



UNIVERSIDAD DE  
COSTA RICA

---

# **IV Congreso Internacional de Investigación Educativa:**

Incidencia Política con Equidad  
e Inclusión

---

**INIE**

Instituto de  
Investigación en  
Educación



UNIVERSIDAD DE  
COSTA RICA

**INIE** Instituto de  
Investigación en  
Educación

370.78 Congreso Internacional de Investigación Educativa [4 : 2021 : San José, C.R.]  
C749c Cuarto Congreso Internacional de Investigación Educativa: Incidencia política  
con equidad e inclusión : Memoria. -- San José, C.R. : INIE, 2023.

1 recurso en línea (481 páginas) : PDF ; 17,1 mb

(Colección Yigüirro)

Formato de acceso: World Wide Web

ISBN 978-9968-527-67-5

1. EDUCACIÓN 2. INVESTIGACIONES 3. CONGRESOS

# Índice de contenido

## **Eje 1. Políticas públicas en educación.....10**

Análisis hermenéutico del capítulo II “Educación formal y no formal” de la ley 9822 “Reconocimiento y promoción de la lengua de señas costarricense (LESCO)” desde las políticas educativas vigentes en Costa Rica.....11

Una cosa es lo que pensé. Otra cosa, lo que ocurrió. Claves para comprender la implementación de iniciativas orientadas a la mejora escolar.....39

## **Eje 2. Evaluación de la educación.....46**

Entre más palabras sabemos más aprendemos: efectos del tamaño léxico en el aprendizaje incidental de vocabulario en inglés.....47

Actores y discursos dominantes sobre acreditación en educación superior: caso costarricense.....61

Evaluación de diseño del programa puntos de innovación, libertad, arte, educación y saberes (pilares) en la ciudad de México.....90

Competencias que potencian la capacidad gerencial de las personas directivas para el trabajo efectivo con las Juntas Administrativas y Juntas de Educación.....118

Autorregulación del aprendizaje (ARATEX-R) asociado a la comprensión lectora en universitarios.....137

## **Eje 3. Aportes a la inclusión social, equidad y derechos humanos.....160**

Análisis descriptivo de la cantidad de estudiantes que se gradúan de Colegios Técnico Profesionales del MEP y que ingresan a la Universidad de Costa Rica, a la Universidad Nacional, a la Universidad Técnica Nacional y a la Universidad Estatal a Distancia.....161

La regulación y acreditación de la calidad de la educación superior como componente para alcanzar los objetivos del desarrollo sostenible.....190

Sistematización de experiencias pedagógicas: Una Aproximación a la constitución de sujetos políticos con discapacidad.....209

Ajustes curriculares para la inclusión de la población estudiantil con discapacidad física, visual, intelectual. Escuela de secretariado profesional. Periodo 2014-2017.....245

Estudiantes con discapacidad en la educación secundaria: competencias de Orientación vocacional.....257

Propuesta de un modelo de atención en educación inclusiva para la Universidad de América Latina.....	271
¿Qué significa el feminismo? Percepciones de estudiantes a través de la fotografía y la etno-poesía.....	293
La Experiencia de la Cultura Académica de Mujeres Docentes e Investigadoras de la Universidad de Costa Rica desde una perspectiva de género.....	316
Taller de Fotovoz: Uso de Imágenes en la Investigación participativa.....	335
<b>Eje 4. Formación inicial y permanente de profesionales en educación.....</b>	<b>342</b>
El estilo de pensamiento de estudiantes y profesores de una escuela graduada en educación.....	343
Actitudes y creencias hacia la Matemática de docentes de primaria en Costa Rica.....	358
Educación especial una mirada desde las epistemologías del sur. Estado del arte.....	398
La planeación didáctica, encrucijada prescriptiva. Una mirada desde las concepciones de los docentes en formación.....	422
Educación STEM/STEAM: concepción e implementación.....	438
Producción de textos. La biografía.....	447
<b>Eje 5. Alfabetización mediática e informacional en la educación.....</b>	<b>455</b>
La radio estudiantil como una estrategia didáctica promovida desde la biblioteca en colegios públicos....	456
Consideraciones finales.....	476



## Prólogo

Cumplir 40 años en la vida académica de un país como Costa Rica, ha significado un esfuerzo y compromiso de todas las personas que han formado parte del Instituto de Investigación en Educación (INIE) desde su creación como Instituto de Investigación para el Mejoramiento de la Educación Costarricense (IIMEC). En su trayectoria, el INIE ha visto transitar personas investigadoras de diferentes posturas teóricas y metodológicas, compromisos políticos y éticos, todas con la intención común de hacer de la investigación en el campo educativo un espacio para la transformación de los procesos de aula, la formación de profesionales, la gestión administrativa, la innovación pedagógica, la incorporación de tecnologías digitales, la evaluación educativa, entre otros aspectos de interés. Estos diversos aspectos, sin lugar a duda, reafirman el tema de este Congreso, el cual es que la educación propicie la equidad y la inclusión social.

El compromiso asumido en el 2017 y que ha orientado al INIE hasta el 2022, ha contado con el apoyo de un cuerpo docente investigador, un equipo de gestión administrativa y académica, así como un consejo científico y un consejo asesor que han asumido con responsabilidad el que la investigación sea un ejemplo de cambio que contribuya a la toma de decisiones con evidencia, para que las políticas educativas respondan a las necesidades, las interculturalidades, las diferencias y el derecho humano a la educación.

Agradecemos a todas las personas que nos acompañaron en este IV Congreso para fortalecer el diálogo, el intercambio académico y vivencial, así como la esperanza sobre la educación como base de la transformación sociocultural y el reconocimiento de la dignidad humana. Este encuentro permitió enriquecer las diferentes perspectivas teóricas, metodológicas, éticas, interculturales, nacionales e internacionales.

En la conmemoración de este aniversario, recordamos con profundo afecto y respeto, al Dr. Juan Manuel Esquivel Alfaro, nuestro primer director, quien falleció en el 2020 y nos dejó un legado tanto académico como personal, de amor y ética; hacia la educación y la investigación, que todas las personas que tuvimos el honor de compartir con él su trayectoria deseamos emular.

Dra. Jacqueline García Fallas

## Introducción

En el año 1980 el INIE abre sus puertas bajo el nombre de Instituto para el Mejoramiento de la Educación Costarricense (IIMEC), el cual se mantuvo hasta el año 2004 cuando se cambió su nombre a Instituto de Investigación en Educación (INIE), como resultado del Plan Estratégico del 2002. El objetivo fue visualizar su alcance en cuanto al amplio campo de la investigación educativa. Esta instancia a la fecha se encuentra adscrita a la Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica.

La presencia de un instituto dedicado a la investigación se considera uno de los hitos más importantes del posicionamiento del campo educativo en la educación universitaria. Desde su creación, el INIE se ha destacado en el ámbito nacional como el primer instituto dedicado a la producción del conocimiento científico y al desarrollo de la vida académica, lo cual le ha permitido mantener un constante intercambio entre entidades nacionales e internacionales, en las que destacan el Ministerio de Educación Pública, el Colegio de Licenciados y Profesores en Letras, Filosofía, Ciencias y Artes, así como gremios sindicales, la Defensoría de los Habitantes, entre otras. Además, ha recurrido a convenios internacionales para fortalecer la vinculación con instancias europeas, americanas, africanas y asiáticas, así como la participación en redes académicas, cuya tendencia va en aumento en los últimos cinco años.

Toda la producción académica ha sido orientada por medio del desarrollo de cinco programas de investigación y la difusión de sus experiencias mediante un programa de acción social. Con este tipo de organización ha demostrado que las tres actividades sustantivas de la universidad están interrelacionadas con el quehacer investigativo, a saber: la acción social, la docencia y la investigación, por lo que nuestra labor ha estado orientada a develar la realidad de los procesos educativos y de sus políticas rectoras. A ello ha contribuido los procesos de autoevaluación y evaluación de pares externos que permiten valorar la gestión de la investigación, la elaboración de planes estratégicos y su evaluación. Con estos esfuerzos se ha ido instaurando una cultura al respecto que ha garantizado procesos transformadores e innovadores para la producción del conocimiento en el campo educativo.

Desde la celebración del veinticinco aniversario del INIE, se ha realizado quinquenalmente un congreso internacional en el cual se discuten los temas tratados en ese período, lo que ha permitido fomentar un intercambio académico entre las personas participantes.

A continuación, se describen brevemente cada una de las actividades académicas realizadas en este marco:

- El ***I Congreso Internacional de Investigación Educativa: Investigar para Transformar (1-4 de febrero, 2005)***, abordó el análisis crítico de la situación de la educación y las posibilidades de

transformación generadas con las investigaciones más destacadas en el área en los años previos al congreso. Su objetivo fue difundir proyectos que se destacaran por su intención de transformar la realidad socioeducativa y cultural.

- El **II Congreso Internacional de Investigación Educativa: Su Incidencia en la Realidad Social (1-3 febrero 2011)**, se concentró en analizar los resultados de las investigaciones educativas producidas en el período del 2005 al 2010, así como su incidencia en las transformaciones del sector educativo nacional e internacional.

- El **III Internacional de Investigación Educativa: Congreso Educación y Globalización(3-5 febrero, 2015)**, se analizaron los resultados e incidencia de las investigaciones educativas producidas entre el 2011 y el 2014 a nivel nacional e internacional, en el marco de la globalización y su influencia en los procesos socioeducativos.

- El **IV Congreso Internacional de Investigación Educativa: Incidencia política con equidad e inclusión**, a causa de la situación presentada por la pandemia del COVID-19 y de las diversas medidas dictadas por el Ministerio de Salud de Costa Rica, se tomó la decisión de trasladarlo para el 2, 3 y 4 de marzo del 2021 bajo la modalidad virtual. Este congreso retomó el compromiso por la equidad y la inclusión que caracterizó a los anteriores. En particular, se visibilizó la internacionalización desarrollada por el INIE en los últimos cinco años y en la búsqueda de experiencias y estrategias para que la investigación adquiriera una incidencia política.

En todas estas actividades académicas se ha contado con la participación de reconocidas personas investigadoras de diferentes países, tradiciones educativas, posicionamientos teóricos y metodológicos, así como procedentes de múltiples áreas afines a la educación. De esta manera se ha contribuido al desarrollo multidisciplinario e interdisciplinario del quehacer investigativo en la educación mediante los abordajes realizados y compartidos en dichos congresos.

Como parte de las acciones estratégicas del Instituto, en el año 2017 se construyó un nuevo plan estratégico que abarca el quinquenio 2017-2022, en el cual se replantea la misión y visión del INIE, como se indican a continuación:

- **Misión:** Somos un instituto que realiza procesos de investigación en el campo educativo; estos vinculan la docencia y la acción social, para generar el conocimiento pertinente que contribuya a la calidad de vida y la promoción de la equidad social en el ámbito nacional e internacional.

- **Visión:** El Instituto de Investigación en Educación busca ser un referente académico de incidencia nacional e internacional, en el campo de la educación, mediante el desarrollo de la investigación multi, inter y transdisciplinaria, con la cual se posibilite el intercambio de conocimientos y experiencias entre agentes educativos, comunidades de aprendizaje, instituciones homólogas y redes académicas.

A lo anterior se suma la definición de un fin estratégico articulador, a saber: “Ser un referente generador de conocimiento sobre la diversidad educativa que incida en la política pública orientada a la equidad social”.

Es por esta razón que dichos aspectos han sido tomados en cuenta para el planteamiento del lema del congreso y la articulación académica del desarrollo del Congreso para promover y poner en práctica las orientaciones correspondientes con en este último plan estratégico, el cual se ha estructurado en cuatro ejes:

- **Eje 1:** Incidir en las políticas públicas en materia de inclusión educativa.
- **Eje 2:** Fortalecer el posicionamiento del INIE en el ámbito nacional e internacional, mediante el análisis de temáticas relevantes con la colaboración institucional y la articulación del trabajo conjunto.
- **Eje 3:** Fomentar la excelencia académica, la mejora continua y la gestión óptima sobre quehacer interno y externo del INIE.
- **Eje 4:** Garantizar una cultura de investigación multidisciplinaria, inclusiva, diversa y multicultural para la generación de conocimiento.

Asimismo, posibilitó la renovación de los siguientes programas tanto de investigación como de acción social que contribuyan al cumplimiento del plan:

- Educación universitaria.
- Mediación pedagógica y curricular.
- Alfabetización mediática e informacional.
- Educación y contextos socioculturales.
- Observatorio de la educación nacional y regional.
- Vinculación socioeducativa y educación permanente.

El quehacer, los aportes y la reflexión de los programas se han tomado en cuenta en los ejes definidos para la selección de las contribuciones académicas que se compartieron en el Congreso:

- **Políticas públicas en educación:** Se propone dar seguimiento a las contribuciones que el Estado costarricense está desarrollando para orientar la educación del siglo XXI, así como señalar los ámbitos en los que se requiere impulsar nuevas políticas educativas.
- **Evaluación de la educación:** La educación involucra procesos de evaluación en el ámbito micro y macro, así como sistémico, por lo que este tema abordará los aportes en esta línea que pueden contribuir con su discusión y conceptualización, puesta en práctica y valoración de sus implicaciones tanto para sectores como para procesos de aprendizaje y gestión educativa.

- **Aportes a la inclusión social, equidad y derechos humanos:** La investigación en educación apunta al fortalecimiento de una sociedad más justa y equitativa, para la cual se apuesta a la inclusión social y a los derechos humanos.

- **Formación inicial y permanente de profesionales en educación:** Este tema es trascendental para el cambio y la innovación de los procesos educativos, se destaca que el cuerpo docente y otros actores fundamentales requieren ser considerados como protagonistas en la transformación de los sistemas educativos, desde lo macro y lo micro.

- **Alfabetización mediática e informacional en la educación:** Este tema da cuenta de los retos de la Sociedad de la Información y el Conocimiento, porque a las discusiones sobre acceso y brecha generacional se une la preocupación por el uso y la apropiación digital, así como la comprensión y la evaluación de los contenidos presentes en los medios tecnológicos.

Esta publicación se organiza en torno a los cinco ejes temáticos abordados en el IV Congreso. Reúne un total de 25 artículos que fueron presentados en esta actividad académica. Estos artículos recibieron una evaluación previa de pares académicos y para la publicación de la memoria se realizó también otra valoración por parte del comité editorial. Esta producción académica recoge únicamente los documentos que finalmente fueron entregados por las personas autoras para su publicación.

# **Eje 1. Políticas públicas en educación**

# **Análisis hermenéutico del capítulo II “Educación formal y no formal” de la ley 9822 “Reconocimiento y promoción de la lengua de señas costarricense (LESCO)”<sup>1</sup> desde las políticas educativas vigentes en Costa Rica.**

Hermeneutical analysis of chapter II "Formal and non-formal education" of the law 9822 "Recognition and promotion of the Costa Rican sign language (LESCO)" from the educational policies in force in Costa Rica.

Almitra Desueza Delgado

## **1. Resumen**

La presente investigación tiene como objetivo el análisis hermenéutico del Capítulo II del proyecto de ley 20767 “Reconocimiento y promoción de la lengua de señas costarricense (LESCO)”, el cual se convirtió en ley de la República el 5 de mayo de 2020, con el número 9822. Se considera fundamental el análisis del capítulo correspondiente sobre la educación formal y no formal dentro del quehacer educativo costarricense. Esta ley tiene repercusiones económicas principalmente sobre el Ministerio de Educación Pública, desde el ámbito curricular pues sugiere la creación de una modalidad nueva de educación, planteada a través de centros de educación bilingües: LESCO –Español, lo cual conduce a una interacción distinta con la comunidad sorda y un impacto estructural dentro de la malla curricular, ya que si la LESCO se convierte una materia optativa u obligatoria dentro del currículo nacional entonces, hay que crear un plan de estudios en el que se represente la lengua y la cultura de un colectivo minoritario.

El análisis que se ha llevado a cabo posee un enfoque hermenéutico desde la concepción de Gadamer y se apoya en el análisis del discurso de Van Dijk, por lo tanto, se plantea una investigación cualitativa. Este se propone desde la clave hermenéutica brindada por el contexto legislativo y educativo costarricense. Este contexto sirve de sustento para la interpretación del II capítulo de la ley 9822, sobre “La educación formal y la educación no formal”.

Los resultados obtenidos a través del análisis del proyecto de ley sugieren que a pesar del alcance positivo que tiene la ley en el ámbito nacional existen vacíos teóricos, legales y económicos importantes, necesarios de sustentar antes de poder ejecutarla, el más importante es la falta de personas profesionales que puedan impartir LESCO en los centros educativos del país; la falta de una carrera universitaria que imparta la formación de profesionales de LESCO en el país, y la falta de una malla curricular que permita la creación de escuelas bilingües Español-LESCO. Por lo tanto, se considera pertinente la creación de una comisión de expertos que facilite la articulación de esfuerzos y permita la ejecución del proyecto.

---

<sup>1</sup> La ley se aprobó el 29 de mayo del 2020, después de haber enviado la ponencia.

## **Abstract**

The goal of this research is to analyze the hermeneutics of Chapter II of bill 20767 “Recognition and promotion of the Costa Rican Sign Language (LESCO)”, which became law of the Republic on May 5, 2020, with the number 9822. The analysis of the corresponding chapter on formal and non-formal education within the Costa Rican educational task is considered fundamental. This law has economic repercussions mainly on the Ministry of Public Education, from the curricular scope it is suggested the creation of a new modality of education, proposed through bilingual education centers: LESCO -Spanish, which leads to a different interaction with the deaf community and a structural impact within the curricular mesh, because if the LESCO becomes an optional subject within the national curriculum, then a curriculum must be created that represents the language and culture of a minority group.

The analysis that has been carried out has a hermeneutic approach from the conception of Gadamer and is supported by the analysis of Van Dijk's discourse, it is a qualitative investigation. The analysis is proposed from the hermeneutic key provided by the Costa Rican legislative and educational context. This serves as a basis for the interpretation of the II chapter of law 9822, on "Formal education and non-formal education."

The results obtained through the analysis of the bill suggest that despite the positive scope of the law at the national level, there are important theoretical, legal and economic gaps, necessary to support before being able to execute it, the most important is the lack of professional people who can teach LESCO in the country's educational centers; the lack of a university career that provides the training of LESCO professionals in the country, and the lack of a curricular mesh that allows the creation of bilingual Spanish-LESCO schools. Therefore, the creation of a commission that facilitates the articulation of efforts and allows the execution of the project is considered pertinent.

## **2. Palabras clave**

Lengua de señas, políticas públicas, integración educativa, educación formal, educación no formal.

Sign language, public policy, educational integration, formal education, no formal education.

## **3. Introducción**

El reconocimiento y la promoción de la lengua de señas costarricense (LESCO) ha sido una de las luchas más importantes impulsadas por la comunidad sorda en Costa Rica. La aprobación del proyecto de ley 20767 por parte de la Asamblea Legislativa, el 19 de febrero del 2020; la cual se convierte en la ley de la República número 9822, el 29 de mayo de 2020; propicia debates ante las alternativas propuestas en dicha ley y el alcance real, es por ello que se analiza desde la



hermenéutica de Gadamer y el análisis del discurso de Van Dijk, el capítulo II de ese documento jurídico, con lo cual se exponen las fundamentaciones económicas, teóricas y sociales que sustentan cada artículo, así como los vacíos y limitaciones.

El objetivo de esta investigación es analizar desde la hermenéutica propuesta por Gadamer el II capítulo de la ley 9822 y contrastarlo con las políticas educativas en Costa Rica para dimensionar los alcances y limitaciones reales de la misma. Tomando en consideración que toda ley necesita un sustento teórico y económico para ser ejecutada, de la misma manera que necesita construir las condiciones sociales para la ejecución de la misma, por lo que es pertinente realizar una evaluación exhaustiva que permita comprender la magnitud de esta.

Las interrogantes más importantes giran en torno a las consecuencias que la ley tendrá dentro del Ministerio de Educación Pública (MEP) y de qué manera esto modificará las políticas educativas del país. El impacto curricular de esta ley no solo afecta a la población sorda, sino que también parece tener una incidencia sobre la población oyente, al tener una relevancia sobre el quehacer educativo nacional.

La investigación se encuentra estructurada en cinco capítulos. El primer capítulo es el de la introducción, en el cual se exponen los antecedentes legales nacionales e internacionales que impulsaron la constitución de esta ley, los cambios curriculares que las leyes anteriores han propiciado, los contextos de desarrollo investigativo-teórico en la educación de las personas sordas en Costa Rica, para justificar la importancia del presente trabajo.

El segundo capítulo presenta los referentes teóricos más pertinentes al II capítulo de la Ley 9822, en el cual se desarrollan: 1. Los conceptos de análisis hermenéutico, según Gadamer, 2. Los conceptos de análisis del discurso según Van Dijk, 3. La educación de la persona sorda en Costa Rica, en donde se establecen las siguientes discusiones: a. el oralismo versus la señación, b. el bilingüismo y c. la inclusión educativa versus la integración educativa y d. la importancia del desarrollo lingüístico para el desarrollo cognitivo.

El tercer capítulo fundamenta metodológicamente la investigación. El cuarto capítulo expone el análisis de cada uno de los artículos propuestos en el capítulo II “Educación formal y no formal”, se ofrece la vinculación con la fundamentación existente a nivel legal, económico y teórico, se muestran los alcances, las controversias, las limitaciones y los vacíos de cada uno de los nueve artículos vinculados al quehacer educativo.

Finalmente, en el quinto capítulo se realiza un resumen general de los hallazgos, en el que se muestran los alcances y limitaciones generales de esta ley, se especula a partir de la puesta en marcha de esta, tanto desde las necesidades que presenta el MEP como la responsabilidad otorgada al Consejo Superior de Educación Pública (CONESUP). Se ofrece una serie de recomendaciones generales dirigidas hacia el CONESUP, el MEP y otras instancias educativas y se plantean interrogantes surgidas ante esta ley.

#### 4. Primer capítulo: Antecedentes

El antecedente inmediato de la ley 9822 “Reconocimiento y promoción de la lengua de señas costarricense (LESCO) es la Ley de Reconocimiento del Lenguaje de Señas Costarricense (LESCO) como lengua materna, ley 9049, la cual fue publicada en la Gaceta en el 2012, se encuentra constituida por tres artículos los cuales reconocen la LESCO como lengua materna de la comunidad sorda, indican que el Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial es el ente rector de los servicios que requiera la población sorda del país y que el MEP será el encargado de la educación. Esta ley presenta vacíos legislativos importantes, por ejemplo: de ejecución, no obstante, es la primera ley diferenciadora para la comunidad sorda en Costa Rica, pues a partir de esta ley se les reconoce como una comunidad lingüística específica y no como un grupo de educación especial.

Anteriormente, la comunidad sorda estaba amparada bajo la ley 7600, Ley de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, la ley 7948, Convención interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad y la ley 8661, Ley Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y su protocolo facultativo. Esas tres leyes, resguardaban los derechos de las personas sordas en tanto sufrían de una discapacidad. Se resalta la palabra sufrir pues el concepto está ligado al padecimiento de una enfermedad que impide su desarrollo como persona típica.

Estas leyes daban el sustento legal para la creación de programas de estudios amparados en la discapacidad, los cuales tienen una orientación de la educación especial. Los programas de educación especial tienen la tendencia a la segregación física, los estudiantes se ubican en entornos especiales en donde se les facilita la obtención de habilidades para la vida. En el 2018 se publica el Decreto Ejecutivo 40955 “Establecimiento de la inclusión y la accesibilidad en el sistema educativo costarricense”, con este decreto se establece el cierre de las instituciones de educación especial en un plazo de diez años a partir de la publicación del mismo, y con ello el MEP pretende eliminar las barreras de segregación física e incluir a todos los estudiantes con necesidades educativas especiales en el aula regular.

El otro concepto importante que cambia es el de la educación especial. El paradigma de la discapacidad da paso al paradigma de las necesidades educativas especiales, lo cual implica la posibilidad de la persona de aprender, o sea de ser capaz de alcanzar aprendizajes, pero con los apoyos educativos correspondientes.

Estos cambios fundamentales dentro del quehacer educativo se sustentan en convenios internacionales que se vienen gestando desde la década de los años 90, en donde la UNESCO propone una educación más inclusiva, universal y pensada para generar oportunidades para todas las personas. Estas propuestas impulsaron las investigaciones empíricas y las reflexiones teóricas en torno a la educación especial, a las necesidades educativas especiales y a los procesos de integración

educativa, posteriormente inclusión educativa, con ello se le fue dando voz a comunidades históricamente invisibilizadas por el quehacer normativo de la sociedad. Con esta apertura a la transformación educativa, las comunidades invisibilizadas se empiezan a empoderar y proponen un espacio dentro de la vida social.

En consecuencia, la ley de “Reconocimiento y promoción de la lengua de señas costarricense (LESCO)” adquiere un rol preponderante en los espacios educativos, pues visibiliza a una comunidad históricamente excluida y por lo tanto se debe dimensionar los alcances y limitaciones de esta, y para ello debe pasar por el escrutinio académico.

## **5. Segundo capítulo: Referente teórico**

La academia tiene diferentes funciones dentro del actuar de una sociedad. En el ámbito educativo, esta se ocupa de propiciar investigaciones que sustenten los diferentes hechos pedagógicos, propuestas que beneficien y potencien los cambios en los quehaceres educativos, así como evaluaciones que permitan indagar sobre la actualidad de la educación en todos los espacios. Es por ello fundamental reconocer los principios teóricos que reconocen la potencialidad de la ley 9822, especialmente desde la educación de la persona sorda, léída desde un contexto interpretado, para ello es necesario la fundamentación hermenéutica realizada por Gadamer.

La hermenéutica propuesta por Gadamer es un llamado al saber, a partir de la reflexión crítica, se transforma en un hacer consciente el accionar teórico y descubrir la verdad desde del escrutinio minucioso que envuelve el discurso textual al que se hace referencia y el cual se encuentra circunscrito dentro de una interrelación social que apela las formas de interpretación de este (1993). La hermenéutica propuesta por Gadamer es una interpretación de la intención discursiva dentro de un contexto social, es por ello que esta no puede leerse aislada del contexto, por el contrario, el texto pertenece al contexto para que pueda ser interpretado.

En palabras del autor:

En cualquier caso, el sentido de mi investigación no era proporcionar una teoría general de la interpretación y una doctrina diferencial de sus métodos, como tan atinadamente ha hecho E. Betti, sino rastrear y mostrar lo que es común a toda manera de comprender: que la comprensión no es nunca un comportamiento subjetivo, respecto a un objeto dado, sino que pertenece a la historia efectual, esto es al ser de lo que se comprende (Gadamer, 1993, p.13).

Desde la contextualización del conocimiento dado por el discurso se comprende el sentido crítico del texto, las relaciones de significaciones adyacentes al mismo y se puede develar la verdad del mismo, en ese caso, se puede develar los alcances y limitaciones que subyacen en medio de esta ley.

El contexto va a ser el referente que permita la interpretación discursiva de una disciplina específica, en este caso la legislación educativa. Cada disciplina participa de un código lingüístico determinado que permite la comprensión de la misma y muestra los alcances elocutivos de esta. En este caso abre la capacidad de discusión sobre la ejecución de la legislación en el ámbito educativo costarricense, partiendo de una comunidad minoritaria particular, la comunidad sorda.

La legislación atinente a la comunidad sorda costarricense tiene como asidero la constitución de centros especializados de educación especial como por ejemplo la Escuela Fernando Centeno Güell en Guadalupe, creada el 23 de julio de 1940 mediante un decreto ejecutivo. La visión original del departamento de audición y lenguaje era proveerles herramientas a las personas sordas para comunicarse a través de la lectura de labios con las personas oyentes.

El oralismo era el método de enseñanza básico, el cual se centraba en el aprendizaje de la lectura de los labios y la producción fonética, veía con desprecio el uso de la lengua de señas y buscaba la producción lingüística oral típica oyente en las niños sordos y las niñas sordas (Becerra Sepúlveda, 2008), sin embargo, la construcción y desarrollo de la lengua de señas por parte de las comunidades sordas permitió el empoderamiento de esta población, la cual sostenía una predilección por el uso de la lengua de señas sobre el oralismo (Pérez de la Fuente, 2014).

El respeto al uso de la lengua de señas ha facilitado a las comunidades sordas alrededor del mundo una constitución como comunidad lingüística, empoderamiento y transmisión cultural, así como otros el desarrollo de otros ejes sociales como la investigación y la docencia. El empoderamiento del lenguaje de señas favoreció una transición del enfoque de la deficiencia médica al enfoque de la diversidad cultural (Cruz Cruz y Cruz Aldrete, 2013).

La propuesta educativa también se transformó y se orientaba a la educación bilingüe de las personas sordas, en esta el español se convertía en la segunda lengua y la lengua de señas era vista como la lengua nutricia o lengua materna (Siguan y Mackey, 1986). También el enfoque de la exclusión educativa propuesto por las escuelas de educación especial varía para dar pie a un enfoque de integración educativa, primero a través de las aulas integradas y luego a través de las aulas de sordos situadas en diferentes instituciones oyentes típicas.

Este cambio significativo en las acciones educativas estaba siendo alimentado por las investigaciones en lingüística y en neurociencias. La lingüística reconoce a la lengua de señas como una lengua estructurada y adquirible de la misma manera que las lenguas orales (Baker y Woll, 2005), así como la manifestación de la misma en la estructura y desarrollo cognitivo de la persona señante (Baker, Van der Bogaerde, Pfau y Schermer, 2016).

Las investigaciones han ido arrojando hallazgos que determinan que lo preocupante no es la modalidad de uso de la lengua, si no el no acceso a la misma, de manera tal que el problema no se encuentra en la modalidad oral o señante si no en la falta de la adquisición de una lengua, pues

la lengua es fundamental para el desarrollo cognitivo del ser humano y para que esta se dé tiene que existir una comunidad lingüística (Hoff, 2014). Partiendo de estos antecedentes teóricos se propone una investigación hermenéutica de la Ley 9822 Sobre el Reconocimiento y promoción de la lengua de señas costarricense (LESCO), enfocado en el capítulo II relativo a la Educación formal y no formal.

## **6. Tercer capítulo: Metodología**

La investigación es de origen cualitativa y tiene un enfoque hermenéutico, desde la propuesta de Gadamer (1993, 1999) sobre el análisis del acontecer histórico a partir de la producción discursiva. Para realizar un análisis más concienzudo y profundo se enriquece con la metodología del análisis del discurso planteada por Van Dijk (2003, 2005, 2016).

La naturaleza de la investigación es explicativa, pues el objetivo se centra en la explicación de la ley 9822, abordado desde la legislación educativa vigente, con ello se propone cuestionar el alcance de la misma, mostrar las fortalezas y debilidades, así como indicar los vacíos y limitaciones teóricas y metodológicas.

La unidad de análisis de esta investigación es el Capítulo II de dicha ley, el cual consiste en 9 artículos. El texto ingresó a la corriente legislativa y fue aprobado en primer debate el 19 de febrero del 2020 y su publicación en la Gaceta se dio el 29 de mayo de 2020. Se utiliza este documento como elemento único y principal del análisis por el impacto propuesto en el currículo nacional tanto para la población sorda como para la población oyente del país. Los otros escritos utilizados serán para sustentar el análisis de esta ley, pues en sí mismo es un texto que requiere un análisis minucioso.

Se está utilizando el documento oficial aprobado por la Asamblea de Costa Rica y no ninguna de sus propuestas anteriores por considerarse el que tiene la envergadura real en el quehacer educativo del país. También se está utilizando solo el capítulo II porque es el que está directamente relacionado con las políticas educativas costarricenses.

El procesamiento del texto y el análisis de la información se centra en la hermenéutica de Gadamer desde el análisis del discurso. Para llevar a cabo esa acción, se expondrá con detalle cada elemento planteado en los nueve artículos que constituyen el capítulo II de la ley 9822, se destacará el sustento político de cada uno de los artículos, las discusiones teóricas a nivel nacional e internacional, así como los vacíos investigativos presentes en cada uno de los artículos.

Según Van Dijk (2016), el análisis de los discursos y de los procesos discursivos proveen de elementos de verosimilitud, confiabilidad y credibilidad, los cuales se contrastan dentro de los análisis socioculturales. En el caso de la presente investigación, el contraste sociocultural de los artículos se realizará con la legislación educativa vigente en el país, así como los hallazgos de investigaciones empíricas propuestas internacionalmente. El marco conceptual utilizado en el texto será el presentado en el artículo 3 de la ley 9822, el cual delimita las definiciones para la comprensión de esta.

## 7. Resultados o hallazgos

En este capítulo se realiza un análisis exhaustivo de cada uno de los artículos que componen el capítulo II “Educación formal y no formal”, correspondiente a la ley 9822. Cada análisis abarca la fundamentación legal, económica y teórica existente, muestra los alcances, las controversias, las limitaciones y los vacíos presentes.

**ARTÍCULO 6- Enseñanza y aprendizaje de la LESCO en centros educativos.** Las instituciones educativas dispondrán de los recursos necesarios y ofertarán modelos educativos bilingües, así como la contratación de personas sordas profesionales en la lengua de señas costarricense (LESCO), para la enseñanza y el aprendizaje de esta a estudiantes oyentes, como lengua vehicular de la enseñanza en los centros educativos que se determinen.

En el marco de los servicios de atención a estudiantes universitarios con sordera, las universidades públicas y privadas podrán establecer programas e iniciativas específicas de atención para facilitarles asesoramiento y los servicios de apoyo que requieran en el proceso formativo (Asamblea Legislativa de Costa Rica, Ley 9822, 2020, p.3).

Este artículo hace referencia a: 1. La oferta educativa de modelos bilingües, 2. La contratación de personas profesionales en LESCO sordas, 3. La LESCO como lengua vehicular de la enseñanza y el aprendizaje. 4. La atención de personas estudiantes universitarias sordas.

La oferta de modelos educativos bilingües es una realidad en Costa Rica desde hace más de cincuenta años, ese modelo ha sido ofertado en: Español-Inglés, Español-Francés y Español-Alemán. La posibilidad de concretar esta oferta educativa depende de contar con suficiente personal especializado en ambas lenguas para impartir la malla curricular. Eso significa que la posibilidad de realizar esto depende de la contratación de personas profesionales en LESCO.

El artículo 23 de la Ley fundamental de Educación indica que formará profesionales docentes por medio de institutos especializados y por medio de la Universidad de Costa Rica. Según el sexto Informe del Estado de la Educación (2017) más del 50% de las personas docentes se están formando en universidades privadas y del porcentaje restante la Universidad de Costa Rica (UCR) comparte espacios de formación docente con: la Universidad Técnica Nacional (UTN), la Universidad Nacional (UNA), el Instituto Tecnológico de Costa Rica (TEC) y la Universidad Estatal a Distancia (UNED), lo que supone que menos de un diez por ciento de los docentes formados en todas las áreas son egresados de este centro de estudios, además, el ingreso a este centro de educación superior se realiza por medio de un examen de admisión, finalmente este centro no cuenta con una carrera de formación en LESCO, por lo tanto, la premisa indicada en la ley fundamental de educación sobre formación docente no se está cumpliendo y los recursos necesarios para que se cumpla con la formación de docentes no existen en este momento.



Aunado a esto ninguna universidad pública o privada está ofreciendo en este momento la carrera de enseñanza de la LESCO, ni tienen una salida paralela que permita formar a los docentes en especialistas en LESCO y cultura sorda. Lo que se ofrece son algunos cursos de LESCO para las carreras de Educación Especial, de manera tal que se evidencia un vacío importante en la formación superior costarricense, la cual permita el cumplimiento de esta ley.

Por otra parte, la LESCO como lengua vehicular para los procesos de enseñanza y aprendizaje, requieren de la captación de estudiantes desde la educación inicial. El modelo de educación bilingüe supone el aprendizaje de ambas lenguas desde edades muy tempranas y en el transcurso del proceso educativo. Este modelo educativo en las lenguas de Español y LESCO no existen en este momento, no hay ningún centro educativo que capte a la persona desde educación inicial y los forme en español y LESCO hasta finalizar la educación secundaria. Actualmente las Escuelas Fernando Centeno Güell y Dr. Carlos Sáenz Herrera captan a las personas sordas desde educación inicial hasta finalizar sexto grado de escuela, pero es un modelo excluyente, desde la educación especial y la diferencia, solo acepta personas sordas.

El punto 4 de este artículo implica la oferta de servicios de intérpretes para las personas sordas en educación superior. En el caso de las universidades públicas, estas ofrecen este servicio a las personas estudiantes durante el curso de las clases. Además, la UCR, la UNED y el TEC cuentan con espacios como el Centro de Asesoría y Servicios a Estudiantes con Discapacidad (CASED) y el Programa de Asesoría y Apoyo para la Admisión con Accesibilidad para Estudiantes con Discapacidad y Necesidades Educativas, lo cual implica el cumplimiento de ese punto.

Desde el fundamento económico, la Constitución Política de Costa Rica asigna en el artículo 78, el 8% del Producto Interno Bruto (PIB) para ser ejecutado en Educación, por lo tanto, existe contenido económico para realizar los cambios pertinentes para la ejecución de la ley 9822. Sin embargo, habría que analizar el alcance de la aplicación del bilingüismo en todos los centros educativos públicos del país.

La elección de los centros educativos podría generar controversias, pues la inclusión o exclusión del modelo lingüístico bilingüe Español-LESCO no debería depender de la presencia o ausencia de población sorda en el centro educativo si lo que se busca es la divulgación y promoción de la cultura sorda en todo el territorio nacional. La falta de docentes y de programas para la formación docente se convierte en una limitación. Finalmente existen vacíos teóricos sobre la puesta en marcha de sistemas educativos bilingües Español-LESCO, o lengua oral – lengua de señas, pues no existe ningún modelo internacional hasta la fecha (Programa Estado de la Nación, 2019).

**ARTÍCULO 7- Programas educativos.** El Consejo Superior de Educación Pública y el Ministerio de Educación Pública (MEP) incluirán en sus planes de estudio la enseñanza y el aprendizaje de la LESCO como asignatura optativa para estudiantes oyentes, facilitando de esta manera la inclusión

social de estudiantes sordos usuarios de la LESCO y fomentando valores de igualdad y respeto a la diversidad lingüística y cultural (Asamblea Legislativa de Costa Rica, Ley 9822, 2020, p.3).

Este artículo genera controversias con respecto al artículo anterior. En el artículo 6 se propone un modelo pedagógico bilingüe Español-LESCO, pero en este artículo se propone la enseñanza de la LESCO como una materia optativa. La indefinición se ubica en el vacío sobre la ubicación de la enseñanza de la LESCO en el currículo nacional para la población oyente, en donde se especifique el alcance de la misma. Otra indicación importante es el planteamiento del Programa de Estudio, la población beneficiada, y la formación docente.

**ARTÍCULO 8- Derecho al aprendizaje, conocimiento y uso de la LESCO y de los medios de apoyo a la comunicación oral.** Se reconoce el derecho de la persona sorda de elegir libremente el aprendizaje, conocimiento y uso de la LESCO y a los distintos medios de apoyo a la comunicación oral, en los términos establecidos en esta ley (Asamblea Legislativa de Costa Rica, Ley 9822, 2020, p.3).

La legislación existente propone la ley 9142, Ley de tamizaje auditivo neonatal como el primer momento de captación de la persona sorda. Esta captación se realiza desde un punto de vista médico, lo cual usualmente tiene una visión médica, sin ningún otro tipo de acompañamiento. A partir de esta captación existe la posibilidad de sensibilizar a la familia o cuidadores sobre el aprendizaje y uso de la LESCO en el contexto hogareño. La familia es quién decide el tipo de comunicación que tendrá el infante.

La evidencia empírica demuestra que la adquisición de la lengua de señas como primera lengua favorece la adquisición de otras lenguas, especialmente las modalidades escritas (Baker, van den Bogaerde, Pfau y Schermer, 2016; Baker y Woll, 2005), los primeros veinticuatro meses de vida de todo infante son cruciales para la adquisición y desarrollo de la primera lengua (Hoff, 2014), es por ello que cuando la persona sorda ingresa oficialmente al sistema educativo costarricense ya presenta un retraso en el desarrollo lingüístico, pues ese ingreso se da generalmente después de los cuatro años de edad.

Existe un vacío legislativo sobre la captación de la persona infante sorda y de su familia a partir del diagnóstico obtenido por el tamizaje, ese diagnóstico representa una oportunidad crucial para abordar las posibilidades de aprendizaje de la LESCO y fomentar un desarrollo lingüístico adecuado. La otra controversia que genera este artículo es propiciar el aprendizaje y fortalecimiento de la oralidad. Los debates internacionales se inclinan por la adquisición de la lengua de señas antes de la oralización (Scott y Dostal, 2019; Skyer, 2020).

La evidencia empírica en otros países todavía no arroja datos concluyentes. Algunos estudios indican que la tendencia a la señación impide un desarrollo lingüístico adecuado en las personas sordas (Tomaszewski, Krzystofiak y Moron, 2019), pero otros hallazgos indican que hay una



correlación positiva entre el desarrollo del vocabulario de señas y el desarrollo lingüístico (Henner, 2016), lo cual favorece un posterior desarrollo bilingüe el sujeto (Pavlenko, 2014). En Costa Rica se muestra un vacío importante de evidencia empírica en este ámbito.

**ARTÍCULO 9 - Responsabilidad del Ministerio de Educación Pública.** El Consejo Superior de Educación Pública y el Ministerio de Educación Pública (MEP) incorporarán en sus programas educativos los planes y las acciones para apoyar el estudio, la investigación y la divulgación de la lengua de señas costarricense (LESCO). Para tal fin, podrán firmar convenios de cooperación con instituciones públicas y privadas de educación a todo nivel.

Además, fomentarán el oralismo o enseñanza del habla a las personas sordas, desde la estimulación temprana para facilitar su comunicación por medio de la lengua oral oficial y la lengua de señas costarricense (LESCO) (Asamblea Legislativa de Costa Rica, Ley 9822, 2020, p.3).

Actualmente la investigación en los estudios sobre la LESCO está a cargo del Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva (CENAREC), organismo dependiente del MEP. El CENAREC se encarga de la investigación en todas las áreas de educación especial o de las necesidades educativas. En el 2011 creó el primer diccionario de LESCO – Español del país y ha hecho esfuerzos por constituir una gramática de la LESCO, la cual continúa inconclusa. El presupuesto es la limitación más importante que tiene este centro para la investigación.

El TEC inició en el 2016 el Traductor de LESCO y ha hecho dos señatones, maratones de señas en la comunidad sorda del país para recolectar datos lingüísticos. Este proyecto ha permitido crear un avatar que realiza traducciones simultáneas en LESCO y Español. Para esto, el TEC ha logrado establecer mayor vocabulario de LESCO y una gramática más sólida, sin embargo, el proyecto se encuentra desfinanciado en este momento.

El Instituto Nacional de Aprendizaje (INA) en este momento cuenta con un departamento de investigación que está creando un programa de formación para profesores de LESCO. La UCR cuenta con el Programa de Recursos para la Sordera (PROGRESO), que está enfocado en la enseñanza de la LESCO, aunque este es un programa alternativo que no está enfocado en la formación de docentes.

La investigación de la LESCO, la cultura sorda y la enseñanza y el aprendizaje de la persona sorda enfrenta limitaciones importantes como: 1. La falta de articulación de esfuerzos entre las distintas instancias. 2. La falta de financiamiento a largo plazo de los programas. 3. La falta de estudios y hallazgos empíricos. Tampoco hay medios de divulgación de la cultura sorda y la LESCO en todo el país.

**ARTÍCULO 10- Centros educativos.** Los centros educativos privados y públicos deberán, de forma paulatina y de conformidad con lo dispuesto por el Consejo Superior de Educación Pública, incorporar medidas de planificación para garantizar el servicio de interpretación en LESCO a estudiantes con sordera, que se comunican en lengua de señas, desde la estimulación temprana hasta la educación superior, para facilitar y garantizar el acceso, la permanencia y la proyección en el sistema educativo (Asamblea Legislativa de Costa Rica, Ley 9822, 2020, p.4).

Este artículo está ligado con la ejecución de los artículos anteriores, sin embargo, propone la controversia del servicio de interpretación en LESCO desde la estimulación temprana. El concepto de estimulación temprana abarca en educación edades de los cero meses a los 48 meses de edad, edades en las cuales las personas se encuentran en el proceso de adquisición del lenguaje y la función de la persona intérprete de LESCO se hace innecesaria pues todavía no está fundamentada la lengua.

También es importante resaltar que la adquisición de la lengua requiere de un grupo humano. Este grupo humano tendrá la función de modelamiento de esta (Goldin-Meadow, 2005), sin la existencia de ese grupo humano compartiendo de una misma lengua y sirviendo de modelaje se pueden dar procesos de comunicación, pero no hay desarrollo del lenguaje (Marschark et al. 1997). De manera tal que pensar el servicio de intérprete Español-LESCO en todos los procesos de aprendizaje y en todas las edades del individuo se transforma en una barrera para la ejecución del mismo proyecto de ley. Por lo menos en la educación inicial y en la educación primaria hay que pensar en escuelas bilingües Español-LESCO para las personas sordas.

**ARTÍCULO 11- Educación bilingüe.** El Estado deberá respetar las diferencias lingüísticas y comunicativas en las prácticas educativas y fomentará una educación bilingüe de calidad, para mantener la igualdad de oportunidades, que dé respuesta a las necesidades de las personas sordas, garantizando el acceso, la permanencia y la promoción de esta población en la educación formal y no formal, de acuerdo con la reglamentación que para el efecto emitan el Ministerio de Educación Pública (MEP) y el Consejo Superior de Educación Pública, en lo que corresponda (Asamblea Legislativa de Costa Rica, Ley 9822, 2020, p.4).

El respeto por las diferencias lingüísticas del individuo se encuentra en la Declaración Universal de Derechos Lingüísticos (Comité de seguimiento, 1998). El respeto por estas diferencias ha permitido que el Estado, a través del MEP elabore programas de estudio focalizados en grupos culturales y lingüísticos minoritarios, como por ejemplo los que se desarrollan en las zonas aborígenes del país. Desde la misma óptica se pretende la formulación de un programa educativo que garantice el respeto lingüístico y cultural a la comunidad sorda.

La primera diferencia para señalar es que la comunidad sorda no se encuentra localizada en un territorio específico a diferencia de las comunidades indígenas y otros grupos culturales minoritarios. Por lo tanto, la localización geográfica no es un factor preponderante para la ubicación de los

centros educativos. Con respecto a la comunidad sorda se debe hablar de una especie de diáspora, pues está no se ubica en una zona geográfica específica, por lo tanto, hay que pensar en reunir a los niños y las niñas sordos en un espacio específico o construir varios centros educativos que respondan al currículo de educación formal, desde preescolar hasta educación diversificada.

La segunda diferencia es que no se presenta una única comunidad sorda en el país, sino que hay varias comunidades sordas, algunas de ellas presentan variantes lingüísticas significativas, así como variantes culturales, por lo tanto, el respeto a las diferencias lingüísticas y culturales debe contemplar este bagaje, contrario a los grupos indígenas establecidos, los cuales tienen una caracterización cultural más clara.

Una propuesta sería la creación y promoción de centros educativos bilingües Español-LESCO, los cuales generarían un referente a nivel internacional y garantizarían a la persona sorda el entorno adecuado para su desarrollo lingüístico, además podría compartir con otras personas oyentes. Las características particulares y ubicación de estos centros generan otra serie de preguntas que exigen la construcción de criterios para la idoneidad de los mismos.

En el caso de la educación no formal como el Instituto Nacional de Aprendizaje (INA) y otras instituciones gubernamentales y Organismos No Gubernamentales (ONG), la promoción de la cultura sorda y el respeto a las diferencias lingüísticas y comunicativas, parte de interrogantes tan importantes como cuáles programas de educación no formal se adaptarán para ser impartidos en LESCO, cuáles serán los criterios de elección de esos programas y de qué manera se puede justificar la exclusión o inclusión de esos programas. A su vez se plantea la necesidad de la incorporación de población oyente que construya comunidades de conocimientos con la población sorda, y eso plantea retos de inclusión social y lingüística para ambos grupos.

La reglamentación para la aceptación de la comunidad académica, para la elección del personal académico y administrativo, y para la comunicación en estos centros de educación formal y no formal exigen un trabajo conjunto con los centros de educación superior, y con otras entidades estatales. Todos estos movimientos exigen un presupuesto, el cual se convierte en uno de los limitantes para la ejecución de este artículo, así como personal capacitado desde el punto de vista técnico que permita construir las normativas concernientes.

**ARTÍCULO 12- Aprendizaje de la LESCO.** El Estado fomentará cursos de formación para el aprendizaje de la lengua de señas costarricense (LESCO), dirigidos a las familias de personas menores sordas. Para ello, se autoriza al Ministerio de Educación Pública (MEP), al Instituto Nacional de Aprendizaje (INA) y a las universidades públicas para que establezcan convenios con las organizaciones legalmente constituidas de personas sordas, intérpretes y de sus familias (Asamblea Legislativa de Costa Rica, Ley 9822, 2020, p.4).

Este artículo propone la formación y aprendizaje de la LESCO, lo cual ha sido propuesto anteriormente. Lo novedoso de este artículo es la alianza con organizaciones legalmente constituidas por personas sordas, intérpretes y sus familias. El alcance de ejecución de este artículo podría ser total, para ello es preciso una reglamentación puntual que permita la operatividad de todas las organizaciones legalmente constituidas y la funcionalidad de cada una de estas organizaciones.

**ARTÍCULO 13- Formación de intérpretes.** El Estado promoverá y apoyará con los recursos necesarios a las instituciones públicas y privadas que impartan carreras relacionadas con la formación de intérpretes de la lengua de señas costarricense (LESCO), en todo el territorio nacional (Asamblea Legislativa de Costa Rica, Ley 9822, 2020, p.4).

La formación de intérpretes de Español-LESCO está regulada actualmente por la Asociación de Intérpretes y se lleva a cabo a través de PROGRESO de la UCR. La necesidad de formación de intérpretes está unida a la necesidad de formación de docentes de LESCO, existe un vacío curricular en esta área, en primer lugar, porque el currículo académico no ofrece una especialización en la carrera como intérprete, en segundo lugar, porque la posibilidad de ser intérprete está obligatoriamente ligada a PROGRESO, lo cual limita la capacidad de proyección de la carrera de intérprete.

**ARTÍCULO 14- Tecnologías de información y comunicación.** El Estado garantizará a las personas sordas el acceso a las tecnologías de información y comunicación (TIC), en igualdad de condiciones y oportunidades, aplicando los ajustes razonables para la equiparación de las oportunidades como medio de comunicación, desarrollo personal y de acceso a la sociedad del conocimiento (Asamblea Legislativa de Costa Rica, Ley 9822, 2020, p.4).

Este artículo presenta limitaciones, vacíos y controversias. Primeramente, ¿De qué manera el Estado podrá garantizar el acceso a las TIC a las personas sordas?, si el Estado debe regular el acceso a las TIC de todas las personas del país (sordas y oyentes), entonces se deberá realizar el ajuste pertinente como por ejemplo en la mediación del recurso, pero si existen otras circunstancias que determinan ese acceso entonces requerirán otros tratamientos, es de suponer que parte de esos tratamientos implique la creación y promoción de programas de desarrollo tecnológico orientados a la confección de materiales para personas sordas, los cuales en este momento están siendo elaborados por el CENAREC y el TEC.

El Ministerio de Ciencia, Tecnología y Telecomunicaciones de Costa Rica (MICITT) tendría una función preponderante en la ejecución de este artículo, pues es el ente rector de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Desde el punto de vista legal, tendría que realizarse una modificación a este artículo que exponga la alianza del MEP con el MICITT para la creación de una institución que promueva la creación de tecnologías, o la investigación de las mismas. Desde la especulación todo es posible, pero en este momento el artículo se encuentra redactado de manera controversial y no se muestran claramente los alcances.

## 8. Conclusiones

En resumen, los nueve artículos propuestos por esta ley presentan vacíos teóricos, se necesita exploración, investigación y evidencia empírica que determine la ejecución correcta de cada uno de estos. En segundo lugar, la unificación de la labor de los distintos organismos encargados de la ejecución de la ley, el trabajo conjunto y el contenido presupuestario no se ven manifestados, por ello hay que determinar estos aspectos para ejecutar el proyecto de ley. En tercer lugar, debido a lo novedoso de la propuesta se presentan vacíos en la contratación de personal, pues no existe en este momento un programa que se encargue de formar profesionales especialistas en LESCO desde la lingüística, más allá de la formación de intérpretes que ofrece PROGRESO. En cuarto lugar, existe un vacío en la malla curricular desde preescolar hasta educación superior, pues no existe el currículo necesario para la creación de un colegio bilingüe Español-LESCO, tampoco existe el programa para impartir LESCO como materia opcional en el currículo regular.

Las limitaciones de esta ley se encuentran asociadas a la capacidad de respuesta del CONESUP, MEP, entes de educación superior e institutos de investigación. Todavía no se ha planteado ni el contenido económico, ni la organización administrativa, ni la puesta en práctica del proyecto de ley, que saque a la educación de la persona sorda del paradigma de la educación especial y la integre en la educación regular.

Las controversias están sujetas a la falta de evidencia empírica. Los hallazgos con los que se cuenta han sido proveídos por otros países, en otras circunstancias. En este momento solo se puede especular, pero parece ser que la oralización sobre la señación en infantes sordos trae consecuencias negativas en la adquisición de la primera lengua, lo cual tiene repercusiones negativas en el desarrollo lingüístico y cognitivo del sujeto. El planteamiento de centros educativos bilingües Español-LESCO, abiertos para personas sordas y oyentes permite la integración de todas las personas sordas, la promoción de la cultura sorda y la integración social, en este aspecto la controversia surge en la formación de docentes y los ejes que se utilizarán para la construcción del currículo.

Con respecto a los alcances, debido al contenido presupuestario del MEP, este ente tiene la posibilidad de articular esfuerzos, de dotar de contenido presupuestario y de ejecutar el proyecto de ley en todo el país, solo se requiere trabajo, compromiso, dedicación, formación profesional adecuada e investigación. El CONESUP se ubica como ente rector y el MEP como ente ejecutor de este proyecto de ley, eso implica que ambas instituciones deben trabajar en conjunto, crear la infraestructura necesaria que responda a las necesidades del proyecto, por ejemplo: 1. La coordinación con universidades públicas para la formación de profesionales en la enseñanza de la LESCO, 2. La creación de un instituto de investigaciones en LESCO y cultura sorda, 3. La formación de centros educativos bilingües Español-LESCO que acepten personas sordas y oyentes, 4. La creación de programas de estudios pertinentes, tanto para los centros bilingües como para los centros que oferten la LESCO como materia optativa en la malla curricular, 5. La regulación de la formación de intérpretes de LESCO en el país, 6. La captación de familias con personas sordas desde el tamizaje auditivo y 7. La formación e intervención de familias con personas sordas desde temprana edad.

Es necesario pensar la ejecución del proyecto de ley a largo plazo, dotar a los centros de investigación de contenido económico y articular esfuerzos. Si se sigue pensando en la educación de personas sordas como algo que se resuelve sobre la marcha, entonces se van a seguir manifestando resultados educativos incoherentes, inconsistentes y desde la discapacidad. Por otra parte, si se trata a las personas sordas como un grupo lingüístico y cultural diferenciado, entonces se podrá potenciar el desarrollo integral de los sujetos, se podrá promocionar la LESCO y la cultura sorda y finalmente se “normalizará” el ser sordo en un mundo oyente. Para esto se recomienda la creación de una comisión interdisciplinaria que permita la construcción de un reglamento interinstitucional, esta comisión deberá tener características facultativas, estar provista de contenido económico y de capacidad de tomar decisiones para actuar, pero sobre todo debe ser un grupo de personas expertas que tengan la capacidad de interpretar los hallazgos investigativos y proponer nuevas investigaciones para subsanar los vacíos existentes.

## **9. Agradecimientos**

Un agradecimiento muy especial RIDETS Costa Rica, quienes me han integrado a la comunidad sorda y me han participado de sus luchas y sueños, especialmente a Christian Ramírez Valencia y a mis exestudiantes del aula de sordos del Colegio México.

A las docentes y los docentes del doctorado en Educación de la Universidad de Costa Rica, especialmente a Ana María Carmiol Barboza, Susan Francis Salazar, Mónica Arias Monge, Jacqueline García Fallas y Mauricio Molina Delgado, por enseñarme formas distintas de abordar la investigación, por enseñarme a darle una cara humana a la investigación y cuestionarme la razón de investigar y la importancia de socializar los resultados.



## Referencias

- Agencia Europea para el desarrollo de la educación del alumnado con necesidades educativas especiales. (2009). *Principios fundamentales para la promoción de la calidad de la educación inclusiva*. Educación y Cultura de la Comisión Europea.
- Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. (1949). *Constitución Política de Costa Rica*. San José: Imprenta Nacional.
- Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. (1957, 2000). *Ley fundamental de Educación, ley 2160*. [https://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm\\_norma.aspx?param1=NRM&nValor1=1&nValor2=31427&nValor3=130529&strTipM=FN](https://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_norma.aspx?param1=NRM&nValor1=1&nValor2=31427&nValor3=130529&strTipM=FN)
- Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. (2012). *Ley 9049. Ley de reconocimiento de la lengua de señas costarricense (LESCO) como lengua materna*. [Aprobado 19 julio 2012]. [https://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm\\_norma.aspx?param1=NRM&nValor1=1&nValor2=72965&nValor3=126362&strTipM=FN](https://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_norma.aspx?param1=NRM&nValor1=1&nValor2=72965&nValor3=126362&strTipM=FN)
- Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. (2013). *Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Procesos Litográficos de Centroamérica.
- Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. (2013). *Ley de tamizaje auditivo neonatal, ley 9142*. [Aprobado 19 julio 2013]. [https://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm\\_norma.aspx?param1=NRM&nValor1=1&nValor2=75280&nValor3=93289&strTipM=FN](https://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_norma.aspx?param1=NRM&nValor1=1&nValor2=75280&nValor3=93289&strTipM=FN)
- Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. (2020). *Reconocimiento y promoción de la lengua de señas costarricense (LESCO)*. Ley 9822. [Aprobado 29 mayo 2020]. [https://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm\\_norma.aspx?param1=NRM&nValor1=1&nValor2=91930&nValor3=121509&strTipM=FN](https://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_norma.aspx?param1=NRM&nValor1=1&nValor2=91930&nValor3=121509&strTipM=FN)
- Baker, A., y Woll, B. (2005). *Sign Language Acquisition*. John Benjamins Publishing Company.
- Baker, A., van den Bogaerde, B., Pfau, R., y Schermer, T. (2016). *The linguistics of sign language: an introduction*. John Benjamins Publishing.
- Becerra Sepúlveda, C. (2008). Lenguaje y educación en niños sordos: encuentros y desencuentros. *REXE Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 14, 105 - 114.

- Castillo Briceño, C. (2015). La educación inclusiva y lineamientos prospectivos de la formación docente: una visión de futuro. *Revista electrónica: Actualidades investigativas en Educación* 15(2), 1-33.
- Comité de seguimiento de la declaración universal de derechos lingüísticos. (1998). *Declaración Universal de Derechos Lingüísticos*. Instituto de Ediciones de la Diputación de Barcelona.
- Concil of Europe. (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Artes Gráficas Fernández Ciudad S.L.
- Cortés Suárez, A. (2016). Evolución de la comunidad sorda y su educación y propuestas para la difusión de la lengua de signos. Universitat Pompeu Fabra. [https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/33940/Cortes\\_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/33940/Cortes_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Cruz Cruz, J., y Cruz Aldrete, M. (2013). Integración social del sordo en la Ciudad de México: enfoques médicos y pedagógicos (1867 -1900). *Cuicuilco* 20(56), 1 -29.
- Gadamer, H.-G. (1993). *El problema de la conciencia histórica*. Editorial Tecnos.
- Gadamer, H.-G. (1999). *Verdad y método*. Ediciones Sígueme.
- Goldin-Meadow, S. (2005). *The resilience of language: what gesture creation in deaf children can tell us about how all children learn language*. Taylor & Francis Group.
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa I: Racionalidad de la acción y racionalización social*. Taurus Humanidades.
- Habermas, J. (2002). *Teoría de la acción comunicativa II: Crítica de la razón funcionalista*. Taurus Humanidades.
- Henner, J. (2016). *The relationship between American Sign Language vocabulary and the development of language-based reasoning skills in deaf children*. Boston University.
- Hoff, E. (2014). *Language development*. Wadsworth Cengage Learning.
- Humphries, T., Kushaknagar, R., Mathur, G., Napoli, D., Padden, C., Rathmann, C., y Smith, S. (2013). The right to language. *Journal of law, medicine and ethics*, 41(4), 872-884.
- Koulidobrova, E., Kuntze, M., y Dostal, H. (2018). If you use ASL, should you study ESL? Limitations of a modality-b(i)ased policy. *Lenguaje* 94(2), e99 - e126. doi:10.1353/lan.2018.0029.



- Marschark, M., y Spencer, P. (2009). *Evidence of best practice models and outcomes in the education of deaf and hard of hearing children: an international review*. National Council for Special Education.
- Marschark, M., Siple, P., Lillo-Martin, D., Campbell, R., y Everhart, V. S. (1997). *The relationship of language and thought*. Oxford University Press.
- Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. (2000). *Planes de Estudio: Aulas integradas y escuelas de Educación Especial*. Departamento de Educación Especial.
- Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. (2005). *La atención de las necesidades educativas especiales en Costa Rica: información básica en torno a las adecuaciones curriculares y de acceso*. Imprenta Nacional .
- Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. (2018). Decreto Ejecutivo 40955. *Establecimiento de la inclusión y la accesibilidad en el Sistema Educativo Costarricense*. [Aprobado 19 marzo 2018]. [https://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm\\_norma.aspx?param1=NRM&nValor1=1&nValor2=86181&nValor3=111664&strTipM=FN](https://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_norma.aspx?param1=NRM&nValor1=1&nValor2=86181&nValor3=111664&strTipM=FN)
- OCDE. (2017). *Educación en Costa Rica: Aspectos destacados*. OCDE.
- Orfanidou, E., Woll, B., y Morgan, G. (2014). *Research Methods in Sign Language Studies: a practical guide*. Wiley Blackwell.
- Pavlenko, A. (2014). *The bilingual mind and what it tell us about language and thouth*. Cambridge University Press.
- Pérez de la Fuente, O. (2014). Las personas sordas como minoría cultural y lingüística. *Dilemata*, 14, 267 - 287.
- Programa Estado de la Nación. (2017). *Sexto Informe del Estado de la Educación*. Consejo Nacional de Rectores.
- Programa Estado de la Nación. (2019). *Sétimo Informe Estado de la Educación*. Consejo Nacional de Rectores.
- Scott, J., y Dostal , H. (2019). Language development and Deaf/Hard of hearing children. *Education Sciences*, 9, 9 Artículo 135 2019. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1222568>
- Siguán, M., y Mackey, W. F. (1986). *Educación y bilingüismo*. Santillana UNESCO.

- Skelton, T., y Valentine, G. (2003). It feels like being Deaf is normal: an exploration into the complexities of defining D/deafness and young D/deaf people's identities. *The Canadian Geographer* 47(4), 451-466. doi.org/10.1111/j.0008-3658.2003.00035.x
- Skyer, M. (2016). *Gunther Kress: multimodality, communication, and education*. 1-12.
- Skyer, M. E. (2020). The bright triad and five propositions: toward a Vygotskian framework for deaf pedagogy and research. *American Annals of the Deaf*, 164(5), 577-591.
- Tedesco, J. (2004). Igualdad de oportunidades y política educativa. *Cuadernos de Pesquisa*, 34(123), 557-572.
- Tomasello, M. (2008). *Origins of human communication*. The MIT Press.
- Tomaszewski, P., Krzysztofiak, P., y Moron, E. (2019). From sign language to spoken language? a new discourse of language development in deaf children. *Psychology of language and communication*, 23(1), 1-37.
- UNESCO. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. UNESCO.
- UNESCO. (2014). *Educación para todos (EPT) en América Latina y el Caribe: Balance y Desafíos post-2015*. UNESCO.
- UNESCO. (2017). *Educación 2030 Declaración de Buenos Aires*. UNESCO.
- van Dijk, T. A. (2003). Las estructuras ideológicas del discurso. En T. A. van Dijk, *Ideología y Discurso* (pp. 55-75). Ariel Lingüística.
- van Dijk, T. A. (2005). Política, ideología y discurso. *Quorum Académico* 2(2), 15-47.
- van Dijk, T. A. (2016). *Discurso y conocimiento: una aproximación sociocognitiva*. Editorial Gedisa.

## **ANEXOS:**

# **LA ASAMBLEA LEGISLATIVA DE LA REPÚBLICA DE COSTA RICA DECRETA, LEY 9822: RECONOCIMIENTO Y PROMOCIÓN DE LA LENGUA DE SEÑAS COSTARRICENSE (LESCO)**

## **CAPÍTULO I DISPOSICIONES GENERALES**

ARTÍCULO 1- Objeto de la ley La presente ley tiene por objeto reconocer y promover la lengua de señas costarricense (LESCO), como lengua de las personas sordas en Costa Rica que libremente decidan utilizarla, así como el uso de los medios de apoyo a la comunicación oral.

ARTÍCULO 2- Patrimonio cultural y lingüístico Se reconoce la LESCO como patrimonio cultural y lingüístico de la comunidad de personas sordas, y se incorpora al sistema plurilingüístico costarricense.

ARTÍCULO 3- Definiciones. Para los efectos de la presente ley, se establecen las siguientes definiciones:

a) Accesibilidad: son las medidas adoptadas por las instituciones, públicas y privadas, para asegurar que las personas sordas tengan acceso en igualdad de condiciones con los demás al entorno físico, el transporte, la información, la educación y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones, y a otros servicios e instalaciones abiertos al público o de uso público. Estas medidas incluyen también la identificación y eliminación de dichas barreras.

b) Ajustes razonables: son las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas sordas el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales.

c) Asistente de comunicación: persona con amplios conocimientos y dominio de la lengua de señas costarricense (LESCO) y que cuenta con su certificado avalado por una institución educativa reconocida por el Ministerio de Educación Pública (MEP).

d) Producto de apoyo: elemento requerido por una persona para mejorar su funcionalidad y garantizar su autonomía.

e) Comunidad de personas sordas: minoría lingüística y cultural, conformada por las personas sordas que habitan en el territorio nacional.

f) Comunicación: proceso de intercambio de información u opiniones entre personas. Incluye el uso de diferentes medios de apoyo a la comunicación, como por ejemplo: los sistemas auditivos, el lenguaje sencillo, los medios de voz digitalizada, los programas de reconocimiento óptico de caracteres, magnificadores de pantalla, navegadores parlantes de internet, programas de lectura de pantalla, traductores de LESCO a español y otros modos, medios y formatos aumentativos o alternativos de comunicación, incluidas las tecnologías de la información y las comunicaciones de fácil acceso.

g) Diseño universal: es el diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. El diseño universal no excluirá los productos de apoyo para grupos particulares de personas con discapacidad, cuando se necesiten.

h) Discapacidad: condición que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y el entorno, que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.

i) Educación inclusiva: es el modelo educativo que busca atender las necesidades de aprendizaje de todas las personas estudiantes, incorporando los ajustes razonables y apoyos requeridos.

j) Educación bilingüe: proyecto educativo en el que el proceso de enseñanza-aprendizaje se lleva a cabo en un entorno en el que coexisten dos lenguas que se utilizan como lenguas vehiculares. En el caso de las personas sordas, se referirá a la lengua oral reconocida oficialmente y a la lengua de señas.

k) Equiparación de oportunidades: proceso de ajuste del entorno, los servicios, las actividades, la información, la educación, la documentación, así como las actitudes hacia las necesidades de las personas sordas, que impiden su participación plena en la sociedad y el disfrute de sus derechos.

l) Estimulación temprana: atención profesional brindada al niño o niña, entre cero y siete años, para potenciar y desarrollar al máximo sus posibilidades físicas, intelectuales, sensoriales y afectivas, mediante programas sistemáticos y secuenciados que abarcan todas las áreas del desarrollo humano, sin forzar el curso lógico de la maduración.

m) Igualdad de oportunidades: principio que reconoce la importancia de las diversas necesidades del individuo, las cuales deben constituir la base de la planificación de la sociedad, con el fin de asegurar el empleo de los recursos para garantizar que las personas disfruten de iguales oportunidades, de acceso y participación en idénticas circunstancias.

n) Interpretación: mediación lingüística que consiste en transmitir un mensaje de tipo oral a lengua de señas y viceversa.

ñ) Intérprete: apoyo humano calificado y certificado en interpretación de una lengua o de un sistema comunicativo a otro.

o) LESCO: lengua de señas costarricense.

p) Lengua de señas: lenguas o sistemas lingüísticos de carácter viso-gestualmanual-espacial, en cuya conformación intervienen factores históricos, culturales, lingüísticos y sociales, utilizadas tradicionalmente como lenguas por las personas sordas.

q) Medios de apoyo a la comunicación oral: son aquellos códigos y medios de comunicación, así como los recursos tecnológicos y ayudas técnicas usados por las personas sordas, que facilitan el acceso a la expresión verbal y escrita de la lengua oral, favoreciendo una comunicación más plena con el entorno. r) Sordera: pérdida de la capacidad auditiva parcial (hipoacusia) o total (cofosis), y unilateral o bilateral.

s) Persona sorda: aquella que ha perdido de forma parcial o total la capacidad auditiva.

t) Servicio de apoyo: productos de apoyo, equipo, recursos auxiliares, asistencia personal y servicios de educación especial requeridos por las personas con discapacidad para aumentar su grado de autonomía y garantizar oportunidades equiparables de acceso al desarrollo.

u) Cultura sorda: conjunto de costumbres, valores y formas de comunicación que comparten las personas sordas.

ARTÍCULO 4- Derechos Las personas sordas tendrán los siguientes derechos: a) Usar la lengua de señas costarricense (LESCO) en privado y en público. b) Relacionarse y asociarse con otros miembros de su comunidad lingüística y cultural. c) Mantener y desarrollar la cultura sorda. d) Promover acciones de capacitación, formación e investigación de la comunidad sorda, con el fin de preservar su lengua y cultura. e) Disponer de los medios necesarios para asegurar la transmisión y la proyección de su propia lengua. f) Organizar y gestionar los recursos propios, con el fin de asegurar el uso de su lengua en todos los procesos sociales, económicos, políticos, productivos laborales y educativos. g) Codificar, estandarizar, preservar, desarrollar y promover su sistema lingüístico sin interferencias inducidas o forzadas.

ARTÍCULO 5- Acto de discriminación. Se considerará acto discriminatorio el impedir a una persona sorda que reciba información o se comunique en lengua de señas o en cualquier otra forma de comunicación que estas personas requieran, así como cualquier trato, medida o acto que lesione su dignidad como persona o sus derechos humanos.

## CAPÍTULO II EDUCACIÓN FORMAL Y NO FORMAL

ARTÍCULO 6- Enseñanza y aprendizaje de la LESCO en centros educativos. Las instituciones educativas dispondrán de los recursos necesarios y ofertarán modelos educativos bilingües, así como la contratación de personas sordas profesionales en la lengua de señas costarricense (LESCO), para la enseñanza y el aprendizaje de esta a estudiantes oyentes, como lengua vehicular de la enseñanza en los centros educativos que se determinen.

En el marco de los servicios de atención a estudiantes universitarios con sordera, las universidades públicas y privadas podrán establecer programas e iniciativas específicas de atención para facilitarles

ARTÍCULO 7- Programas educativos. El Consejo Superior de Educación Pública y el Ministerio de Educación Pública (MEP) incluirán en sus planes de estudio la enseñanza y el aprendizaje de la LESCO como asignatura optativa para estudiantes oyentes, facilitando de esta manera la inclusión social de estudiantes sordos usuarios de la leasco y fomentando valores de igualdad y respeto a la diversidad lingüística y cultural.

ARTÍCULO 8- Derecho al aprendizaje, conocimiento y uso de la LESCO y de los medios de apoyo a la comunicación oral. Se reconoce el derecho de la persona sorda de elegir libremente el aprendizaje, conocimiento y uso de la LESCO y a los distintos medios de apoyo a la comunicación oral, en los términos establecidos en esta ley.

ARTÍCULO 9 - Responsabilidad del Ministerio de Educación Pública. El Consejo Superior de Educación Pública y el Ministerio de Educación Pública (MEP) incorporarán en sus programas educativos los planes y las acciones para apoyar el estudio, la investigación y la divulgación de la lengua de señas costarricense (LESCO). Para tal fin, podrán firmar convenios de cooperación con instituciones públicas y privadas de educación a todo nivel.

Además, fomentarán el oralismo o enseñanza del habla a las personas sordas, desde la estimulación temprana para facilitar su comunicación por medio de la lengua oral oficial y la lengua de señas costarricense (LESCO).

ARTÍCULO 10- Centros educativos. Los centros educativos privados y públicos deberán, de forma paulatina y de conformidad con lo dispuesto por el Consejo Superior de Educación Pública, incorporar medidas de planificación para garantizar el servicio de interpretación en LESCO a estudiantes con sordera, que se comunican en lengua de señas, desde la estimulación temprana hasta la educación superior, para facilitar y garantizar el acceso, la permanencia y la proyección en el sistema educativo.

ARTÍCULO 11- Educación bilingüe. El Estado deberá respetar las diferencias lingüísticas y comunicativas en las prácticas educativas y fomentará una educación bilingüe de calidad, para mantener la igualdad de oportunidades, que dé respuesta a las necesidades de las personas sordas, garantizando el acceso, la permanencia y la promoción de esta población en la educación formal y no formal, de acuerdo con la reglamentación que para el efecto emitan el Ministerio de Educación Pública (MEP) y el Consejo Superior de Educación Pública, en lo que corresponda.

ARTÍCULO 12- Aprendizaje de la LESCO. El Estado fomentará cursos de formación para el aprendizaje de la lengua de señas costarricense (LESCO), dirigidos a las familias de personas

menores sordas. Para ello, se autoriza al Ministerio de Educación Pública (MEP), al Instituto Nacional de Aprendizaje (INA) y a las universidades públicas para que establezcan convenios con las organizaciones legalmente constituidas de personas sordas, intérpretes y de sus familias.

ARTÍCULO 13- Formación de intérpretes. El Estado promoverá y apoyará con los recursos necesarios a las instituciones públicas y privadas que impartan carreras relacionadas con la formación de intérpretes de la lengua de señas costarricense (LESCO), en todo el territorio nacional.

ARTÍCULO 14- Tecnologías de información y comunicación

El Estado garantizará a las personas sordas el acceso a las tecnologías de información y comunicación (TIC), en igualdad de condiciones y oportunidades, aplicando los ajustes razonables para la equiparación de las oportunidades como medio de comunicación, desarrollo personal y de acceso a la sociedad del conocimiento.

### CAPÍTULO III MEDIOS MASIVOS DE COMUNICACIÓN, TELECOMUNICACIONES Y OTROS SERVICIOS

ARTÍCULO 15- Servicios públicos y privados. Las entidades públicas y privadas prestarán sus servicios y comunicación en la lengua de señas costarricense (LESCO) a las personas sordas, con el fin de hacer efectivo el ejercicio de sus derechos y libertades fundamentales.

Deberán incorporar el servicio de intérprete u otros sistemas de comunicación, a los programas de atención al cliente, dentro de un plazo de dos años.

ARTICULO 16- Acceso a las telecomunicaciones Se establecerán las medidas necesarias para incentivar el acceso a las telecomunicaciones en LESCO.

ARTÍCULO 17- Derecho a la información El Estado asegurará a las personas sordas el efectivo ejercicio de su derecho al acceso a la información, implementando la intervención de intérpretes de LESCO en programas televisivos informativos. Cuando se utilice la cadena nacional de televisión será obligatoria la utilización de los servicios de un intérprete de LESCO. También será obligatoria la utilización de un intérprete de LESCO en los mensajes que emita la Comisión Nacional de Emergencias.

ARTÍCULO 18- Señalización y rotulación Toda entidad pública o privada con acceso al público deberá tener un diseño universal que cuente con señalización, avisos, información visual y sistemas de alarmas luminosas y cumplir con todas las normas de accesibilidad establecidas en la normativa vigente.

ARTÍCULO 19- Promoción de la cultura sorda. El Estado promoverá que las personas sordas tengan acceso a los canales de televisión nacional, para difundir sus programas y su cultura,



mediante convenios de cooperación con el Ministerio de Educación Pública (MEP), el Ministerio de Cultura y Juventud, el Sistema Nacional de Radio y Televisión (SINART), el Instituto Nacional de Aprendizaje (INA), y las universidades públicas y privadas.

ARTÍCULO 20- Acceso a la información institucional Cuando las instituciones públicas y privadas realicen o subvencionen congresos, foros, simposios y seminarios, en los que participen personas sordas, facilitarán su acceso a la información mediante la prestación de servicios de intérpretes en LESCO.

Asimismo, las instituciones públicas y privadas adoptarán las medidas necesarias para que las campañas de publicidad institucional y los distintos soportes audiovisuales en los que estas se pongan a disposición del público sean accesibles a estas personas.

ARTÍCULO 21- Accesibilidad a sitios web Las páginas y los portales de internet de instituciones públicas o financiados con fondos públicos se adaptarán a los estándares establecidos por las autoridades competentes, para lograr su accesibilidad a las personas sordas.

ARTÍCULO 22- Transportes Las estaciones de transporte marítimo, terrestre y aéreo deberán contar con pantallas informativas con la LESCO, de intérpretes o asistentes de la comunicación en LESCO para las personas sordas, en los puntos de información y atención al público que se establezcan. Se adoptarán las medidas necesarias para que las instrucciones sobre normas de funcionamiento y seguridad en los transportes se difundan también, siempre que sea posible, en LESCO.

ARTÍCULO 23- Derecho a la salud. Los centros de salud de la Caja Costarricense de Seguro Social (CCSS) podrán ofrecer el servicio de interpretación en LESCO, que permitan garantizar el acceso a la salud en igualdad de oportunidades para las personas sordas.

ARTÍCULO 24- Cultura, deporte y recreación Las instituciones públicas o privadas de servicio público deberán contar con los servicios de interpretación en LESCO, en actividades culturales, deportivas, de recreación y de ocio.

ARTÍCULO 25- Participación en la vida política y pública El Estado garantizará a las personas sordas los derechos políticos y la posibilidad de gozar de ellos en igualdad de condiciones con las demás, de forma que puedan participar plenamente en la vida política y pública.

Para ello, el Tribunal Supremo de Elecciones (TSE) deberá ofrecer información sobre los procesos electorales en LESCO a las personas sordas. Asimismo, fiscalizará que la propaganda de los partidos políticos que se transmita por los canales de televisión, públicos y privados, cuente con interpretación en LESCO.



De igual manera, las sesiones de carácter público de las instituciones del Estado, que sean transmitidas por televisión o internet, deberán contar con interpretación en LESCO, para garantizar el derecho a la información a las personas sordas. Esto incluye la Administración central, constituida por el Poder Ejecutivo y sus dependencias; los Poderes Legislativo y Judicial, el Tribunal Supremo de Elecciones; la Administración descentralizada y las empresas públicas del Estado; las entidades autónomas, semiautónomas y cualquier otra institución pública que transmita las sesiones de sus órganos por los medios de comunicación antes mencionados.

#### CAPÍTULO IV INTÉRPRETES, ASISTENTES DE LA COMUNICACIÓN Y OTROS ESPECIALISTAS EN LESCO

ARTÍCULO 26- Intérpretes de LESCO. Podrán desempeñarse como intérpretes oficiales de la lengua de señas costarricense (LESCO), aquellas personas que reciban dicho reconocimiento por parte del Instituto Nacional de Aprendizaje (INA), institutos públicos y privados, universidades públicas y privadas, previo cumplimiento de requisitos académicos debidamente acreditados, según corresponda, conocimiento de la cultura sorda, formación ética, de idoneidad y de solvencia lingüística.

ARTÍCULO 27- Derechos y deberes de la persona intérprete de LESCO. El servicio de interpretación en lengua de señas costarricense (LESCO) deberá ser reconocido como un trabajo y las personas intérpretes de LESCO como trabajadoras, de forma que gozarán de todos los derechos y deberes establecidos en el ordenamiento jurídico.

ARTÍCULO 28- Recursos para el servicio de interpretación en LESCO. Las instituciones públicas y privadas garantizarán los implementos y recursos necesarios para el buen desempeño de las personas intérpretes de LESCO, sean estos materiales didácticos, implementos de seguridad,

capacitación en alguna área específica, con la finalidad de mejorar su función como intérprete. Además, proporcionarán los tiempos de descanso y terapias físicas, necesarios para el desempeño de su ejercicio profesional.

ARTÍCULO 29- Servicio al cliente Las entidades públicas y privadas incorporarán, dentro de los programas de atención al cliente, el servicio de intérpretes de LESCO, así como mecanismos u otros sistemas de comunicación.

#### CAPÍTULO V FINANCIAMIENTO

ARTÍCULO 30- Presupuesto. Las instituciones públicas de la Administración central, los Poderes Legislativo y Judicial, el Tribunal Supremo de Elecciones, la Administración descentralizada y las empresas públicas del Estado deberán incluir, en el período presupuestario siguiente y en los presupuestos futuros, las partidas de financiamiento necesarias para la contratación de intérpretes

y la capacitación de personas en lengua LESCO, así como para la adquisición e instalación de sistemas alternativos de comunicación para atender las necesidades de las personas sordas, según su competencia, a fin de cumplir lo dispuesto por la presente ley. En el mismo sentido, quedan facultadas las municipalidades y las instituciones autónomas.

ARTÍCULO 31- Convenios o acuerdos. Las instituciones públicas podrán suscribir convenios, alianzas y acuerdos con organizaciones de la sociedad civil, entidades del sector público y privado, y organismos de cooperación internacional, para el cumplimiento de la presente ley.

## CAPÍTULO VI CONMEMORACIONES

ARTÍCULO 32- Se declara el 19 de julio Día de la Lengua de Señas Costarricense (LESCO).

ARTÍCULO 33- Se declara el 21 de setiembre Día de la Comunidad de Personas Sordas de Costa Rica.

ARTÍCULO 34- Se declara el 30 de setiembre Día del Traductor e Intérprete de la Lengua de Señas Costarricense (LESCO).

ARTÍCULO 35- Se autoriza a las instituciones públicas para que celebren actos conmemorativos relacionados con las fechas antes mencionadas, tendientes a evidenciar la situación que enfrentan las personas sordas en una sociedad encaminada a implementar las adecuaciones que les permitan a estas personas comunicarse en igualdad de condiciones.

## CAPÍTULO VII DISPOSICIONES FINALES

ARTÍCULO 36- Responsabilidad del Consejo Nacional de Personas con Discapacidad El Consejo Nacional de Personas con Discapacidad (CONAPDIS), como ente rector en discapacidad, fiscalizará el cumplimiento de las disposiciones establecidas en la presente ley.

Para tal fin, deberá constituir una comisión de seguimiento institucional en la que participarán representantes de organizaciones de personas sordas y sus familias.

ARTÍCULO 37- Derogatoria Se deroga la Ley 9049, Ley de Reconocimiento del Lenguaje de Señas Costarricense (LESCO) como Lengua Materna, de 25 de junio de 2012. Esta ley rige doce meses después de su publicación en La Gaceta.

## **Una cosa es lo que pensé. Otra cosa, lo que ocurrió. Claves para comprender la implementación de iniciativas orientadas a la mejora escolar.**

One thing is what I thought. Another thing is what happened. Keys to understanding the implementation of initiatives aimed at school improvement.

Luis Felipe de la Vega Rodríguez

### **1. Resumen**

El taller tiene como propósito evidenciar la complejidad y multiplicidad de elementos que están involucrados en la implementación de políticas, programas o proyectos educativos (estatales o no), de manera de planificar y llevar a cabo procesos de gestión que permitan optimizar las posibilidades de que estos favorezcan la mejora educativa.

El autor de esta propuesta ha llevado a cabo investigaciones y talleres para profundizar en las características e implicancias del fenómeno de la implementación de las políticas educativas. Esta tarea es una crítica al “salto” que normalmente se produce entre estudiar el diseño o los resultados cuando se analizan iniciativas educativas. Los enfoques de gestión pública han tendido a minimizar las complejidades que están asociadas al fenómeno de la implementación, entendiéndolo como un proceso mecánico, respecto del cual existen altas posibilidades de control. La evidencia empírica muestra que ello no es así. Una investigación recién realizada por este investigador evidencia la existencia de múltiples factores que ocurren en la implementación y que afectan en los logros que alcanzan las iniciativas. Estos factores se encuentran a nivel del diseño, de las instituciones y agentes ejecutores, de las propias comunidades escolares y de la organización normativa del sistema escolar. Asimismo, aspectos como las interpretaciones que se hagan de estas iniciativas, la forma o variables que afectan en la respuesta a ellas y las adaptaciones que indefectiblemente se le realizan, terminan por configurar un escenario complejo, que es necesario conocer y comprender, si es que se busca que las iniciativas logren aportar a la mejora escolar.

Este taller buscará generar una provocación que permita impactarse respecto de la complejidad de la implementación, pero además conocer y reflexionar respecto de los factores que la afectan y los desafíos que se presentan a la gestión de estas iniciativas.

### **Abstract**

The purpose of the workshop is to demonstrate the complexity and multiplicity of elements that are involved in the implementation of educational policies, programs or projects (public or not), in order to plan and carry out management processes that allow optimizing their possibilities of contributing to educational improvement.

The author of this proposal has carried out research and workshops on the characteristics and implications of the phenomenon of the implementation of educational policies. This task is a criticism of the “jump” that normally occurs between studying the design or the results when analyzing educational initiatives. Public management approaches have tended to minimize the complexities associated with the implementation phenomenon, understanding them as a mechanical process, with respect to which there are high possibilities of control. Empirical evidence shows that this does not happen. A study recently carried out by this researcher shows the existence of multiple factors that occur during implementation and that affect the achievements of the initiatives. These factors are at the level of the design of the initiative, the institutions and executing agents, the school communities themselves and the normative architecture of the school system. Likewise, aspects such as the interpretations of these initiatives, the variables that affect the response to them and the adaptations that are inevitably carried out, configure a complex scenario, which is necessary to know and understand, if the initiatives are expected to contribute to school improvement.

This workshop will seek to generate a provocation that will impact on the complexity of the implementation, but also to know and reflect on the factors that affect it and the challenges that arise in managing these initiatives.

## **2. Fundamentación teórica**

Dada su relevancia en los procesos escolares, las políticas educativas pueden ser un importante factor para propiciar el mejoramiento educativo. Para ello, buscarán afectar al sistema educativo, las instituciones o actores que forman parte de éste, para propiciar cambios y/o que éstos se mantengan o profundicen. Sin embargo, existe una multiplicidad de elementos que inciden en el logro de este propósito.

La perspectiva de la mejora escolar ha establecido ciertas definiciones o proposiciones respecto de la manera en que debieran conducirse las reformas y políticas que se orientan al mejoramiento educativo. Este tipo de definiciones han tenido alta influencia en los sistemas

educativos, lo que se refleja en el uso cotidiano que adquieren términos como “núcleo pedagógico”, “liderazgo sistémico” o “desarrollo de capacidades” (Hopkins, 2017).

Sin embargo, dada la complejidad de los sistemas educativos, es común y esperable que los resultados de la ejecución de las iniciativas estatales tengan diferencias en distintos escenarios y que en ello incida un conjunto de factores. En ese sentido, las políticas educativas requieren contar con evidencia que les permita tomar decisiones informadas para potenciar sus resultados, haciéndoles ajustes, modificándolas o agregando otras acciones complementarias (Gill, Brandon y Hallgren, 2014).

La implementación es una etapa que aborda gran parte de la vida de una política pública, pues se inicia con la puesta en marcha de las iniciativas diseñadas. Es la clave del encuentro con la realidad de las ideas materializadas en diseños y normativas de políticas públicas y es el espacio donde se comprueban las hipótesis o lógicas de cambio o transformación de éstas (Durlak y Dupré, 2008). Para Parsons (2007), la implementación es un proceso donde se aplican ideas políticas a través de acciones racionalmente planificadas, y donde además se observa la multiplicidad de eventos, intereses y actores que intervienen, que pueden modificar la planificación.

Además del avance en el debate y los hallazgos respecto del estudio de la implementación de las políticas públicas en general, el análisis de la implementación también ha tenido lugar en el ámbito educativo. A continuación, se presentan tres marcos conceptuales con los que se ha abordado este análisis.

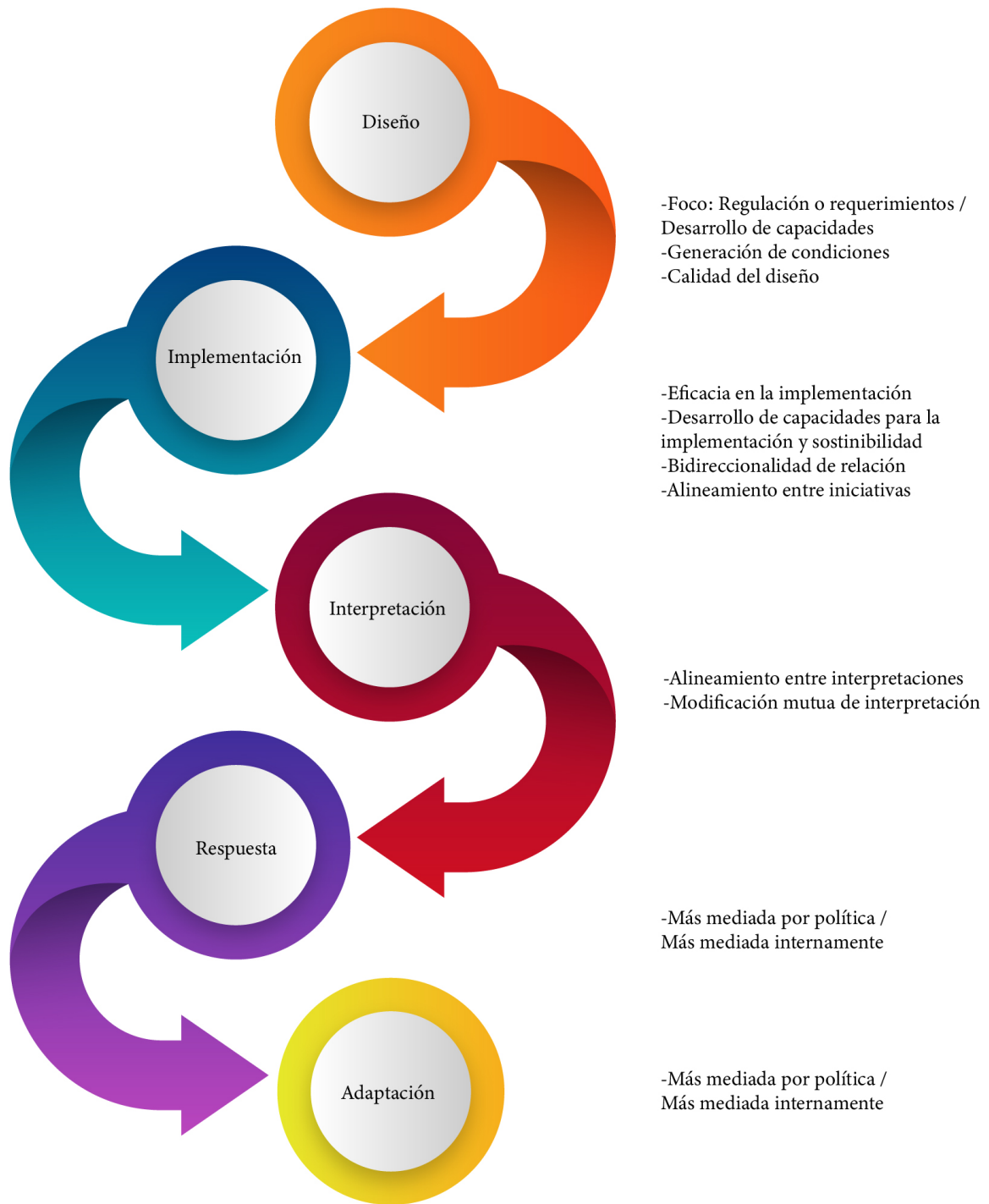
Una primera perspectiva teórica aborda una mirada focalizada en el sistema educativo y las instituciones y organizaciones que lo administran. Estas propuestas teóricas buscan comprender la implementación para definir lineamientos que potencien el diseño y la ejecución de las iniciativas del sistema educativo (Coburn, Hill y Spillane, 2016).

Un segundo enfoque de estudios de la implementación ha priorizado la interpretación y reinterpretación de las políticas por parte de los actores educativos. Spillane (2002), indica que la comprensión de la implementación de una política educativa no pasa solo por la revisión organizacional de su diseño y gestión, sino que también requiere entender la visión subjetiva e intersubjetiva de los involucrados y el vínculo entre ésta y la acción social.

Una tercera aproximación teórica para el estudio de la implementación de las políticas educativas aspira a una integración entre las perspectivas que enfatizan la mirada de la política y las organizaciones y con las que priorizan el estudio de los sujetos y escenarios de implementación. Datnow y Park (2009) proponen una aproximación a la implementación de políticas educativas como “co- construcción”, esto es, como el estudio relacional de las políticas, mediadas por el contexto e influidas por el vínculo que establecen con los involucrados.

Las perspectivas mencionadas relevan un conjunto de factores y ámbitos que son necesarios de considerar a la hora de comprender el fenómeno de la implementación de iniciativas estatales orientadas al mejoramiento educativo. Algunos de ellos son, a) Características de la iniciativa en cuestión; b) Involucrados en las iniciativas y vínculos entre ellos; c) Principales procesos de implementación, características y procesos de los organismos ejecutores; d) Calidad del diseño de la iniciativa; e) Fortalezas y debilidades de la implementación; f) Interpretaciones que se hacen de la iniciativa; g) Adaptaciones realizadas a la iniciativa durante la implementación; h) Respuesta de actores; l) Contexto en que se implementa la iniciativa; j) Efectos generados por la implementación.

Sobre la base del marco conceptual que se enunció anteriormente, el investigador responsable de esta propuesta condujo una investigación que buscó proponer un modelo de la implementación de iniciativas estatales chilenas que se orientan a la mejora escolar. El siguiente esquema representa el modelo que se elaboró.



Teniendo en cuenta el marco conceptual recién presentado, este taller tiene como propósito evidenciar las complejidades de la implementación de iniciativas orientadas a la mejora escolar y reconocer factores necesarios de considerar en su gestión. Para aportar a una mejor apropiación de los contenidos por los participantes, se optó por un enfoque en que estos participarán de forma activa del proceso de análisis de la implementación de una política, a través de un juego de roles. Se espera que esta lógica favorezca la comprensión de la necesidad de contar con una visión no lineal ni simplificada de lo que implica la implementación y de las implicancias que ello tiene para los distintos involucrados en ellas.

### **3. Metodología**

El taller contará con cinco momentos, cuyos contenidos se describirán a continuación.

En primer lugar, tendrá lugar un primer momento orientado a generar una motivación inicial en relación con la relevancia del estudio y abordaje de la implementación de las iniciativas que buscan aportar a la mejora escolar. Junto con ello, se presentarán conceptos clave que permitan enmarcar el objeto de trabajo del taller (10 minutos).

El segundo momento consistirá en un juego de roles. El facilitador del taller proveerá de un relato ficticio sobre la implementación de una política educativa. Este relato contará con información sobre los diferentes factores e involucrados en su implementación y brindará un conjunto de criterios y de encuadre para la acción de los participantes en la actividad. Se les solicitará que asuman el rol de alguno de los actores involucrados y que actúen en conformidad con los criterios y encuadre que se les entregará, para aportar en la personificación de la implementación de la política y la visualización de los factores que afectan en ella (35 minutos).

El tercer momento será de carácter expositivo y con participación de los asistentes a través de preguntas. En éste se presentará el resultado de la investigación que buscó desarrollar un modelo explicativo de la implementación de las iniciativas que se orientan a la mejora escolar, identificando los factores que inciden en este proceso, los que fueron identificados en la investigación. Se presentarán ejemplos concretos que describan cada uno de estos factores (35 minutos).

En el cuarto momento, se solicitará a los participantes que vuelvan al rol que desempeñaron en el momento 2 del taller y que reinterpreten su accionar a la luz de la presentación del modelo y de los factores asociados. Se proporcionará una guía que buscará que los participantes puedan llevar a cabo un proceso reflexivo que les ayude a observar las implicancias de su rol en la implementación de la política analizada (20 minutos).

El quinto y último momento consistirá en que los participantes puedan entregar sus opiniones respecto del modelo presentado, así como recomendaciones respecto de elementos que podrían considerarse para su enriquecimiento (20 minutos).



Población meta y cantidad aproximada de personas participantes requeridas.

Funcionarios públicos y de instituciones no gubernamentales que implementan políticas, programas o proyectos educativos, con o sin cargos de responsabilidad; investigadores educativos. Se considera que se requiere de entre 10 y 30 personas para que los objetivos del taller pueden cumplirse.

#### **4. Duración**

Dos horas.

#### **5. Resultados**

Los talleres realizados previamente han tenido como resultado la constatación de la relevancia del estudio de la implementación, identificando áreas necesarias de ser consideradas en el diseño, gestión y evaluación de las políticas o programas educativos, a la luz de la evidencia científica.

A partir de este taller, y a la luz de los resultados generados de la investigación que le da origen, a estos resultados se agregan la comprensión, análisis y evaluación de la propuesta de modelo explicativo que se presentará, así como la entrega de herramientas que permitirán aplicar posteriormente estos aprendizajes en la práctica cotidiana. La guía que se entregará en el cuarto momento del taller tiene ese propósito.

#### **6. Conclusiones teóricas o prácticas de implementaciones anteriores**

La conclusión más relevante de las aplicaciones anteriores del taller es que, si bien lograba aproximarse a la perspectiva de las complejidades de la implementación, era necesario generar instancias para observar y participar en la aplicación concreta de los contenidos, como una manera de favorecer la transferencia de conocimiento. Por esta razón, el diseño de este taller se organiza a partir del juego de roles.

#### **7. Recomendaciones para la nueva implementación**

Las recomendaciones están dadas por generar un espacio para el trabajo de grupos, así como contar con diferentes modalidades de recursos para la enseñanza (presentación, guías de trabajo, videos) y brindar espacio para el análisis, la evaluación y la generación de recomendaciones sobre la propuesta que se presentará.



## Referencias

- Coburn, C., Hill, H. y Spillane, J. (2016). Alignment and Accountability in Policy Design and Implementation: The Common Core State Standards and Implementation Research. *Educational Researcher*, 45(4), 243– 251.
- Datnow, A. y Park, V. (2009). Conceptualizing policy implementation: large-scale reform in an era of complexity. En G. Sykes, y P. Schneider (Eds.), *Handbook of educational policy research*. (pp. 364-377). American Educational Research Association.
- Durlak, J. A. y Dupré, E. (2008). Implementation Matters: A Review of Research on the Influence of Implementation on Program Outcomes and the Factors Affecting Implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41, 327 - 350.
- Gill, B., Borden, B. y Hallgren, K. (2014). A Conceptual Framework for *Data-Driven Decision Making*. *Mathematica Policy Research*. <https://www.mathematica.org/our-publications-and-findings/publications/a-conceptual-framework-for-data-driven-decision-making>
- Hopkins, D. (2017, 4-6 de octubre). *The Past, Present and Future of School Improvement and System Reform. An expanded version of the William Walker Oration* [Conferencia]. ACEL National Conference, Sydney, NSW.
- Parsons, W. (2007). Políticas Públicas: una introducción a la teoría y la práctica del análisis de políticas públicas (A. Acevedo, Trad.). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Spillane, J., Reiser, B., y Reimer, T. (2002). Policy implementation and cognition: Reframing and refocusing implementation research. *Review of Educational Research*, 72(3), 387–431.

## **Eje 2. Evaluación de la educación**

# **Entre más palabras sabemos más aprendemos: efectos del tamaño léxico en el aprendizaje incidental de vocabulario en inglés.**

The more words we know the more we learn: effects of vocabulary size in L2 incidental word learning.

Verónica García Castro, Ph.D

## **1. Resumen (con traducción al inglés)**

A pesar de que un gran número de estudios han demostrado que el aprendizaje de vocabulario en inglés como segundo idioma (L2) ocurre en la adultez (Bisson et al., 2014; Bordag et al., 2017, 2018; Conklin et al., 2020; Elgort et al., 2016; García-Castro, 2015, 2020; Godfroid et al., 2013; Laufer y Aviad-Levitzky, 2017; Montero Perez, 2020; Pellicer-Sánchez, Schmitt, 2010; Waring y Takaki, 2003; Webb, 2007, 2008; Webb y Chang, 2015) pocos estudios han explorado los posibles efectos de las diferencias individuales al aprender palabras nuevas. Por lo tanto, este estudio investigó los efectos de la diferencia individual (ID) de tamaño léxico en el conocimiento semántico de palabras recién aprendidas (pseudo-palabras en inglés) vía pruebas posteriores de reconocimiento y memorización. El objetivo principal era determinar si la ID mencionada anteriormente produce algún efecto en el aprendizaje de vocabulario L2 en hablantes nativos de español aprendiendo inglés como L2. Este estudio empleó una metodología experimental a través de un experimento de aprendizaje de palabras de un día. Estudiantes avanzados de inglés como segundo idioma (n=27) y nativos de inglés (n=27) como control participaron en el estudio. Todas las y los participantes fueron entrenados en 14 pseudopalabras (siete actuando como verbos y siete actuando como sustantivos) insertadas en oraciones gramaticalmente correctas en inglés. El experimento consistió en una fase de entrenamiento que empezó con la prueba de tamaño léxico (Meara y Miralpeix, 2017). Luego en la etapa de entrenamiento las y los participantes leyeron 24 repeticiones de las pseudopalabras insertadas en oraciones en inglés. Inmediatamente después de la etapa de entrenamiento, las y los participantes resolvieron pruebas de reconocimiento y memorización de las palabras recién aprendidas. Los resultados de la modelación general lineal revelaron un efecto significativo en los resultados L2 de reconocimiento y tamaño léxico ( $\beta = 0.0006132$ ,  $SE = 0.0002322$ ,  $t = 2.641$ ,  $p < 0.01$ ) debido a que las y los participantes con mayor tamaño léxico presentaron aproximadamente 13% más ganancia de vocabulario que los de menor vocabulario tanto en el aprendizaje de verbos (12%) como de sujetos (19%). Igualmente se encontraron efectos significativos en los resultados de reconocimiento L1 y tamaño léxico ( $\beta = 0.0005957$ ,  $SE = 0.0001727$ ,  $t = 3.450$ ,  $p < 0.001$ ) por que las y los participantes con un léxico más amplio superaron en aproximadamente 23% en su reconocimiento de palabras nuevas a aquellos con menor léxico. Los resultados de este estudio indican que para personas hablantes nativas de español aprendiendo inglés L2 tener un léxico más alto contribuye a su aprendizaje de palabras nuevas en inglés. Estos hallazgos pueden informar a docentes de inglés y a desarrolladores de materiales didácticos sobre la importancia de impulsar y promover el aprendizaje de vocabulario incidental a través de la lectura para aprender palabras nuevas en inglés como segundo idioma.

## Abstract

While a number of studies have shown that incidental second language (L2) vocabulary learning occurs in adulthood (Bisson et al., 2014; Bordag et al., 2015; Conklin et al., 2020; Elgort et al., 2016; García-Castro, 2015, 2020; Godfroid et al., 2013; Laufer y Aviad-Levitzky, 2017; Montero Perez, 2020; Pellicer-Sánchez, 2016; Pellicer-Sánchez y Schmitt, 2010; Waring y Takaki, 2003; Webb, 2007, 2008; Webb y Chang, 2015) not many have investigated the possible effect of learners' individual differences (IDs) when learning novel words. Thus, in this study, I examined the effects of IDs in previous vocabulary knowledge in advanced L2 learners' semantic knowledge of newly acquired novel words (English pseudowords) via offline recognition and recall vocabulary post-tests. The aim was to determine whether the ID mentioned above had an effect on the vocabulary learning process of advanced Spanish native speakers learning English as an L2. This study employed a quantitative experimental methodology in a one day word learning experiment. Participants were advanced learners of English as a second language (n=27) and English monolinguals as a control (n=27) and they were trained on a set of 14 pseudowords (seven acting like verbs and seven acting like nouns) inserted into English sentences. The treatment consisted of a learning/training phase which started with a vocabulary size test (Meara y Miralpeix, 2017). Then, in the training phase participants read 24 repetitions of the novel items set in meaningful (English) sentences. After the training task, participants immediately undertook recognition and recall vocabulary post-tests. Results of general linear modelling showed significant L2 main effects of recognition scores and vocabulary size ( $\beta = 0.0006132$ ,  $SE = 0.0002322$ ,  $t = 2.641$ ,  $p < 0.01$ ) as L2 participants with higher vocabulary sizes presented approximately 13% more learning gains than those with lower vocabulary sizes when learning both novel verbs (12% more learning gains) and novel nouns (12%). Similarly, L1 main effects of recognition scores and vocabulary size were found ( $\beta = 0.0005957$ ,  $SE = 0.0001727$ ,  $t = 3.450$ ,  $p < 0.001$ ) since the higher vocabulary size group outperformed the lower group by approximately 23% in word recognition. The results of this study indicated that for Spanish native speakers, learning L2 English, previous vocabulary knowledge contributes to their L2 novel word learning. These findings can inform TESOL teachers and TESOL material developers of the relevance of boosting incidental vocabulary learning from reading to improve L2 learning of novel words.

Palabras clave: Aprendizaje de Vocabulario L2, Diferencias Individuales, Inglés como segundo idioma, reconocimiento de palabras L2, recuerdo de palabras L2

Key Words: L2 Vocabulary Learning, Individual Differences, English as an L2, L2 word recognition, L2 word recall.

## 2. Introducción

Second and foreign language (L2) vocabulary learning scholars have demonstrated that L2 vocabulary learning occurs in adulthood (Bordag et al., 2015; Conklin et al., 2020; Elgort et al., 2016; García-Castro, 2015, 2020; Godfroid et al., 2013; Laufer y Aviad-Levitzky, 2017; Marecka et al., 2020; Montero Perez, 2020; Nation, 2001; Pellicer-Sánchez, 2016; Pellicer-Sánchez y Schmitt, 2010; Waring y Takaki, 2003; Webb, 2007, 2008; Webb y Chang, 2015). However, much of the research up to now has addressed learning gains without considering the effects of learners' individual differences. Far too little attention has been paid to how individual variations facilitate or inhibit L2 incidental vocabulary learning from reading.

An individual difference linked to vocabulary learning and processing is previous vocabulary knowledge (Borovsky et al., 2012, 2016; García-Castro, 2020; Henderson et al., 2015; James et al., 2017; Mainz et al., 2017; Montero Perez, 2020; Yap et al., 2012). It accelerates word learning due to the context in which the words are embedded (Perfetti et al., 2005) probably because the memory traces of previous words stretches out to other words in the context. Unfortunately, from the studies mentioned above, only García-Castro (2015, 2020) have researched the effects of vocabulary knowledge in adult Spanish native speakers learning L2 English. However, García-Castro (2015) did not have an even number of novel noun repetitions in the learning context, and García-Castro (2020) did not account for novel noun learning via sentence reading. Thus, this research aims to explore whether previous vocabulary knowledge has an effect on L2 incidental learning of novel nouns.

The current work aims to fill the theoretical gap mentioned above by providing a deeper exploration of incidental L2 word learning, from sentence reading, in adult Spanish native speakers learning English as an L2. This work comprises a linguistic experiment employing offline tests of L2 word recognition and recall of the meaning and form of novel items in written input. This study uses pseudowords as targets because doing so ensures that participants have not been previously exposed to the words yet to be learned.

This work addresses the following research questions:

RQ1: Are there any differences between L1 and L2 recognition and recall of novel nouns when compared to those of novel verbs?

RQ2: Does previous vocabulary knowledge facilitate L1 and L2 recognition and recall of novel nouns and novel verbs?

### **3. Referente teórico**

Incidental learning occurs when there is no conscious intention to learn (Ellis, 2008) and it has been demonstrated that L2 learners learn vocabulary incidentally (Bordag et al., 2015; Brown et al., 2008; García-Castro, 2015, 2020; Laufer y Hulstijn, 2001; Montero Perez, 2020; Pellicer-Sánchez, 2016). In this study, incidental learning of recognition and recall of the meaning and form of novel items was explored. Word recognition occurs when the reader matches the word's orthography with one of its orthographic forms in the mental lexicon (de Groot, 2011); therefore, word recognition can take place if the word's representation in the mental lexicon has been accessed (Harley, 2014). Equally important, semantic word recall happens when the semantic information about the word, in the mental lexicon, is not only activated, but also ready to be used. Thus, lexical recall is one of the most difficult tasks for human cognition (Rutherford, 2006).

A relevant aspect in incidental vocabulary learning is previous vocabulary knowledge. Previous studies have demonstrated that vocabulary knowledge influences word learning (James et al., 2017), in the speed of word recognition (Yap et al., 2012), in word learning from viewing video (Montero Perez, 2020), and even in word integration in the mental lexicon (García-Castro, 2020). Thus, it is appropriate to investigate how previous vocabulary knowledge can affect word learning in L1 speakers of Spanish learning L2 English.

The theoretical aspects discussed above provide a useful theoretical backdrop to the study of L2 vocabulary learning via sentence reading with adult Spanish speakers learning English as an L2.

#### **Studies on Incidental Vocabulary Learning from Reading**

Some of the first studies researching the extent of incidental vocabulary learning from reading are those of Webb (2007, 2008). Webb (2007) used ten different offline vocabulary tests to research L2 word learning and demonstrated that overall participants achieved more receptive than productive learning gains. Similarly, Webb (2008) researched offline word recognition and recall in informative and less informative contexts. It was demonstrated that context informativeness is crucial when learning L2 novel words. More recently, Pellicer-Sánchez (2015) showed that recognition of the meaning of novel words seems to be less difficult when compared to recall. Webb (2007, 2008) and shed light on relevant aspects of L2 incidental word learning from reading, nevertheless, the studies' aims did not take into account learners' individual differences. A study on L2 incidental vocabulary learning from reading considering individual differences is that of García-Castro (2015). The study researched whether individual differences in L1 reading, working memory, previous vocabulary size, and language aptitude influenced incidental vocabulary learning of novel words via reading authentic texts. Results showed that participants scored higher in recognition than in recall tasks and that reading in the first language contributes to learning the orthographic forms of L2 novel items. Effects of previous vocabulary knowledge on L2 word incidental learning were not

found. However, Elgort et al. (2016) were able to demonstrate possible effects of previous vocabulary knowledge in L2 vocabulary learning. They found that previous vocabulary knowledge may predict meaning and form of novel items, particularly word recall. Similarly, García-Castro (2020) also found that previous vocabulary knowledge aids novel word learning of recently learned verbs.

The studies discussed above highlight that word learning through reading occurs in adulthood. However, the studies considering learners' individual differences when learning novel words through reading varied in learning conditions (Elgort et al., 2016; García-Castro, 2015, 2020). For instance, García-Castro (2015) used authentic newspaper articles as the learning context in incidental reading, García-Castro (2020) explored novel word learning of verbs via sentence reading, and Elgort et al. (2016) explored explicit learning in sentence reading. Thus, more research in this area is needed to account for novel word learning of nouns in incidental reading.

#### **4. Metodología**

This is an experimental study based on Webb (2008) and García-Castro (2015) designed to investigate, through recognition and recall vocabulary post-tests, whether individual differences in previous vocabulary knowledge had an effect on L2 recognition and recall of novel words. The data was analysed through a series of general linear models as will be explained in the data analysis section.

#### **5. Participants**

Participants included 27 L2 adult Spanish native speakers (female=14, male=13, Mage 30, SD=5.50) with a high-advanced level of English as a second language. The control group consisted of 27 English native speakers (female=20, male=7, Mage 22.26, SD=5.50). Participants did not report having any learning difficulties and they had normal or corrected-to-normal vision and normal hearing.

#### **6. Stimuli & Instruments**

Seven English-like pseudowords acting as verbs and seven acting as nouns embedded into meaningful English sentences served as stimuli. The vocabulary size post-tests were based on Webb (2007) and García-Castro (2015). Participants' vocabulary size was measured online using Meara and Miralpeix (2017) online vocabulary size test.

#### **7. Procedures**

Participants sat, individually, in front of a computer screen. First, they took the vocabulary size test. Then, they read the English sentences, one by one, on a computer screen. Soon after they finished reading the sentences, they answered a recall vocabulary post-test followed by a recognition vocabulary post-test.



## 8. Ethical Considerations

All participants agreed to be part of the study. An informed consent was discussed, and signed, at the beginning of the session.

## 9. Resultados

First, the mean scores of the vocabulary size test, and the vocabulary post-tests are presented, followed by the analysis of the recognition, and recall scores.

**Table 1. L1 and L2 Vocabulary Size Results**

	<b>Mean</b>	<b>St. Deviation</b>	<b>Minimum</b>	<b>Maximum</b>
L1	8514	1119	6024	9966
L2	7508	828	6090	9166

As expected, L1 learners' vocabulary size is higher when compared to those of L2 learners.

**Table 2. Mean scores (SDs) of L1 and L2 Recognition and Recall Post-tests**

	<b>Recall Task</b>	<b>Recognition Task</b>
L1	30 (46)	66(47)
L2	24(43)	52(50)

It is not surprising that L1 and L2 learners had higher recognition than recall scores (García-Castro, 2015; Pellicer-Sánchez, 2016; Pellicer-Sánchez y Schmitt, 2010; Webb, 2007, 2008). Analyses run on recognition and recall scores by a series of generalized linear models, using the “glm” package in the R environment (R Studio Development Core Team, 2017) supported these observations. The generalized linear model had scores as the outcome variable, and L1 group (English/Spanish), word type (verb/noun) and vocabulary size as predictors with subjects and items as random intercepts. The analysis of the recognition reported a significant main effect of first language ( $\beta = -0.6182$ ,  $SE = 0.2569$ ,  $Z = -2.406$ ,  $p < 0.05$ ) because overall L1 learners ( $M = 0.66$ ;  $SD = 0.47$ ) scored higher than L2 learners ( $M = 0.52$ ;  $SD = 0.50$ ) on the recognition tests. Likewise, the analysis of the recall scores showed a significant main effect of first language ( $\beta = -0.6663$ ,  $SE = 0.2984$ ,  $Z = -2.233$ ,  $p < 0.05$ ) because overall English learners ( $M = 0.30$ ;  $SD = 0.46$ ) scored higher than Spanish speaking learners ( $M = 0.24$ ;  $SD = 0.43$ ) on the recall tests (table 1). These results indicate that L1 learners scored higher than L2 learners in both recognition and recall tests. Overall, L1 learners have had more qualitative and

quantitative input of the native language than L2 learners (Kaan, 2014), hence, they may have had a lexical advantage understanding the general context where the pseudowords were embedded.

## **9.1 Word Type and Individual Differences**

Given the significant difference between L1 and L2 learners' recognition and recall scores, separate analyses per language group were run for word type and the IDs.

### **9.1.1 Word Type**

The analysis of the L2 recognition scores (annotated as the outcome variable and word type (verb/noun) as the predictor) revealed a significant main effect of word type ( $\beta = 0.9076$ ,  $SE = 0.3659$ ,  $t = 2.480$ ,  $p < 0.05$ ) as the verbs presented higher scores ( $M = 0.63$ ;  $SD = 0.48$ ) than nouns ( $M = 0.41$ ;  $SD = 0.50$ ). However, analysis of the recall scores did not highlight any significant effect of word type ( $\beta = 0.1453$ ,  $SE = 0.4616$ ,  $t = 0.315$ ,  $p < 0.753$ ). A similar behaviour was found in the L1 learners as the analysis of the scores on recall did not reveal a significant main effect of word type ( $\beta = 5.046e-16$ ,  $SE = 3.788e-01$ ,  $t = 0.00$ ,  $p < 1$ ) and neither did the analysis on recognition ( $\beta = -0.2513$ ,  $SE = 0.3711$ ,  $t = -0.677$ ,  $p < 0.498$ ). L1 learners, then, do not present significant differences in the recognition and recall of the meaning and form of pseudoverbs and pseudonouns. However, for L2 learners, recognition is higher for verbs than nouns despite verbs being more cognitively complex than nouns (Slabakova, 2016). This results contradicts previous research highlighting that nouns could be easier to learn than verbs (García-Castro, 2015; McDonough et al., 2011).

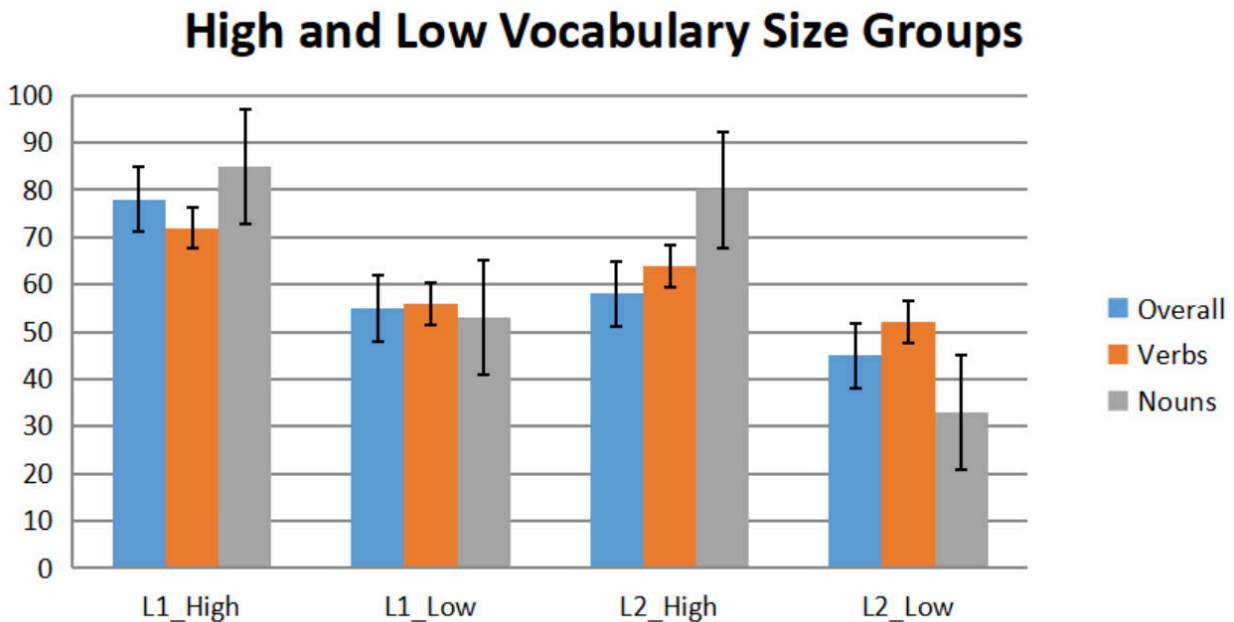
### **9.1.2 Individual Differences**

Effects of previous vocabulary knowledge were expected in both recognition and recall scores.

For L2 learners, the analysis of recognition scores only showed a significant main effect of vocabulary size ( $\beta = 0.0006132$ ,  $SE = 0.0002322$ ,  $t = 2.641$ ,  $p < 0.01$ ). In order to illustrate the results, participants were divided into low and high groups according to a median split on their scores of vocabulary ( $Mdn = 7458$ ). It was discovered that the high vocabulary knowledge group outperformed the low group in their overall recognition scores ( $M = 0.58$  vs.  $M = 0.45$ ) and in every word type: verbs ( $M = 0.64$  vs.  $M = 0.62$ ), nouns ( $M = 0.52$  vs.  $M = 0.33$ ). These results highlight that higher vocabulary knowledge contributed to obtaining higher recognition scores.

For the L1 learners, the analysis of recognition scores only showed a significant main effect of vocabulary size ( $\beta = 0.0005957$ ,  $SE = 0.0001727$ ,  $t = 3.450$ ,  $p < 0.001$ ). In order to interpret the result, participants were divided into low and high groups according to a median split on their

vocabulary scores (Mdn=8808). It was discovered that, overall, the high vocabulary knowledge group outperformed the low group in their recognition scores (M=0.78 vs. M=0.55) and in every word type: verbs (M=72 vs. M=0.56), nouns (M=85 vs. M=0.53) (Figure 1).



**Figure 1 Recognition Results according to High and Low Vocabulary Size Groups**

Figure 1 shows that L1 and L2 learners required more lexical knowledge to learn more novel words. They relied on their previous lexical knowledge to recognise the meaning of the recently learned pseudowords. Given that in recognition processes semantic, phonological, and orthographic knowledge of the word activates (Rastle, 2007), having more knowledge of lexical items may have assisted the spread of activation in the mental lexicon facilitating correct recognition.

There were no main effects or interactions in the L1 and L2 recall scores.

## 10. Conclusions

The findings of this study highlighted that knowing more words led to more vocabulary learning gains of recently learned nouns and verbs. Participants with higher previous vocabulary knowledge were more able to recognise novel words indicating that the words' representation in the mental lexicon had been accessed (Harley, 2014). This finding provides empirical evidence of the relevance previous vocabulary knowledge has in L1 and L2 novel word learning. It can thus be suggested that L2 offline meaning recognition of incidentally learned novel words is mediated by vocabulary knowledge. Undoubtedly, participants' previous vocabulary knowledge contributed to

the decoding and recognition of the reading context to infer meaning (Bordag et al., 2015) and to learn the novel items. These findings do not only further support the relevance of vocabulary knowledge in word learning in line with previous studies (Borovsky et al., 2012; Elgort et al., 2016; Henderson et al., 2015; James et al., 2017; Mainz et al., 2017; Yap et al., 2012), but they confirmed its impact on Spanish native speakers learning English as a second language.

Another relevant finding was the lack of significant results in meaning recall of recently learned novel items. A possible explanation for this is that the experiment did not allow for word sleep consolidation processes necessary for word learning (James et al., 2017; Mirković y Gaskell, 2016; Tamminen y Gaskell, 2013) and this may have affected the novel words' consolidation in the mental lexicon. Word recall usually develops after word recognition; hence, it is unsurprising to find lower recall gains in L2 vocabulary studies (García-Castro, 2015; Pellicer-Sánchez, 2016; Pellicer-Sánchez y Schmitt, 2010; Webb, 2007, 2008) or no significant gains in immediate vocabulary post-tests.

The findings of the present study support vocabulary learning via incidental reading in adults learning English as a second language. These findings can be used to inform English language teachers of the importance of incidental reading to strengthen pre-existing vocabulary knowledge and to boost novel vocabulary learning. For instance, English teachers can design didactic techniques to boost students' vocabulary learning inside and outside the English teaching classroom.

Despite the promising findings of this study in novel word recognition, questions remain. For instance, it is still unknown whether vocabulary size is a predictor of L2 noun learning beyond factual memory. Hence, to have a detailed picture of the possible effects of previous vocabulary knowledge more research on this topic is strongly recommended.

### **10.1 Limitations**

A limitation of the study is the exclusive use of offline tests because they do not account for online lexical processes when learning new words (Borovsky et al., 2012). Another limitation is that all participants were Spanish native speakers and in order to generalize the findings of this work, populations with other L1 backgrounds should be researched.

Future research with other L1 populations and using online tests is highly encouraged.

### **11. Agradecimientos**

I would like to thank the University of Costa Rica for its support to conduct this study. I would also like to thank the participants who kindly agreed to take part in the study.

## Referencias

- Bisson, M.-J., van Heuven, W. J. B., Conklin, K., y Tunney, R. J. (2014). The Role of Repeated Exposure to Multimodal Input in Incidental Acquisition of Foreign Language Vocabulary: Repeated Exposure in Incidental FL Acquisition. *Language Learning*, 64(4), 855–877. <https://doi.org/10.1111/lang.12085>
- Bordag, D., Kirschenbaum, A., Rogahn, M., Opitz, A., y Tschirner, E. (2017). Semantic Representation of Newly Learned L2 Words and their Integration in the L2 Lexicon. *Studies in Second Language Acquisition*, 39(1), 197–212. <https://doi.org/10.1017/S0272263116000048>
- Bordag, D., Kirschenbaum, A., Tschirner, E., y Opitz, A. (2015). Incidental acquisition of new words during reading in L2: Inference of meaning and its integration in the L2 mental lexicon. *Bilingualism: Language and Cognition*, 18(3), 372–390. <https://doi.org/10.1017/S1366728914000078>
- Bordag, D., Opitz, A., Rogahn, M., y Tschirner, E. (2018). The strength of meaning: Representations of new words with different properties in the L2 semantic network. *The Mental Lexicon*, 13(1), 74–104. <https://doi.org/10.1075/ml.17005.bor>
- Borovsky, A., Ellis, E. M., Evans, J. L., y Elman, J. L. (2016). Semantic Structure in Vocabulary Knowledge Interacts With Lexical and Sentence Processing in Infancy. *Child Development*, 87(6), 1893–1908. <https://doi.org/10.1111/cdev.12554>
- Borovsky, A., Elman, J. L., y Fernald, A. (2012). Knowing a lot for one's age: Vocabulary skill and not age is associated with anticipatory incremental sentence interpretation in children and adults. *Journal of Experimental Child Psychology*, 112(4), 417–436. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2012.01.005>
- Brown, R., Waring, R., y Donkaewbua, S. (2008). Incidental Vocabulary Acquisition from Reading, Reading-While-Listening, and Listening to Stories. *Reading in a Foreign Language*, 20(2), 136–163.
- Conklin, K., Alotaibi, S., Pellicer-Sánchez, A., y Vilkaitė-Lozdienė, L. (2020). What eye-tracking tells us about reading-only and reading-while-listening in a first and second language. *Second Language Research*, 36(3), 257–276. <https://doi.org/10.1177/0267658320921496>
- Cortese, M., y Balota, D. (2012). Visual word recognition in skilled adult readers. In *The Cambridge handbook of psycholinguistics*. Cambridge University Press.

- de Groot, A. M. B. (2011). *Language and cognition in bilinguals and multilinguals: An introduction*. Psychology Press.
- de Groot, A. M. B., y van Hell, J.G. (2005). The Learning of Foreign Language Vocabulary. In Kroll, J.F. y de Groot, A. M. B. (Eds.), *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches* (pp. 9–29). Oxford University Press.
- Dijkstra, T. (2005). Bilingual visual world recognition and lexical access. In *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches*. Oxford University Press.
- Dronjic, V., y Bitan, T. (2016). Reading, brain, and cognition. In *Reading in a second language: Cognitive and psycholinguistic issues*. Routledge.
- Elgort, I., Brysbaert, M., Stevens, M., y Van Assche, E. (2018). Contextual Word Learning During Reading In A Second Language: An Eye-Movement Study. *Studies in Second Language Acquisition*, 40(2), 341–366. <https://doi.org/10.1017/S0272263117000109>
- Elgort, I., Candry, S., Boutorwick, T. J., Eyckmans, J., y Brysbaert, M. (2016). Contextual Word Learning with Form-Focused and Meaning-Focused Elaboration. *Applied Linguistics*, amw029. <https://doi.org/10.1093/applin/amw029>
- Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition*. OUP Oxford. [https://books.google.co.cr/books?id=g\\_aaPwAACAAJ](https://books.google.co.cr/books?id=g_aaPwAACAAJ)
- Eysenck, M. W., y Keane, M. T. (2015). *Cognitive psychology: A student's handbook, 7th ed* (pp. xviii, 838). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781315778006>
- García-Castro, V. (2015). Individual Differences and Intake of Novel Words in L2 Written Input. *York Papers in Linguistics*, 3, 18–30.
- García-Castro, V. (2020). The effects of vocabulary knowledge in L2 semantic lexical engagement: The case of adult learners of English as a second language. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 10(1), 261–270. <https://doi.org/10.17509/ijal.v10i1.25068>
- Gaskell, G., y Brown, H. (2005). Language Processing. In *Cognitive Psychology*. Oxford University Press.
- Gathercole, S. E., y Baddeley, A. D. (1995). Short-Term Memory May Yet Be Deficient in Children With Language Impairments: A Comment on van der Lely & Howard (1993). *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 38(2), 463–466. <https://doi.org/10.1044/jshr.3802.463>

- Godfroid, A., Boers, F., y Housen, A. (2013). An eye for words: Gauging the Role of Attention in Incidental L2 Vocabulary Acquisition by Means of Eye-Tracking. *Studies in Second Language Acquisition*, 35(3), 483–517.
- Harley, T. A. (2014). *The psychology of language: From data to theory* (Fourth edition). Psychology Press, Taylor & Francis Group.
- Henderson, L., Devine, K., Weighall, A., y Gaskell, G. (2015). When the daffodot flew to the intergalactic zoo: Off-line consolidation is critical for word learning from stories. *Developmental Psychology*, 51(3), 406–417. <https://doi.org/10.1037/a0038786>
- Hu, M., y Nation, P. (2000). Unknown Vocabulary Density and Reading Comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 13(1), 403–430.
- James, E., Gaskell, M. G., Weighall, A., y Henderson, L. (2017). Consolidation of vocabulary during sleep: The rich get richer? *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 77, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2017.01.054>
- Kaan, E. (2014). Predictive sentence processing in L2 and L1: What is different?\*. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 4(2), 257–282. <https://doi.org/10.1075/lab.4.2.05kaa>
- Kroll, J., y de Groot, A. M. B. (2005). *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches*. Oxford University Press.
- Kroll, J. F., y Stewart, E. (1994). Category Interference in Translation and Picture Naming: Evidence for Asymmetric Connections Between Bilingual Memory Representations. *Journal of Memory and Language*, 33(2), 149–174. <https://doi.org/10.1006/jmla.1994.1008>
- Laufer, B., y Aviad-Levitzky, T. (2017). What Type of Vocabulary Knowledge Predicts Reading Comprehension: Word Meaning Recall or Word Meaning Recognition? *The Modern Language Journal*, 101, 729–741. <https://doi.org/10.1111/modl.12431>
- Laufer, B., y Hulstijn, J. (2001). Incidental vocabulary acquisition in a second language: The construct of task-induced involvement. *Applied Linguistics*, 22(1), 1–26. <https://doi.org/10.1093/applin/22.1.1>
- Levelt, W. (1989). *Speaking: From Intention to Articulation*. A Bradford Book.
- Mainz, N., Shao, Z., Brysbaert, M., y Meyer, A. S. (2017). Vocabulary Knowledge Predicts Lexical Processing: Evidence from a Group of Participants with Diverse Educational Backgrounds. *Frontiers in Psychology*, 8, 1164. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01164>



- Marecka, M., Fosker, T., Szewczyk, J., Kałamała, P., y Wodniecka, Z. (2020). An ear for language: sensitivity to fast amplitude rise times predicts novel vocabulary learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 42(5), 1–28. <https://doi.org/10.1017/S0272263120000157>
- McDonough, C., Song, L., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., y Lannon, R. (2011). An image is worth a thousand words: Why nouns tend to dominate verbs in early word learning: Imageability and early word learning. *Developmental Science*, 14(2), 181–189. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2010.00968.x>
- Meara, P. M., y Miralpeix, I. (2017). *Tools for researching vocabulary*. Multilingual Matters.
- Mirković, J., y Gaskell, M. G. (2016). Does Sleep Improve Your Grammar? Preferential Consolidation of Arbitrary Components of New Linguistic Knowledge. *PLOS ONE*, 11(4), e0152489. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0152489>
- Montero Perez, M. (2020). Incidental vocabulary learning through viewing video: the role of vocabulary knowledge and working memory. *Studies in Second Language Acquisition*, 42(4), 749–773. <https://doi.org/10.1017/S0272263119000706>
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language* (1st ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524759>
- Pellicer-Sánchez, A. (2016). Incidental L2 Vocabulary Acquisition *From And While* Reading: An Eye-Tracking Study. *Studies in Second Language Acquisition*, 38(1), 97–130. <https://doi.org/10.1017/S0272263115000224>
- Pellicer-Sánchez, Ana y Schmitt, Norbert. (2010). Incidental vocabulary acquisition from an authentic novel: Do Things Fall Apart? *University of Hawaii National Foreign Language Resource Center Center for Language & Technology*, 22(1).
- Perfetti, C. A., Wlotko, E. W., y Hart, L. A. (2005). Word Learning and Individual Differences in Word Learning Reflected in Event-Related Potentials. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 31(6), 1281–1292. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.31.6.1281>
- Rastle, K. (2007). Visual word recognition. In *The Oxford Handbook of Psycholinguistics*. Oxford University Press.
- Rastle, K., Harrington, J., y Coltheart, M. (2002). 358,534 nonwords: The ARC Nonword Database. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology Section A*, 55(4), 1339–1362. <https://doi.org/10.1080/02724980244000099>

- Rieder, A. (2004). Implicit and explicit learning in incidental vocabulary acquisition. *Views*, 12(2), 24–39.
- Rutherford, B. J. (2006). Reading disability and hemispheric interaction on a lexical decision task. *Brain and Cognition*, 60(1), 55–63. <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2005.09.013>
- Schmitt, N. (2010). *Researching Vocabulary*. Palgrave Macmillan UK. <https://doi.org/10.1057/9780230293977>
- Slabakova, R. (2016). *Second language acquisition* (First edition). Oxford University Press.
- Tamminen, J., y Gaskell, M. G. (2013). Novel word integration in the mental lexicon: Evidence from unmasked and masked semantic priming. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 66(5), 1001–1025. <https://doi.org/10.1080/17470218.2012.724694>
- Tokowicz, N. (2014). *Lexical Processing and Second Language Acquisition*. Taylor & Francis Ltd.
- Waring, R., y Takaki, M. (2003). At What Rate Do Learners Learn and Retain New Vocabulary from Reading a Graded Reader? *Reading in a Foreign Language*, 15(2).
- Webb, S. (2007). The Effects of Repetition on Vocabulary Knowledge. *Applied Linguistics*, 28(1), 46–65. <https://doi.org/10.1093/applin/aml048>
- Webb, S. (2008). Receptive and productive vocabulary sizes of l2 learners. *Studies in Second Language Acquisition*, 30(01). <https://doi.org/10.1017/S0272263108080042>
- Webb, S., y Chang, A. C.-S. (2015). Second language vocabulary learning through extensive reading with audio support: How do frequency and distribution of occurrence affect learning? *Language Teaching Research*, 19(6), 667–686. <https://doi.org/10.1177/1362168814559800>
- Wilhelm, I., Diekelmann, S., y Born, J. (2008). Sleep in children improves memory performance on declarative but not procedural tasks. *Learning & Memory*, 15(5), 373–377. <https://doi.org/10.1101/lm.803708>
- Wilhelm, I., Rose, M., Imhof, K. I., Rasch, B., Büchel, C., y Born, J. (2013). The sleeping child outplays the adult's capacity to convert implicit into explicit knowledge. *Nature Neuroscience*, 16(4), 391–393. <https://doi.org/10.1038/nn.3343>
- Yap, M. J., Balota, D. A., Sibley, D. E., & Ratcliff, R. (2012). Individual differences in visual word recognition: Insights from the English Lexicon Project. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 38(1), 53–79. <https://doi.org/10.1037/a0024177>

# **Actores y discursos dominantes sobre acreditación en educación superior: caso costarricense.**

(Actors and dominant discourses about accreditation in higher education: Costa Rican case.)<sup>2</sup>

Eugenia Gallardo-Allen

## **1. Resumen**

El proceso de investigación se desarrolla en el marco de la tesis doctoral de la investigadora. El objetivo fue examinar la implementación de la acreditación de carreras como un componente de la política de aseguramiento de la calidad de la educación superior costarricense. El análisis se realiza desde el enfoque de política pública neoinstitucionalista, en el cual se considera que tanto las instituciones como los actores son relevantes para la hechura y los resultados de las políticas públicas; para tal fin se utilizaron elementos provenientes del modelo de Scharpf (1997), relacionados con la identificación de actores, constelaciones e interacciones. Adicionalmente, se utilizó la técnica cualitativa de análisis del discurso con el propósito de identificar las principales ideas de los actores y la técnica cuantitativa de análisis de redes sociales para establecer las interacciones de los actores. Es así como a partir de las ideas e interacción de actores se identifican constelaciones de actores. Los análisis mostraron que el discurso dominante en la etapa previa a la implementación de la política de calidad tendió a vincular la acreditación con la idea de la educación y su calidad como un derecho humano, mientras que, en de la implementación se enfatiza el condicionamiento de las ayudas económicas al mejoramiento y desarrollo de indicadores relacionados con el control y la rendición de cuentas por parte de las universidades. Fueron identificados discursos utilizados como una herramienta persuasiva, ya que, al no estar el concepto de calidad universitaria claro para los diversos actores, se logra posicionar la relevancia de la acreditación de carreras vinculándola con la excelencia, la rendición de cuentas, la mejora continua y como una herramienta para responder a la sociedad del conocimiento. En cuanto al nivel de apoyo público a la acreditación de carreras se encontró que existía una percepción que este tipo de acciones podrían brindar información tanto a padres de familia como estudiantes sobre la calidad de las universidades y sus carreras con vistas a la consolidación de una cultura de rendición de cuentas. Finalmente, en cuanto al análisis de las interacciones de los actores, se puede definir como una política de alto consenso, se encuentra un único disenso marcado por dos constelaciones de actores una a favor del SINAES y otra que consideraba que debía existir un ente acreditador únicamente para universidades privadas; sin embargo, ambas constelaciones poseen una posición a favor de la acreditación. Conforme se avanza en la implementación de la acreditación se resalta que esta presenta una baja cobertura y se relaciona como un elemento a mejorar por parte del SINAES. El periodo de estudio abarca el periodo comprendido entre 1999 y 2016.

---

<sup>2</sup> El presente artículo está basado en el proyecto de investigación 724-B7-A42, inscrito en el INIE en el periodo del 01 de diciembre 2017 al 01 de diciembre 2018.

## **Abstract**

The research process is developed within the framework of the doctoral thesis of the researcher. The formulation and implementation of programs accreditation is examined as a component of the quality policy of Costa Rican higher education, from the neo-institutionalist public policy approach, in which both institutions and actors are considered to be relevant for the creation and results of public policies. Elements from the Scharpf model (1997), related to the identification of actors, constellations and interactions, were used for this purpose. Additionally, it was used the qualitative technique of discourse analysis in order to identify the main ideas of the actors. And the quantitative technique of social network analysis to establish the interactions of the actors. Thus, from the ideas and interaction of actors, constellations of actors are identified. The analyzes show that the dominant discourse in the stage prior to the implementation of the quality policy tended to link accreditation with the idea of education and its quality as a human right, while, in the implementation, the conditioning of financial aid for the improvement and development of indicators related to control and accountability by universities. Speeches used as a persuasive tool were identified, since, since the concept of university quality is not clear for the various actors, the relevance of the accreditation of careers is positioned, linking it with excellence, accountability, continuous improvement and as a tool to respond to the knowledge society. Regarding the level of public support for the accreditation of careers, it was found that there was a perception that this type of action could provide information to both parents and students about the quality of universities and their careers with a view to consolidating a culture of accountability. Finally, regarding the analysis of the interactions of the actors, it can be defined as a high consensus policy, there is a single dissent marked by two constellations of actors, one in favor of the SINAES and the other that considered that there should only be an accrediting body for private universities; however, both constellations have a position in favor of accreditation. As accreditation implementation progresses, it is highlighted that it has low coverage and is related as an element to be improved by SINAES. The study period covers the period between 1999 and 2016.

**Palabras clave:** educación superior, calidad, acreditación

**Keywords:** higher education, quality, accreditation

## **2. Introducción**

La importancia de la educación y su calidad como un derecho humano y un bien público hace que el estudio de las políticas públicas en este sector se vuelva un tema relevante. Desde los inicios del Estado costarricense la educación es un valor arraigado y fundamental para el desarrollo político, social y económico del país (Molina, 2016; González, 2006). Para el caso costarricense las primeras políticas públicas fueron diseñadas e implementadas para incrementar el acceso y cobertura en los diversos niveles del sistema educativo.

A partir de la década de los noventa, se percibe un detrimento en la calidad universitaria la cual fue relacionada con la proliferación de universidades privadas y con pocos controles (Rubaii y Lima,

2016). Aunado a estas dos condiciones se suman ideas provenientes de organismos internacionales sobre la relevancia de una educación de calidad (UNESCO, 1995). Para el caso de la educación superior costarricense, una acción adoptada fue la creación del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES) con el propósito de implementar la acreditación programas para garantizar la calidad de la educación superior universitaria.

Una vez creado el SINAES se deben de poner en marcha una serie de elementos relacionados con aspectos normativos, técnicos, de apoyo, financieros que deben ser negociados, aceptados por los diversos actores con intereses en la calidad de la educación universitaria. Por lo que el estudio de la implementación de la acreditación de programas posee un abordaje complejo ya que, interviene una diversidad de actores, discursos e intereses. Es por esta razón que los hallazgos de esta investigación pueden aportar para mejorar los resultados que puedan tener estas políticas.

Por las razones antes mencionadas en el presente artículo se examinó la acreditación de carreras a partir de las interacciones de los actores y los discursos en la educación superior costarricense. Debido a que el problema de investigación se aborda como un componente de la política de calidad universitaria, el análisis se concentró en la etapa de implementación, durante el periodo 1999-2016.

### **3. Referente Teórico.**

#### **3.1. Políticas Públicas**

Existen diversos enfoques para analizar las políticas públicas desde el secuencial y lineal, los que consideran únicamente el estudio de las reglas institucionales, así como los que desean captar elementos como las ideas, los actores y sus interacciones en la hechura y los resultados de las políticas públicas. En este sentido, el enfoque neoinstitucionalista centrado en actores se fundamenta en la formación de redes de política integradas por actores tanto públicos como privados y tiene como objetivo integrar la relación entre actor y estructura para explicar las políticas públicas (Zurbriggen, 2006). Para analizar una política pública desde el enfoque neoinstitucionalismo centrado en actores Scharpf (1997) plantea un modelo explicativo para analizar las redes de política el cual se toma en cuenta a los actores, interacciones, la agrupación de actores con estrategias comunes (constelación).

#### **Estudios que abordan la acreditación de programas**

Los estudios sobre acreditación de la calidad en la educación superior pueden ser clasificados según su temática en 3 categorías:

- i. Conceptualizaciones de calidad y aseguramiento de la calidad, donde se incluyen discusiones que pretenden aclarar el concepto mismo de calidad y su aseguramiento.
- ii. Análisis de los distintos modelos de evaluación de la calidad.
- iii. Estudios que se refieren específicamente al caso de uno o varios sistemas nacionales de evaluación de la calidad.

A continuación, se presentan los estudios realizados en cada una de las tres categorías:

### **3.1.1. Conceptualizaciones de calidad y su aseguramiento**

Un aspecto importante abordado en los estudios sobre aseguramiento de la calidad en la educación superior es la conceptualización de calidad, por ejemplo; en Zapata y Tejeda (2009) al estudiar los efectos y cambios producidos por los mecanismos de aseguramiento de la calidad indican que es fundamental contar con una noción de calidad. Según estos autores la noción de calidad es necesariamente amplia, polisémica y puede ser interpretada de diferentes maneras dependiendo del contexto y la perspectiva desde donde se parta. Harvey y Green (1993) mencionan que la calidad en la educación superior es un término relativo en su uso y circunstancias, puede tener significados diferentes en diversas personas e incluso puede significar cosas distintas para una misma persona en momentos diferentes. Adicionalmente, la evaluación y el aseguramiento de la calidad en la educación superior se ubican dentro de una dinámica social en la cual intervienen una serie de actores que poseen sus propias concepciones y expectativas (Pires y Lemaitre, 2008), que reafirma el carácter político de este concepto en el ámbito de la educación superior (Skolnik, 2010).

El carácter político de la noción de calidad en la educación superior y su aseguramiento se evidencia en al menos tres factores: el primero, se fundamenta en que cada uno de los actores tienen una concepción de calidad en función de sus motivaciones y expectativas, es decir, existe múltiples concepciones de los diversos implicados esto por cuanto son concepciones personales y sociales que varían según la persona o grupo interesado. El segundo factor se relaciona con las presiones internas de las instituciones de educación superior sobre la conformidad de los procesos de aseguramiento de la calidad, dado que representan procesos centralizados y poco usuales en estas instituciones. El tercer factor se relaciona con el papel y el poder del profesorado, ya que en algunos países son percibidos como una forma de control e invasión de la autonomía profesional y docente, y se percibe el tratamiento de la calidad, se da en un nivel superficial (Hoecht, 2006).

Para definir la noción de calidad de un sistema de educación superior hay dos posibilidades, que se llegue a un consenso respecto del término o que se imponga por los grupos de poder-conflicto (Olaskoaga, Marum-Espinosa y Partida, 2015). Otra posibilidad es que estas definiciones estén influidas por directrices internacionales como la OECD<sup>3</sup>, Banco Mundial, UNESCO<sup>4</sup>, entre otras.

Havey y Green (1993) conceptualizan la calidad de la educación superior en cinco categorías: excepcionalidad, perfección o consistencia, adecuación al propósito, eficiencia (relación precio-calidad) y potencial de transformación de las personas participantes. Olaskoaga, Marum-Espinosa y

---

3 Organization for Economic Cooperation and Development

4 Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura



Partida (2015) realizan un estudio empírico donde relacionan la diversidad semántica del concepto de calidad con su carácter político. El estudio fue realizado en México donde se recolectó mediante un instrumento autoadministrado la noción de calidad de docentes y directivos de Instituciones de Educación Superior (IES). El instrumento se construyó con base en la operacionalización de las categorías de calidad propuestas por Havey y Green (1993) y se aplicó a personal docente y directivo de diversas IES. Dentro de los resultados se encontró que el personal docente asocia la noción de calidad con un sentido de "potencial de transformación" y el profesorado en puestos administrativos con "la noción de eficiencia" -relación calidad y precio-, por tanto, se evidenció cómo el significado de calidad está permeado por las expectativas y motivaciones de los diversos actores.

Algunos estudios se han centrado en analizar el concepto de aseguramiento de la calidad definiéndolo como un conjunto de mecanismos, normas y prácticas internas y externas a las instituciones y programas, donde intervienen diferentes actores que buscan controlar, mejorar y promover la calidad (Pires y Lemaitre, 2008; Salazar y Caillón, 2012; Zapata y Tejeda, 2009). En este sentido la acreditación de la calidad vendría a ser un modo particular de aseguramiento de la calidad, conformado por procedimientos de evaluación permanentes, tanto externos como internos que buscan verificar y certificar públicamente que se cumplen criterios de calidad (Zapata y Tejeda, 2009).

La acreditación se brinda por un plazo determinado, tiene el propósito de valorar el progreso que una institución o programa alcance respecto de sus propios fines y objetivos, el grado de cumplimiento con los criterios y estándares de calidad indicados por el modelo de la agencia acreditadora (Salazar y Caillón, 2012). Normalmente los mecanismos de aseguramiento de la calidad tienen objetivos o finalidades según se muestra en el Tabla 1. La primera finalidad se denomina "control de calidad" que se relaciona con mecanismos de licenciamiento establecidos por el gobierno con el propósito de que las IES cumplan con los estándares mínimos de calidad. Una segunda finalidad se enmarca en la "rendición de cuentas" cuyo mecanismo es la acreditación, dado que permite la evaluación periódica del desempeño de las instituciones y sus programas. Por último, la finalidad del "mejoramiento" que utilizan como herramienta las auditorías académicas. Es importante destacar que las tres finalidades pueden coexistir en los sistemas nacionales de acreditación (Salazar y Caillón, 2012).



**Tabla 1. Finalidades de los Sistemas de Aseguramiento de la calidad**

<b>Finalidad</b>			
	<b>Control de calidad</b>	<b>Rendición de cuentas</b>	<b>Mejoramiento</b>
<b>Mecanismo principal</b>	Licenciamiento	Acreditación	Auditoría académica
<b>Contexto</b>	Sistema de educación superior con importantes procesos de masificación y diversificación	Sistema de educación superior con cierto grado de consolidación, pero importante diversidad	Especial interés en el mejoramiento de instituciones de educación superior con ciertos niveles de calidad
<b>Nivel de exigencia</b>	Estándares mínimos de calidad	Estándares de calidad y propósitos institucionales	Propósitos institucionales
<b>Duración</b>	Permanente o con renovación periódica	Renovación periódica	Renovación periódica

Fuente: Salazar, JM; Caillón, A (2012)

### 3.1.2. Análisis de modelos de evaluación de la calidad

Van Vught y Westerheijden (1994) analizan las raíces históricas de la evaluación de la calidad en la educación superior en países norteamericanos y europeos, e indican que desde la época medieval las instituciones de educación superior se regían mediante mecanismos de autogobierno y de autoridades externas, configurándose dos modelos de evaluación de la calidad según el énfasis dado a cada uno de los aspectos anteriores: el modelo francés, donde se enfatizaba la sujeción a la autoridad externa (específicamente la jerarquía eclesiástica) y el modelo inglés donde prevalecía el criterio interno de los colegas (autogobierno). Como estos autores indican, aunque ninguno de estos persiste en la actualidad, ambos son rasgos constitutivos en los modelos actuales como son respectivamente el modelo basado en la rendición de cuentas y la valoración mediante la revisión de pares académicos. En esta distinción establecen las características extrínsecas e intrínsecas de la educación superior, las primeras se refieren a la concepción de una universidad imbuida dentro la dinámica del contexto social, mientras las segundas se ocupan de la universidad en tanto institución cuyo fin es la búsqueda de la verdad y el conocimiento.

Pires y Lemaitre (2008) indican, refiriéndose a los procesos actuales de evaluación de la calidad, que se pueden distinguir aquellos llevados a cabo por las propias instituciones y otros a lo externo establecidas por el gobierno mediante políticas ejecutadas o implementadas por sistemas nacionales de acreditación a través de agencias de aseguramiento de la calidad. El proceso externo puede tener

como propósito controlar la operación de instituciones con cumplimientos de criterios mínimos de calidad, garantizar la calidad o buscar la mejora continua mediante auditorías académicas. Van Vught y Westerheijden (1994) sugieren que en la actualidad la acreditación de programas se entiende como un tipo de evaluación de la calidad donde subsisten las dos dimensiones señaladas, incluyendo una primera etapa de autoevaluación y revisión intrainstitucional, y una subsecuente etapa de valoración realizada por pares académicos externos a las instituciones.

Pires y Lemaitre (2008) indican que el tema del aseguramiento de la calidad vía acreditación de carreras e instituciones de educación superior se ha convertido en una preocupación generalizada en la región latinoamericana y el Caribe. En algunos contextos la implementación de este mecanismo busca responder a la sociedad del conocimiento en la que vivimos y puede constituirse en un eje para el desarrollo de los países. El término de sociedad del conocimiento se refiere a los cambios que se dan en la sociedad postindustrial y surgen en los años de 1960 con Drucker, quien considera el conocimiento como el centro de la producción y la riqueza en lugar de la materia prima, el trabajo y el capital (Marrero, 2007). Además, esta se caracteriza por una economía a escala mundial denominada informacional y global, que depende de la capacidad para generar, procesar y aplicar información basada en conocimiento, la cual está organizada de manera global en cuanto a sus recursos, materia prima, consumo y producción y con gran impacto de la tecnología (Castells, 2000). Más reciente el término, se ha aplicado para establecer los desafíos de las instituciones de educación, como encargadas de generar conocimiento mediante la incorporación de las tecnologías en sus actividades sustantivas. La sociedad del conocimiento se relaciona con la idea de una comunicación interconectada y con el papel central que juega el conocimiento, tecnologías y la información como factor para la prosperidad económica, social e impacto en la calidad de vida de la sociedad (Mateo, 2006, UNESCO, 2007).

Se han identificado dos visiones paralelas sobre los sistemas de calidad en la educación superior, una donde se tiende a homogenizar para responder al sistema productivo, la movilidad académica, que proviene del contexto internacional y la que rescata la identidad del sistema nacional, que responde al contexto nacional. Dentro de los factores que Pires y Lemaitre (2008) señalan que han fortalecido la implementación de los sistemas de evaluación y acreditación de la calidad se encuentran: i. formulación de políticas públicas de educación superior; ii. Una creciente calidad de los sistemas y la producción científica; iii. Reconocimiento de títulos y movilidad académica.

### **3.1.3. Estudios de caso de sistemas de aseguramiento de la calidad**

Skolnik (2010) indica lo poco que se estudia la relación entre los mecanismos de aseguramiento de la calidad y la diversidad institucional. Esta diversidad está conformada, por ejemplo, por modelos que enfatizan más en lo académico y otros en lo aplicado. Al no tomar aspectos de diferenciación

podría resultar en la homogeneizar las instituciones. Sin embargo, Skolnik (2015) analiza varias instituciones de Canadá y Europa encontrando pocos acuerdos que tiendan a homogeneizar a las instituciones de educación superior.

Según Guido (2005) se pueden identificar dos interrogantes respecto del estudio de los mecanismos de aseguramiento de la calidad: la correspondiente a las razones que explican el surgimiento de dichos mecanismos y una segunda relacionada con el éxito su implementación.

En el caso del SINAES, mientras que se han realizado algunas aproximaciones que buscan responder a la primera interrogante (Guido, 2005), no se han realizado estudios que aborden la segunda, de modo que no se cuenta con una evaluación que sustente los posibles logros del SINAES en relación con el aseguramiento de la calidad de la educación (Mora y León, 2013). Aún en el caso de la primera interrogante, ya que, en el estudio de Guido, 2005 se abordan únicamente factores sociológicos como la proliferación de universidades privadas, la masificación de la educación y los cambios en el rol del estado hacia un papel regulador; múltiples dimensiones del surgimiento del SINAES esperan aún un análisis profundo. Tal es el caso de las interrelaciones y motivaciones de los diversos actores involucrados en el proceso.

Para el caso de Costa Rica, Gutiérrez y Rojas (2013) analizan los cambios implementados por el SINAES en los criterios y estándares del modelo de autoevaluación de los años 2000 y 2009 y encontraron que se rigen por el modelo **Contexto, Entrada (Input), Proceso y Producto** propuesto por Stufflebeam (1987) que es coherente con una orientación a la mejora. Un segundo aspecto señalado por Gutiérrez y Rojas (2013) es la falta de claridad sobre las razones que llevaron al SINAES a realizar la inclusión o exclusión de criterios y estándares del modelo del 2009 con respecto al del 2000.

Según un estudio realizado por Brunner y Villalobos (2014), para asegurar y mejorar la calidad en la educación universitaria son importantes los siguientes aspectos:

- i. Diseñar un marco de aseguramiento consistente con los fines de la educación superior.
- ii. Fomentar una cultura de calidad basada en el control interno y de control externo con rol asesor.
- iii. Procesos de aseguramiento de la calidad en concordancia con el perfil de la Instituciones de Educación Superior.

Además (Brunner y Villalobos, 2014), sugieren implantar estas acciones en instancias independientes en las cuales se incluyan las partes interesadas y sus diferentes perspectivas, es decir, se debe realizar una construcción desde abajo hacia arriba.

Geoffroy (2013) analiza el proceso de formulación de la política pública de aseguramiento de la calidad para el caso chileno a partir del enfoque de las corrientes múltiples de Kidgdom (1995) complementándolo con el esquema de coaliciones promotoras propuesto por Sabatier (1988).

Goefroy (2013) concluye que es necesario incluir en este tipo de análisis a actores supranacionales como es el caso del Banco Mundial y señala esto como una línea de investigación futura, ya que este tipo de instancias influye en la determinación de las agendas de los gobiernos nacionales. En este sentido Saarinen (2008) analiza la reacción nacional ante las políticas transnacionales de aseguramiento de la calidad del Espacio Europeo de Educación Superior enfocándose en los actores sociales, se encontró evidencia de la forma en la que las políticas internacionales influyen en la formulación e implementación de los mecanismos nacionales en esta materia, siendo acogidas por actores nacionales desde su visión de calidad y las acciones enmarcadas en ella. Un aspecto complementario es el semántico, ya que podría existir, un conflicto entre los discursos de la calidad generados tanto a nivel local como transnacional, los objetivos que lo guían y los instrumentos que se utilizan (Saarinen, 2008).

En Paulus (2014) se analiza la constitución de actores de la calidad en la educación superior desde el institucionalismo centrado en actores -modelo de Scharpf- de la Agencia de Calidad de Cataluña. La orientación utilizada por este autor se centra en los aspectos de la política que son resultado de la interacción entre los diferentes actores su formulación e implementación. Un aspecto relevante en este estudio es cómo la constitución de actores está asociada con los modos en que es percibida la política de aseguramiento de la calidad.

Por último, Rubaii y Lima (2016) estudian la relación entre la ideología de Ecuador y Colombia, y el cambio de la política que establecen los mecanismos de aseguramiento de la calidad, uno de los principales resultados fue la importancia de analizar los discursos políticos para el cambio de política y no solo los aspectos cuantitativos.

#### **4. Metodología**

En la investigación se utilizó un enfoque de investigativo cualitativo y cuantitativo. La investigación se diseña desde el enfoque neoinstitucionalista de política pública. El alcance de la investigación es exploratorio, y descriptivo. Para cumplir el objetivo de examinar el proceso de formulación e implementación de la acreditación, se realizó una revisión documental de leyes, normativa y actas. Se identificaron las interacciones de actores y sus discursos tanto en las actas del Consejo Nacional de Acreditación (CNA), como en los periódicos La Nación, La Prensa Libre y La República.

Se utilizó la técnica análisis de redes sociales (ARS) y análisis crítico del discurso (ARS) para identificar los discursos de autoridades universitarias, autoridades de gobierno y medios de comunicación. Finalmente, se realizaron entrevistas semiestructuradas dirigidas a docentes y directoras de las carreras de educación de la UNA y UCR, se seleccionaron por ser un área definida prioritaria por SINAES para el análisis, para identificar la noción de calidad, motivaciones y apoyo hacia la acreditación.

Para realizar el análisis crítico del discurso (ACD) se utilizó como corpus documentos oficiales y artículos periodísticos del periodo 1999-2016 con el propósito de establecer las principales significados, creencias y valores relacionados con la calidad y la acreditación de carreras. Adicionalmente, se aplicó la técnica de análisis de redes sociales (ARS), para establecer las interacciones de actores y relaciones identificadas en las actas del Consejo Nacional de Acreditación y de los artículos periodísticos.

A continuación, se describen las técnicas de análisis de los datos, que se utilizaron con el propósito de identificar los significados, creencias y valores de los diversos actores como es el caso del análisis crítico del discurso. También se describe el análisis de redes sociales, para establecer las interacciones entre los actores en la etapa de la implementación de la acreditación de carreras.

#### **4.1. Análisis Crítico del Discurso**

Según Van Dijk (1999), el análisis crítico del discurso (ACD) está influenciado por la Escuela de Frankfurt y estudia el abuso del poder, dominio y las desigualdades sociales reproducidos y señalado por los diversos usos del lenguaje (discursos). por lo que el punto central de ACD se encuentra en la importancia que tiene el lenguaje en las relaciones de poder y cómo estas generan ciertas prácticas culturales que se desarrollan en la sociedad.

Según Wodak y Meyer (2003), la noción de "crítico" se refiere a tomar cierta distancia de los datos, enmarcarlos en lo social, tomar explícitamente una posición política y realizar la autocrítica propia a los procesos de investigación.

Los usos lingüísticos pueden constituirse en identidades sociales, relaciones sociales, en sistemas de creencias y conocimientos (Fairclough, 2008). Los discursos pueden ser entendidos como usos lingüísticos, ya sean, hablados, escritos o estructurados en prácticas semióticas como la fotografía y la comunicación no verbal (Fairclough, 2008). Al definirse el discurso como un uso lingüístico se está comprendiendo como una práctica social, lo cual implica un modo de interacción situado-histórica y socialmente conformando relaciones dialécticas.

Los discursos poseen la característica de ser producto de una construcción histórica y debe ser interpretado en un espacio y tiempo específico. Los discursos pueden expresar tanto ideas explícitas como implícitas, así como contradicciones. El ACD se refiere a la exploración sistemática de relaciones poco claras entre las prácticas discursivas, eventos y textos. Se apoya de categorías lingüísticas, lo cual, contribuye a estudiar grupos de pertenencia, metáforas, estereotipos, valoraciones positivas y negativas. En Wodak y Meyer (2003, p.24) se indica que el ACD posee los siguientes supuestos básicos:

- i. El lenguaje es un fenómeno social.
- ii. Los individuos, grupos e instituciones poseen significados y valores que se expresan de manera sistemática por medio del lenguaje.
- iii. Los lectores u oyentes no son receptores pasivos.
- iv. El texto como unidad fundamental del lenguaje en la comunicación.

Para realizar el análisis crítico del discurso, se utilizó el paquete Atlas ti versión 7.5.4, se identificaron las metáforas asociadas a los términos calidad y acreditación para generar las categorías de análisis.

#### **4.2. Análisis de redes sociales**

Según Hanneman (2005) una red social puede ser definida como un conjunto de actores (o puntos, nodos o agentes) entre los que existen vínculos (o relaciones). El estudio de estas se centra en las relaciones entre los actores -nodos-. Las redes pueden tener muchos o pocos actores, los cuales pueden ser individuales o institucionales y pueden existir una o más clases de relaciones entre pares de actores. Una de las ventajas que posee el análisis de redes es que pueden ser incluidos diversos niveles de análisis simultáneamente, lo cual significa que puede establecerse cómo el individuo se integra en la estructura y cómo esta emerge de las relaciones entre partes individuales. Para su análisis se utilizan modelos matemáticos basados en la teoría de grafos y matrices. Los grafos están compuestos por los nodos conectados por líneas simples o múltiples; la línea -vínculo tiene una orientación.

El análisis de redes sociales contribuye a identificar los actores, indicadores de proximidad y centralidad para describir la posición de los actores en la red. Además, permite revelar si posee una posición estratégica para lograr los mejores recursos, clarificar las metas de sus agentes y cómo es usada su influencia política (Zurbriggen, 2011).

Para realizar el análisis de actores en el proceso de implementación de la acreditación de carreras, se utilizan los elementos propuestos por el modelo explicativo de Scharpf (1997).

Se utilizaron documentos oficiales y artículos de periódico para identificar los actores que participan del proceso de implementación, se clasifican por su rol, se establecen las capacidades, preferencias e intereses. Para este trabajo se concibe actor o actores en política pública como “un individuo, función, institución, equipo burocrático, una coalición o incluso el Estado, que busca interferir o moldear una política pública”. (Fuenmayor, 2017, p.44).

El rol de los actores se clasificó con las categorías propuestas por Subirats y Dente (2014), las cuales se definen a continuación:

<b>Actor</b>	<b>Rol</b>
<b>Promotor</b>	Plantea el problema, propone la necesidad de intervenir en un problema colectivo y adoptar una solución.
<b>Director</b>	Es el director de los procesos de toma de decisiones. Se encarga de pilotear el proceso, desde la puesta inicial hasta su conclusión.
<b>Opositor</b>	Actúa y destina sus recursos a impedir las transformaciones. La oposición se puede encontrar tanto en los objetivos de contenido como de proceso.
<b>Aliado</b>	Posee objetivos de contenido y procesos congruentes con los del promotor y director, aporta los recursos o simplemente brindando el apoyo.
<b>Mediador</b>	Se interesa por tener un acuerdo entre los actores presentes. El mediador ha de ser completamente imparcial y su único objetivo, el que se pueda llevar a cabo el proceso de toma de decisiones de manera satisfactoria para los protagonistas.
<b>Gatekeeper</b>	Es un actor que usa sus recursos legales para impedir la adquisición para impedir la adquisición de recursos esenciales del promotor. Es capaz de ejercitar un poder de veto y de bloquear el progreso del proceso de toma de decisiones a causa de los recursos que controla.
<b>Filtro</b>	Actor que entra en el proceso representando objetivos e intereses ajenos. De cierta manera es un no actor, porque no tiene objetivos reales que perseguir y las acciones que lleva a cabo no conllevan, si no en una medida muy pequeña, el uso de los propios recursos, p.ej. algún medio de comunicación que emprende una campaña de un tema determinado.

Fuente: Subirats y Dente (2014).

Se establecen las constelaciones de actores como el grupo de actores que comparten ideas y que responden a la implementación a partir de estrategias definidas por estos. Y los modos de interacción entre los actores. La constelación de actores y los modos se analizan con la técnica de análisis de redes sociales (ARS), para lo cual se desarrolló un código en la librería network del paquete estadístico R versión 3.5.1 (Anexo 2).



Para analizar el ARS fueron utilizados los siguientes indicadores mencionados por Subirats y Dente (2014):

i. La densidad de la red se mide como la proporción de las relaciones entre los actores sobre el total de relaciones posibles. La densidad puede ser expresada mediante la siguiente fórmula:

$$D = \frac{\sum k_i}{n(n-1)}$$

donde:

D= coeficiente de densidad (varía entre 0 y 1)

n= número de actores presentes

k<sub>i</sub>= número de relaciones posibles por parte de cada actor.

ii. La centralidad de la red es un indicador relacionado con que uno o pocos actores monopolicen las relaciones. Se mide mediante la proporción de todas las relaciones presentes en una red que tiene como punto de referencia un actor, como se indica en la siguiente fórmula:

$$C = \frac{k_i}{\sum k_i}$$

donde:

C= coeficiente de centralidad (varía entre 0 y 1)

k<sub>i</sub>= número de relaciones potenciales de un actor

Para cada red se calculó el indicador de densidad, la cual muestra el grado de conectividad de la red, es una medida expresada en porcentaje de las relaciones de la red entre el total de relaciones posibles. El indicador de densidad tiene un rango entre 0 y 1, si el indicador es 1 se interpreta como una red con una conexión alta. Además, se calcula un indicador de centralidad por cada uno de los actores, el cual muestra la condición en la que un actor ejerce un papel claramente central al estar altamente conectado en la red, este indicador se presenta por cada uno de los actores, como se poseen tantos datos se presentan los veinte primeros por cada año estudiado.

## 5. Resultados

De acuerdo con el análisis realizado, el inicio de la implementación de la acreditación de carreras estuvo influida por condiciones contextuales nacionales e internacionales en lo social, lo económico y lo educativo. En el ámbito regional e internacional, el contexto para las universidades es marcado

por las características de la economía global, donde el conocimiento es considerado como capital y las universidades como instituciones estratégicas para el desarrollo de los países, por lo que la evaluación y la acreditación se vuelven temas relevantes. En este sentido se observan para el caso de Costa Rica la influencia de organismo internacionales, como UNESCO, quienes posicionan el tema de la calidad y acreditación como una herramienta para lograr el desarrollo del país.

En el año 2000 en la región centroamericana se brindó financiamiento por parte de organismos internacionales, como el BID y la cooperación alemana, con el propósito de concretar la creación de agencias acreditadoras en esta región. También, UNESCO a nivel supranacional brindó líneas sobre el rol de las universidades, la importancia de introducir mecanismos de evaluación y acreditación en los sistemas universitarios, que permearon en la formulación de la acreditación de carreras para garantizar la calidad en el caso costarricense.

Adicionalmente, organismos internacionales, como el Banco Mundial, presionan por la incorporación en los sistemas universitarios de elementos relacionados con el control de la oferta educativa, la rendición de cuentas, la eficiencia y la eficacia. Estos elementos son aceptados por el gobierno y las universidades públicas costarricenses a cambio de un empréstito con el Banco Mundial para el financiamiento de infraestructura y el fortalecimiento del SINAES.

En el periodo conforme avanza la implementación se evidencia un cambio en las presiones realizadas por los organismos internacionales. Mientras que en la etapa inicial de la implementación el tema de la política de aseguramiento de la calidad se ve influido por UNESCO con una idea de educación como derecho humano, cuando avanza la implementación de esta política, organismos como el Banco Mundial condicionan las ayudas al mejoramiento y desarrollo de indicadores relacionados con control y rendición de cuentas por parte de las universidades. Otro organismo internacional, que empieza a tomar relevancia al final del periodo de estudios es la OCDE, cuyas recomendaciones realizadas en el informe: “Educación en Costa Rica: Aspectos Destacados 2017” (OCDE, 2017) han estado presentes en las discusiones sobre la calidad educativa.

En el nivel nacional, dichos procesos deben entenderse dentro de un contexto histórico que se remonta a 1848 donde la educación ha sido un tema prioritario en la agenda pública del Estado costarricense, lo que se ha concretado en políticas educativas que han promovido el aumento en la cobertura y la garantía de financiamiento público. En adición a lo anterior, en 1970 se dio un aumento en la población costarricense, lo cual incrementó la demanda por la educación universitaria y por ende la proliferación de universidades públicas y privadas. Desde 1970 y hasta el año 2000, se crearon más de 50 universidades privadas y tres públicas. Como consecuencia del crecimiento en el número universidades privadas, en la década de 1990 las universidades públicas mostraron preocupación por la calidad de la educación de algunas de las universidades privadas, siendo cuestionado que estas últimas funcionaran a partir de una lógica de mercado, y por las condiciones en que se brindaba la educación. Estas percepciones fueron fortalecidas por los medios

de comunicación, lo cual se evidencia en múltiples artículos periodísticos donde se manifiesta el poco control de la instancia gubernamental creada para este fin, el CONESUP, para aprobar la apertura de carreras y brindar seguimiento a las universidades privadas. Otros dos aspectos que posicionaron el tema de la acreditación fueron el crecimiento de la población estudiantil matriculada en universidades privadas y una mayor población graduada de estas.

Como resultado del proceso de formulación de la política se obtienen dos resultados. En primer lugar, la creación del SINAES (1999) y, en segundo lugar, la declaración de este de interés público mediante la Ley N° 8256 “Ley del Sistema Nacional de Acreditación (SINAES)” (2002).

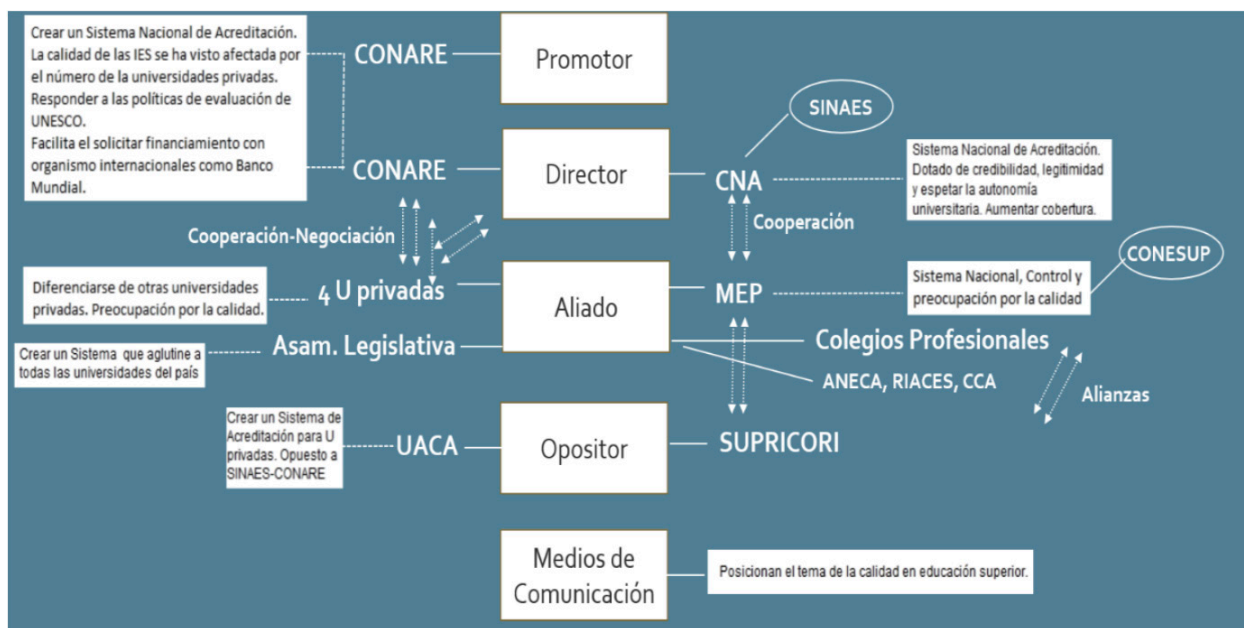
La investigación permitió identificar actores individuales e instituciones pertenecientes al sector público, privado, e instancias internacionales (Figura 1). Se identifica como el actor promotor al CONARE quien promovió la política entre las universidades y logró mediante un convenio la creación del SINAES. Además, se encontró evidencia de que algunas universidades privadas interactuaron como aliadas y otras se oponían a la creación de un Sistema Nacional de Acreditación vinculado con el CONARE. En este sentido se reconocen dos constelaciones de actores diferenciadas según sector - público y privado. Estas constelaciones divergieron en cuanto a la manera en la cual debe ser instrumentalizada la política. Incluso, algunas de las universidades privadas consideran que debe existir un ente exclusivo para estas. Sin embargo, para la creación del SINAES, el CONARE logra negociar con universidades privadas para conformar un sistema nacional de acreditación mixto, compuesto por universidades privadas y públicas. Posterior a la creación del SINAES, esta instancia se convierte en la instancia directora de esta política.

Los análisis de redes sociales mostraron que los distintos actores tenían pocas interacciones entre ellos tanto en etapa de formulación como durante la implementación. En el periodo analizado, el SINAES y el CNA son actores que tienden a mostrar más vínculos con otros actores. Para el proceso de formulación los actores individuales más relevantes fueron los miembros del CNA. El principal interés de estos actores era establecer un Sistema Nacional de Acreditación sólido (con los recursos necesarios) y que tuviera credibilidad. Por otra parte, los institucionales fueron: Colegios Profesionales, universidades adheridas al SINAES, CONESUP, CONARE, Ministerio de Educación Pública, el medio de comunicación La Nación e instancias internacionales como BID, Agencias de Acreditación.

El Ministerio de Educación Pública, cuyo interés principal era lograr el control y regulación de las universidades privadas, fue un actor aliado fundamental del SINAES, ya que logra llevar el tema a la agenda gubernamental, así como apoyar las gestiones para lograr el reconocimiento público del SINAES mediante la aprobación de la Ley N° 8256 “Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES)”. El periódico La Nación, La República y La Prensa Libre como medios de comunicación, tuvo el rol de posicionar el tema de la acreditación de la calidad en la sociedad.

En el proceso de implementación, el SINAES aparece como el actor central que aglutina la mayoría de los vínculos con otras entidades. Después del 2006, este papel corresponde al CNA. Este resultado es interesante ya que, denota que conforme la implementación avanza, el protagonismo se mueve hacia la instancia política (tomadora de decisiones). También se logró identificar que los actores institucionales predominan, especialmente las universidades adheridas al SINAES, se da un incremento de las carreras que dichas universidades presentan para optar por la acreditación, el CONARE, y Colegios Profesionales. De entre los colegios, el CFIA le interesaba ser un actor aliado del SINAES y especializarse en acreditación de carreras en el área de ingeniería. El interés de las universidades adheridas fue el de acreditar carreras, con el fin de diferenciarse de otras universidades que ofrecían las mismas carreras, e incorporar mecanismos de evaluación y mejora continua en las instituciones.

También se identifican vinculaciones con instancias internacionales relacionadas con el aseguramiento de la calidad como ANECA, RIACES, y CCA. Estas se dan con el propósito de evaluar el sistema de acreditación, y realizar capacitaciones e intercambios sobre temas relacionados con la calidad en educación superior.



**Figura 1. Principales posiciones de los diversos actores en el proceso de formulación e implementación**

Una vez creado el SINAES, este diseñó un modelo para evaluar la calidad a partir de las líneas brindadas por UNESCO. Según este organismo, los sistemas de acreditación deben diseñar modelos de evaluación que contengan criterios comparables y reconocidos internacionalmente. Dichos lineamientos corresponden a una operacionalización del concepto tendiente al desarrollo de una herramienta para la evaluación, sin embargo, carece de elementos teóricos sustantivos que provean de una definición de calidad.

Desde su creación el SINAES han utilizado dos modelos de evaluación, uno en el 2000 y otro en el 2009. Como resultado de esta investigación, no se puede concluir que estos modelos se sustentan en una definición explícita de calidad, ni muestran una profundización en criterios de calidad relacionados con el proceso de formación desarrollado en el aula. Además, los criterios relacionados con investigación y extensión o acción social son escasos. Los modelos se fundamentan en aspectos relacionados más con la gestión académica y no propiamente en la calidad académica. Lo anterior se reafirma cuando en las entrevistas dirigidas a directores y miembros de comisiones de autoevaluación, de la UNA y la UCR, indican que el proceso de acreditación contribuye a “ordenar la casa” y no se profundizan en aspectos académicos relacionados con la formación de la población estudiantil.

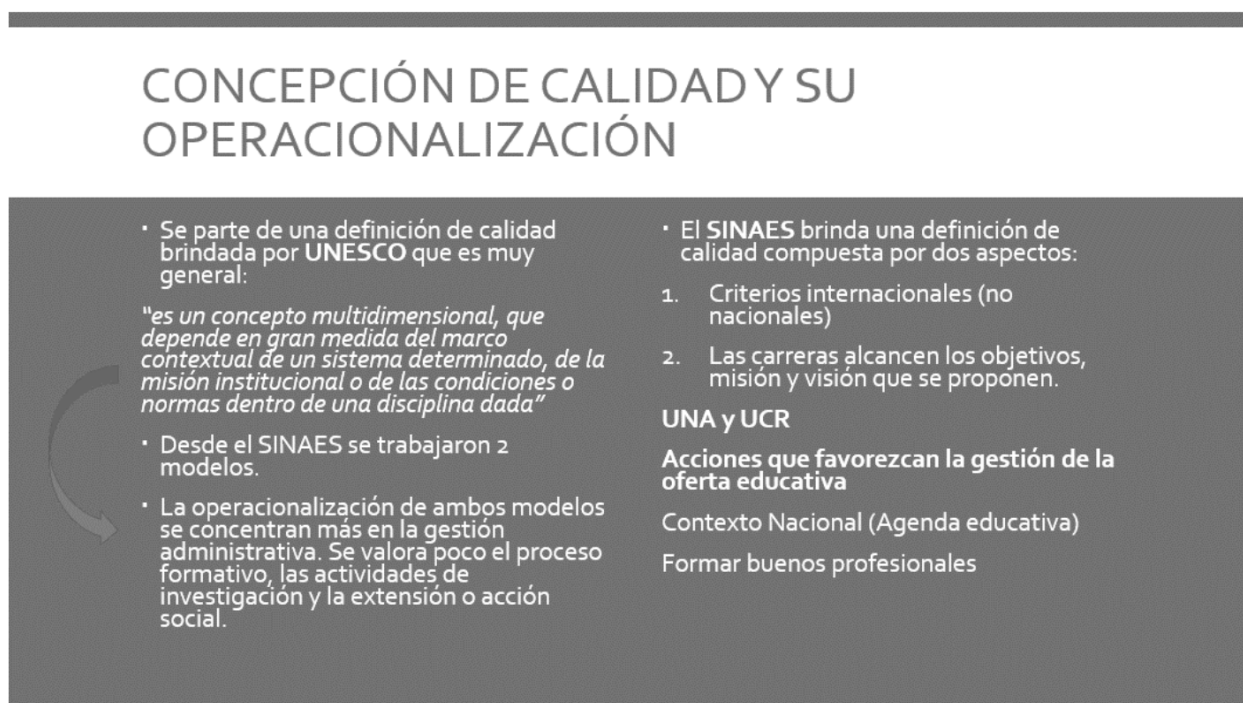
En esta investigación se pudo identificar que no se han dado espacios en el sistema universitario costarricense para la reflexión y para la construcción dialógica de este concepto. Según el modelo de evaluación la noción ha quedado reducida a un conjunto de criterios de calidad que tiene como referente el ámbito internacional y no el contexto nacional.

Adicionalmente, se evidenció que no existe una única noción de calidad por parte del SINAES y sus interesados (Figura 2). En este sentido el, director a.i del SINAES, José Miguel Rodríguez, indicó en una entrevista que la calidad consiste en: que tanto la institución como las carreras alcancen las metas, misión y visión que se proponen, además, cumplir con los criterios y estándares internacionales incluidos en el modelo de evaluación (J.M Rodríguez, comunicación personal 30 de abril de 2018). De lo dicho por (J. M Rodríguez, comunicación personal, 30 de abril de 2018) se puede interpretar que el concepto de calidad se reduce a la valoración de la correspondencia de la praxis de una institución con respecto de la misión y metas institucionales, según esto, una universidad podría, por ejemplo, responder a una misión y metas mercantilistas y no estar comprometida con la calidad académica. Además, al remitirse a los estándares individuales de cada institución, esta noción, no permite realizar comparaciones entre la calidad de diversas carreras. Por otra parte, los criterios incluidos en el modelo de evaluación también reducen la calidad a un listado de cumplimiento de criterios, enfocados en aspectos relacionados con la gestión académica y no al proceso formativo.

En contraste con estos hallazgos, al analizarse los discursos brindados en las ceremonias de acreditación de las carreras por autoridades y miembros del CNA, se encontró que estos relacionaban con la acreditación de la calidad las siguientes categorías: principios históricamente universitarios como la excelencia y libertad de cátedra. Además, la acreditación de la calidad se relacionó con ideas provenientes de organismos internacionales como lo son la evaluación, eficiencia, eficacia, rendición de cuentas y mejoramiento continuo. Por último, vinculaban la acreditación de la calidad como elemento fundamental para responder a la sociedad del conocimiento. En este sentido, el discurso es utilizado como una herramienta persuasiva, ya que, al no estar el concepto de calidad universitaria claro para los diversos actores, logra posicionar la relevancia de la acreditación de carreras vinculándola con las categorías citadas, además resulta evidente una noción implícita que no concuerda por la seguida por el SINAES.



Algo similar ocurre con la opinión de autoridades y docentes de carreras de educación, de la UNA y UCR. Si bien estos exponen, en las entrevistas realizadas, una concepción de calidad<sup>5</sup>, se apartan del relativismo procedimentalista<sup>6</sup> de lo encontrado en el SINAES. Es decir, en la UNA y la UCR tienden a mirar la educación como un proceso en el cual se deben gestionar acciones que favorezcan la oferta educativa, de tal manera que responda al contexto y forme buenos profesionales. Un aspecto relevante señalado por las personas entrevistadas es que la noción de calidad educativa para carreras de educación debe contemplar en qué medida estas responden a la agenda educativa del país, lo cual no es incluido en el modelo de evaluación del SINAES.



**Figura 2. Concepción de calidad**

Al analizarse los discursos brindados en las ceremonias de acreditación de las carreras por autoridades y miembros del CNA, se encontró que estos relacionaban con la acreditación de la calidad las siguientes categorías: principios históricamente universitarios como la excelencia y libertad de cátedra<sup>7</sup>. Además, la acreditación de la calidad se relacionó con ideas provenientes de organismos internacionales como lo son la evaluación, eficiencia, eficacia, rendición de cuentas y mejoramiento continuo. Por último, vinculaban la acreditación de la calidad como elemento fundamental para responder a la sociedad del conocimiento (Figura 3). En este sentido, el discurso es utilizado como una herramienta persuasiva, ya que, al no estar el concepto de calidad universitaria claro para los diversos actores, logra posicionar la relevancia de la acreditación de carreras vinculándola con las categorías citadas, además resulta evidente una noción implícita que no concuerda por la seguida por el SINAES.

<sup>5</sup> La calidad es vista como una formación técnica de alto nivel

<sup>6</sup> La calidad es relativa según las metas y misión de cada institución

<sup>7</sup> Las categorías de análisis se construyen con las metáforas, ya que estas muestran las formas en que las personas contextualizan campos semánticos a partir de otros (Lakoff y Jhonson, 2002).

# Ceremonias Acreditación



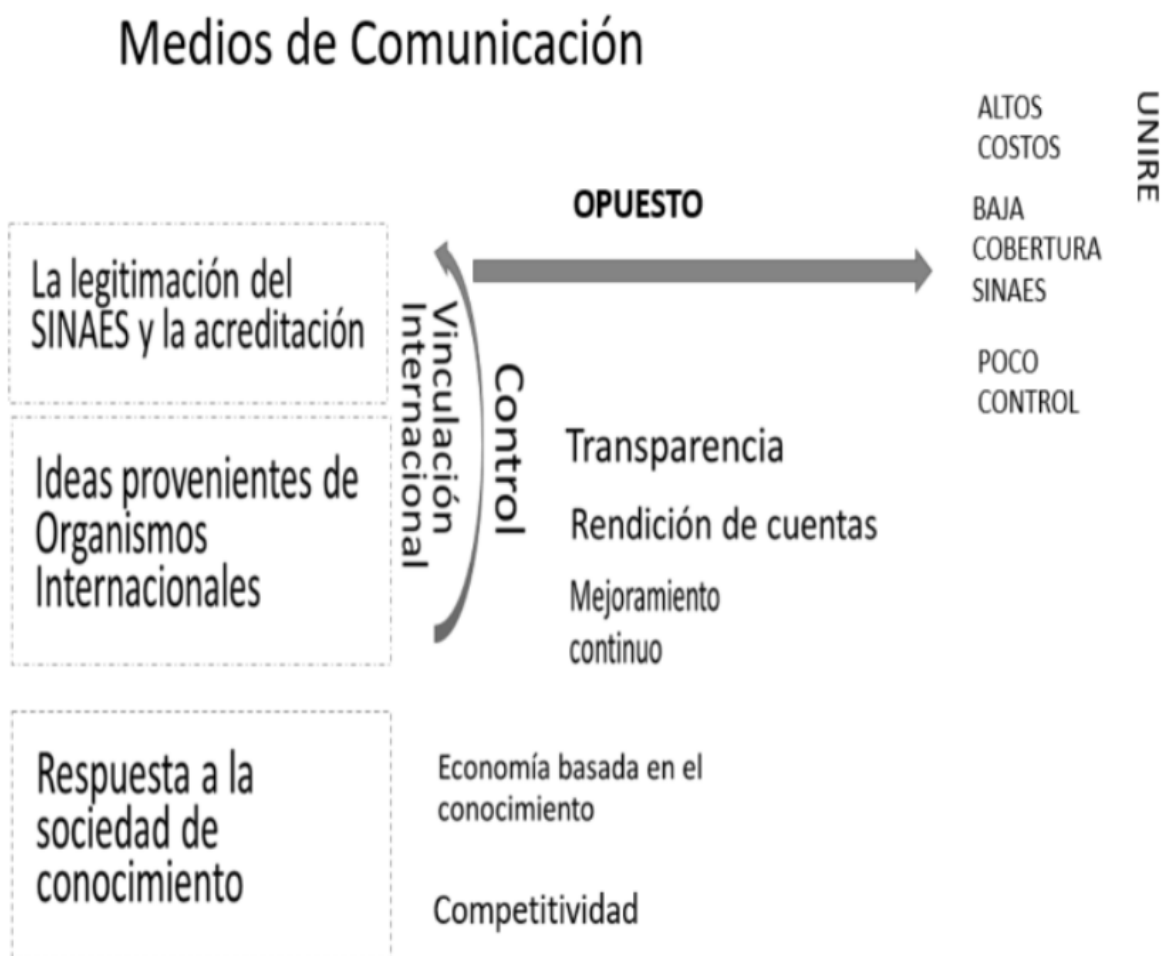
**Figura 3. Discursos encontrados en ceremonias de acreditación**

Para determinar el nivel de apoyo público a la acreditación de carreras, se realizó el análisis de editoriales y opiniones de formadores de opinión que se expresan en medios de comunicación. Producto de dicho análisis, se encontró que los medios de comunicación asumieron el papel de posicionar el tema de la calidad universitaria. Al empezar el periodo de implementación se presenta una posición claramente favorable de parte de los medios de comunicación hacia la acreditación de carreras. En los artículos analizados, se consideraba que el CONESUP contaba con pocos mecanismos y acciones para controlar y supervisar a las universidades privadas, mientras que algunas de estas cuentan con ínfimas condiciones para el funcionamiento, siendo la acreditación una alternativa para subsanar esta situación. También se enmarca la acreditación como un mecanismo relevante y necesario para responder a la sociedad del conocimiento y a un contexto



competitivo. Los medios de comunicación manifiestan que el ente acreditador es una instancia que podrá brindar información tanto a padres de familia como estudiantes sobre la calidad de las universidades y sus carreras con vistas a la consolidación de una cultura de rendición de cuentas. También en los artículos de periódico se logró evidenciar un apoyo político positivo por parte ministros de educación y diputados de la Asamblea Legislativa que identifican la acreditación de la calidad por vincularse con el fortalecimiento de principios universitarios como la excelencia; con la rendición de cuentas, la eficiencia y eficacia, y finalmente, como una respuesta al contexto de la sociedad del conocimiento (Figura 4).

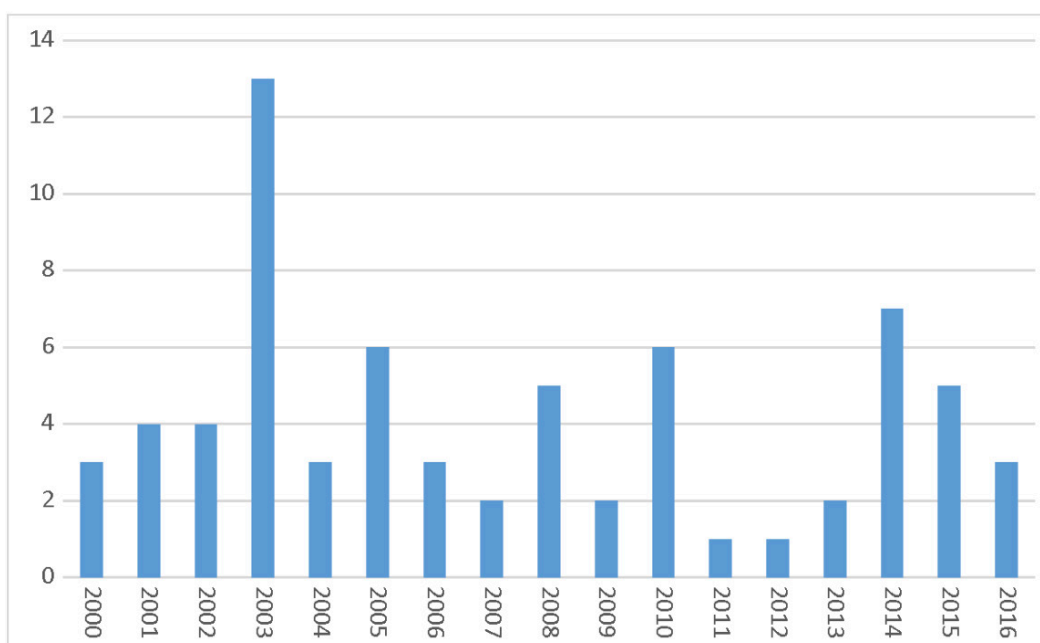
Sin embargo, conforme se van acreditando las carreras, los medios de comunicación enfatizan en la baja cobertura de carreras acreditadas y que persiste el problema del poco control del CONESUP sobre el funcionamiento de las universidades privadas. Además, se resalta el alto costo que tiene la acreditación por lo que a algunas instituciones les resulta insostenible (Figura 4).



**Figura 4. Discursos encontrados en medios de comunicación**

### 5.1. Interacciones de actores en medios de comunicación

Se identifican los actores y analizan los discursos para el periodo 2000-2016 de los artículos publicados en los periódicos: *La Nación*, *La República* y *La Prensa Libre* relacionados con calidad y acreditación universitaria. En la figura 5 se presentan el número de artículo publicados por año en los periódicos estudiados. Como se puede observar en la serie histórica, el año con mayor número de publicaciones es el 2003, con 13 artículos, este pico se puede explicar por dos hechos contextuales, se empezaron a acreditar las primeras carreras y el SINAES se siente amenazado por la creación de diversas agencias de acreditación como: la SUPRICORI y desde los Colegios Profesionales.



**Figura 5. Número de artículos de periódico para el periodo 2000-2016**

Mediante un ARS se construye una red. En esta red los nodos están representados por personas e instituciones que realizaron alguna manifestaron con respecto al tema de calidad, acreditación o el SINAES. La relación está determinada por las instituciones de pertenencia de la persona y la relación de esta institución con el SINAES. La red construida a partir de estos nodos y relaciones tuvo una densidad de 0,01279 (1,3%), producto de 85 relaciones que conectan 82 nodos (Figura 6). La red (en la parte superior) presenta un conjunto de nodos desconectados de los demás. Estos nodos desconectados son UNIRE y SUPRICORI, que tiene una posición desfavorable con la manera en que el SINAES implementa la acreditación de carreras. No se establece relación con el SINAES, pues un conjunto de universidades privadas conformó su propio sistema de acreditación y lograron posicionar este tema en los medios. Es relevante mencionar que esta



**Cuadro 2. Indicador de centralidad de los actores presentes en la red**

<b>ID</b>	<b>Actor</b>	<b>Indicador Centralidad 1/</b>
1	SINAES	1
2	ULACIT	0,3731
3	ITCR	0,3419
4	ULatina	0,3310
5	UCR	0,3266
6	UNA	0,2853
7	Fidelitas	0,2720
8	Ucatolica	0,2720
9	UNED	0,2679
10	Asamblea Legislativa	0,2378
11	Uearth	0,2363
12	Upaz	0,2269
13	Catie	0,2269
14	Estudiante	0,2221
15	Ciudadanía	0,2156
16	CEAB	0,2074
17	Interamericana	0,2068
18	RIACES	0,1986

Fuente: Elaboración Propia.

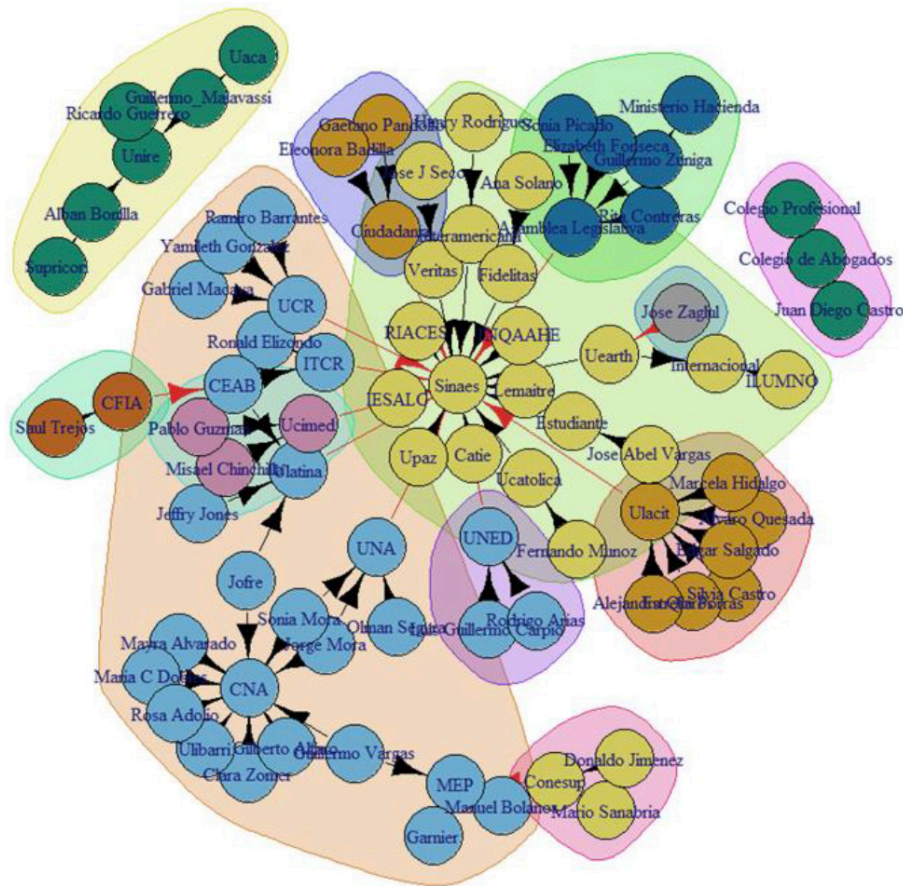
Nota:1/ El indicador de centralidad se encuentra entre 0 y 1

2/ Se presenta los actores con las 20 centralidades más altas

Tanto las universidades públicas como privadas son los actores que presenta altos indicadores de centralidad. La ULACIT (0,3731). presenta un alto indicador de centralidad. Lo cual indica que esta universidad posee en una posición favorable con respecto a la cantidad de conexiones que menciona en estos medios.

A partir del análisis de los artículos de periódico, los medios de comunicación se comportan como un actor filtro los cuales según Subirats y Dente (2014), no son actores, por no tener sus propios objetivos, pero son fundamentales para posicionar los temas relacionados con la política pública. Además, al analizar la interacción entre los actores se identificó con una mayor centralidad SINAES, algunas universidades privadas como ULACIT y ULatina y a las universidades públicas. La mayor centralidad para el SINAES, lo ubica como un actor relevante e indica que temas relacionados con acreditación y calidad agrupan una serie de actores y relaciones entre estos.

Otro resultado interesante es el indicador de centralidad alto presentado por ULACIT, esta universidad privada presenta un apoyo favorable hacia el SINAES y utiliza estos medios de comunicación para posicionar el compromiso que tiene esta institución con la calidad, ante la opinión pública, lo cual la hace más competitiva con respecto a las demás universidades privadas. En cuanto a la identificación de constelaciones de actores planteado por Scharpf (1997), mediante el análisis de conglomerados de ARS se identifican con fuerza tres constelaciones (Figura 7).



**Figura 7. Conglomerados de actores presentes en la red medios de comunicación, 1999-2016**

La primera está relacionada con el SINAES y un apoyo a este actor, la segunda con un conjunto de actores individuales e institucionales que tienen una posición desfavorable hacia el SINAES, consideran que las universidades privadas deben tener su propia agencia -SUPRICORI- y con un costo más bajo. Y la constelación de los Colegios Profesionales cuyo interés radica en la acreditación de los y las profesionales con el propósito que estos sean más competitivos a nivel internacional. El CFIA si logra articularse con SINAES por una serie de convenios y a su vez logran vincularse con CEAB, reflejándose la importancia de que los y las estudiantes de ingeniería posean una formación avalada por una instancia internacional como CEAB.

Finalmente, lo indicado en los medios de comunicación resulta un elemento indispensable para el análisis de la implementación de acreditación. Aporta sobre los actores, las interacciones y la manera en que los diferentes actores comprenden la calidad y la acreditación. Se establece que el apoyo brindado por los medios de comunicación presenta posiciones favorables con respecto a que exista una instancia como SINAES que acredite la calidad educativa en el nivel universitario. En este mismo sentido se considera importante que la acreditación es una fuente de información para la sociedad sobre el funcionamiento de la universidad y, además, que contribuye a que las universidades respondan con una economía global que exigen ciertas competencias. Sin embargo, conforme la implementación avanza se cuestiona que esta instancia ha logrado una baja cobertura.

## **6. Conclusiones**

Los análisis mostraron que en la etapa de formulación de la política de aseguramiento de la calidad se tendió a vincular con la idea de educación como derecho humano.

En el periodo de implementación se enfatiza el condicionamiento de las ayudas económicas al mejoramiento y desarrollo de indicadores relacionados con el control y la rendición de cuentas por parte de las universidades.

Por otra parte, el análisis de la noción de calidad mostró que no existe una única definición. Para el caso del SINAES esta está condicionada a la misión y metas que se propone cada universidad, mientras que la UNA y UCR se apartan de esta noción relativista e indican que se debe responder al contexto -agenda educativa del país- y formar buenos profesionales. Además, fueron identificados discursos utilizados como una herramienta persuasiva, ya que, al no estar el concepto de calidad universitaria claro para los diversos actores, se logra posicionar la relevancia de la acreditación de carreras vinculándola con la excelencia, la rendición de cuentas, la mejora continua y como una herramienta para responder a la sociedad del conocimiento.

En cuanto al nivel de apoyo público a la acreditación de carreras se encontró que la acreditación podría brindar información tanto a padres de familia como estudiantes sobre la calidad de las universidades y sus carreras con vistas a la consolidación de una cultura de rendición de cuentas. Finalmente, en cuanto al análisis de las interacciones de los actores, se puede definir como una política de alto consenso, se encuentra un único disenso marcado por dos constelaciones de actores una a favor del SINAES y otra que consideraba que debía existir un ente acreditador únicamente para universidades privadas; sin embargo, ambas constelaciones poseen una posición a favor de la acreditación. Conforme se avanza en la acreditación se resalta que esta presenta una baja cobertura y se relaciona como un elemento a mejorar por parte del SINAES.

Después de examinar el proceso de implementación, la política de calidad, un resultado relevante de esta investigación es la clasificación de la acreditación como componente de la política pública de calidad de alto consenso, ya que, ninguno de los actores estuvo en contra del mecanismo de acreditación de la calidad.

La política de calidad se puede categorizar como regulativa suave (Morgan, 2009), ya que pretende que las carreras se acrediten voluntariamente y se perciban como privilegiadas, al acceder a una certificación de calidad. En las carreras de educación analizadas, el discurso dominante caracteriza a la acreditación con la mejora continua mediante la evaluación permanente y la revisión de pares académicos.

Además, la implementación de la acreditación de carreras se puede explicar como un proceso de toma de decisiones incremental que, de acuerdo con los planteamientos de Lindblom (1979), consiste en realizar ajustes en función de alternativas reducidas, de acuerdo con los compromisos entre los actores y las experiencias previas, con el propósito de generar un menor conflicto. En el caso de la acreditación de carreras, el financiamiento se deja en suspenso, por un periodo de 7 años, en aras de evitar rechazo. Esta postergación de un tema fundamental no es retomada sino hasta la redacción del proyecto del Ley N° 8798 Fortalecimiento del SINAES momento en que deja de ser una fuente potencial de conflicto.

Por último, es importante mencionar que la creación del SINAES y la implementación de la acreditación de carreras ha logrado establecer algunos acuerdos entre las universidades públicas y privadas. Por ejemplo, en el año 2004 se logró que las universidades privadas acojan la Nomenclatura de grados y títulos y en el 2010 el CONESUP realizó un acuerdo con el SINAES para que las modificaciones y actualizaciones del plan de estudios de carreras acreditadas, sean analizadas y aprobadas por el SINAES.



## Referencias

- Brunner, J. y Villalobos, C. (2014). *Políticas de Educación Superior en Iberoamericana, 2009-2013*. Ediciones Universidad Diego Portales.
- Castells, M. (2000). *La era de la información. Economía, Sociedad Cultura* (Vol. I). La sociedad red. Alianza Editorial.
- Fairclough, (2008). El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: las universidades. *Discurso & Sociedad*, 2(1), 170-185. [http://www.dissoc.org/ediciones/v02n01/DS2\(1\)Fairclough.pdf](http://www.dissoc.org/ediciones/v02n01/DS2(1)Fairclough.pdf)
- Fuenmayor, J. (2017). Actores en las decisiones públicas: aportes desde el enfoque de análisis de políticas. *Económicas CUC*, 38(2), 43-60. DOI: <http://dx.doi.org/10.17981/econcuc.38.2.2017.04>
- Geoffroy, E. (2013). Estudio del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior análisis politológico de formulación de política pública. *Revistas Enfoques*, 19(XI), 139-166.
- González, Y. (2006). *Educación y Universidad*. Universidad de Costa Rica.
- Guido, E. (2005). Acreditación: ¿Calidad o Instrumento de Legitimación para la educación superior?. *Revista en Actualidades Investigativas en Educación, Número Especial* 5(4), 1-20.
- Gutiérrez, J.M., Rojas, C. (2013). Análisis comparativo de los criterios para la autoevaluación en las guías de Sinaes Costa Rica. *Revista Calidad de la Educación Superior-UNED*, 4(1),1-25.
- Hanneman, R. (2005). *Introducción a los métodos de análisis de redes sociales*. Departamento de Sociología de la Universidad de California. <http://faculty.ucr.edu/~hanneman/>.
- Harvey, L. y Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9-34.
- Hoeht, A. (2006). Quality assurance in UK higher education: Issues of trust, control, professional autonomy and accountability. *Higher Education*, 51(4), 463-541.
- Lakoff y Jhonson (2002). *Metáforas de la vida cotidiana*. Editorial Cántedra.
- Marrero, A. (2007, diciembre). La Sociedad del Conocimiento: Una revisión teórica de un modelo de desarrollo posible para América Latina. *Arxius*, 17, 63-73.

- Mateo, J. L. (2006). *Sociedad del conocimiento*. <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/18/18>. doi:<http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2006.i718.18>.
- Molina, I. (2016). *La educación en Costa Rica de la época colonial al presente*. Editoriales universidades públicas.
- Mora, J. y León, G. (2013). Efectos de la acreditación en carreras universitarias seleccionadas en la educación universitaria de Costa Rica. En *Cuarto Informe Estado de la Educación*. (pp.233-236). Programa Estado de la Nación.
- Olaskoaga, J., Marum-Espinosa, E. y Partida, M.I. (2015). La diversidad semántica y el carácter político de las nociones de calidad en la Educación Superior de México. *Revista de la Educación Superior*, xlv (173), 85-102. <http://publicaciones.anui.es/revista/173/3/3/es/la-diversidad-semantica-y-el-caracter-politico-de-las-nociones-de>
- Paulus, N. (2014). La constitución de actores de la calidad en educación superior desde el institucionalismo centrado en actores: El caso de AQU Cataluña y su evolución desde consorcio a agencia. *Calidad en la educación*, (40), 201-234. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652014000100007>.
- Pires, S. y Lemaitre, M.J. (2008). Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. En *Acreditación y evaluación de la educación superior en América Latina y el Caribe* (pp. 297-318). IESAL- Unesco.
- Rubaii, N. y Lima, M. (2016). Comparative Analysis of Higher Education Quality Assurance in Colombia and Ecuador. How is Political Ideology Design and Discourse?. *Journal of Comparative Policy Analysis: Research and Practice* DOI: 10.1080/13876988.2016.1199103.
- Saarinen, T (2008). Whose quality? Social actors in the interface of transnational and national higher education policy. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 29 (2), 179-193.
- Sabatier, P. (1988). An advocacy coalition framework of policy change and the role of policy-oriented learning therein. *Policy Sciences*, No 21: pp 129-168.
- Scharpf, F. (1997). *Games Real Actors play: Actor-Centered Institutionalism in Policy Research*. Westview Press.
- Salazar, J.M. y Caillón, A. (2012). *Modelos de aseguramiento de la calidad en la educación superior - El aseguramiento externo de la calidad en la educación superior*. Ril Editores. <http://www.digitaliapublishing.com.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr:2048/visor/19206>

- Skolnik, M. (2010). Quality assurance in higher education as a political process. *High Education Management and Policy*, 22(1) , 2-20.
- Subirats, J. y Dente, B. (2014). *Decisiones Públicas. El análisis y estudio de los procesos de decisión en políticas públicas*. Ariel.
- UNESCO. (1995). *Documento de Política para el cambio y desarrollo de la Educación Superior*.  
[www.unescodoc.unesco.org](http://www.unescodoc.unesco.org).
- Unesco. (2007). *Educación para todos: Un asunto de Derechos Humanos*. Santiago.
- Van Dijk, T.(1999, septiembre-octubre). El análisis Crítico del Discurso. *Anthropos*, 186 23-36.
- Van Vught, F. y Westerheijden, D. (1994) . Towards a general model of quality assessment in higher education. *Higher Education*, 28(3), 355-371.
- Wodak, R. y Meyer, M. (Comp.). (2003). *Método de análisis crítico del discurso*. Gedisa
- Zapata, G. y Tejada, I. (2009). Impactos del Aseguramiento de la calidad y acreditación de la educación Superior. Consideraciones y proposiciones. *Calidad en la Educación* 31,191-209.
- Zurbriggen:, C. (2006). El Institucionalismo centrado en los actores: una perspectiva analítica en el estudio de las políticas públicas. *Revista de Ciencia Política*, 26 (1), 67-83.

# **Evaluación de diseño del programa puntos de innovación, libertad, arte, educación y saberes (pilares) en la ciudad de México.**

Design evaluation of program puntos de innovación, libertad, arte, educación y saberes (pilares) in Mexico city.

Yadira Monserrat Córdoba López  
Marisol Morales Palma  
Evelyn Julieth Ríos Salamanca

## **1. Resumen**

Esta investigación se enfoca en la Evaluación de diseño del programa Puntos de Innovación, Libertad, Arte, Educación y Saberes (Pilares) de la Ciudad de México, el cual nace en febrero de 2019 con el propósito de capacitar a la población para autoemplearse y contribuir a la disminución del abandono y el rezago educativo. Este programa cuenta con dos estrategias para atender las anteriores problemáticas, esto es, Educación para la Autonomía Económica y Ciberescuelas, cada una con sus respectivas Reglas de Operación. El objetivo de esta evaluación de diseño es mejorar la lógica interna del programa, esto es, saber y cuestionar si su estructura actual contribuye a la solución de los problemas para el cual fue creado. La evaluación de diseño al programa Pilares está basada en un enfoque constructivista, por lo tanto, la metodología que se llevó a cabo en esta investigación es de orden cualitativo. Las técnicas de recolección de información se basaron en un análisis documental de las Reglas de Operación, la normatividad, las notas informativas sobre el programa Pilares, entrevistas y observación participante en tres centros Pilares de la ciudad. De acuerdo con la evaluación de diseño realizada, se considera que este programa cuenta con Reglas de Operación deficientes, imprecisas y confusas que no contribuyen a una evaluación de diseño, así como duplicidades con otros programas a nivel delegacional y de la ciudad. No obstante, al realizar trabajo de campo se pudo observar que las dos estrategias del programa funcionan, pero no solucionan los problemas para los cuales fue creado. Esta evaluación de diseño recupera el aspecto del contexto político y jurídico en el que se encuentran los centros Pilares, dado que se parte de una visión multidimensional del problema social: acceso a la educación, desempleo, inseguridad y violencia. Lo anterior permitiría mejorar la formulación del programa y solucionar algunos problemas en el proceso de su implementación. Finalmente, en esta investigación el equipo evaluador realizó una propuesta a la reformulación del programa Educación para la Autonomía Económica, ya que fue el que más inconsistencias tuvo en sus Reglas de Operación; y se generaron algunas recomendaciones a las diferentes instancias y actores que hacen parte del programa Pilares.

**Palabras clave:** evaluación de diseño, políticas públicas, programas sociales, toma de decisiones, programa Pilares

## Abstract

This research focuses on the design evaluation of the Points of Innovation, Freedom, Art, Education and Knowledge (Pilares by its acronym in Spanish) program of Mexico City, which was born in February 2019 with the purpose of training the population to be self-employed and contribute to the reduction of dropout and educational backwardness. This program has two strategies to address the above problems, that is, Education for Economic Autonomy and Cyber Schools, each with its respective Operating Rules. The objective of this design evaluation is to improve the internal logic of the program, that is, to know and question whether its current structure contributes to the solution of the problems for which it was created. The design evaluation of the Pilares program is based on a constructivist approach, therefore, the methodology that was carried out in this research is qualitative. The information gathering techniques were based on a documentary analysis of the Operating Rules, regulations, news about the Pilares program, interviews and participant observation in three Pilares centers in the city. According to the design evaluation carried out, it is considered that this program has deficient, imprecise and confusing Operating Rules that do not contribute to a design evaluation, as well as duplications with other programs at the borough and city level. However, when doing field work, it was observed that the two strategies of the program work, but do not solve the problems for which it was created. This design evaluation recovers the aspect of the political and legal context in which the Pilares centers are located, given that it starts from a multidimensional vision of the social problem: access to education, unemployment, insecurity and violence. This would allow to improve the design of the program and solve some problems in the process of its implementation. Finally, in this research, the evaluation team made a proposal to reformulate the Education for Economic Autonomy program, since it was the one with the most inconsistencies in its Operating Rules; and some recommendations were generated to the different entities and actors that are part of the Pilares program.

**Key words:** design evaluation, public policy, social program, making decision, Pilares program.

## 2. Introducción

Este documento presenta la Evaluación de diseño del programa “Puntos de Innovación, Libertad, Arte, Educación y Saberes” (Pilares) de la Ciudad de México. Dicha evaluación, se realizó del 1 de junio al 30 de noviembre de 2019, donde el objetivo de esta investigación fue evaluar el diseño del programa Pilares para mejorar la lógica interna del programa, esto es, saber si su esquema actual contribuye a la solución del problema para el cual fue creado. Con esta evaluación se pretende que el gobierno de la Ciudad de México pueda tomar decisiones para una posible reformulación del programa. Por lo tanto, realizar esta evaluación es pertinente, dado que este programa es de nueva creación en la Ciudad y debe contar con una evaluación de este tipo en el primer año de haber sido implementado<sup>8</sup>, así lo estipula la Ley de Desarrollo Social del Distrito Federal que encomienda realizar evaluaciones internas a los programas públicos de manera anual.

---

<sup>8</sup> En el caso específico de Pilares se prevé que este programa sea replicado a nivel federal, tal como sucedió, por ejemplo, con el programa de pensión alimentaria a adultos mayores que inició en la Ciudad de México durante el mandato del presidente Andrés Manuel López Obrador, en 2001, y que en 2007 fue replicado a nivel nacional con el Programa 70 y más. El problema que el equipo evaluador ubica con Pilares es que es un programa de reciente creación que, al abarcar un tema tan importante como es la educación, debe ser evaluado y mejorado antes de ser replicado en los demás estados del México.

Los objetivos específicos de la presente evaluación de diseño son: 1) analizar los antecedentes y el diagnóstico del programa para la valoración de su diseño; 2) identificar la teoría causal del programa; 3) considerar la relación entre los objetivos de Pilares y el problema público que pretende atender, analizar la Matriz de Indicadores para Resultados (MIR), así como la consistencia interna y externa del programa; 4) valorar los aspectos anteriores; y 5) brindar recomendaciones sobre el diseño del programa Pilares.

El programa Pilares, a pesar de tratarse de un único proyecto, se encuentra integrado por dos estrategias: Educación para la Autonomía Económica y Ciberescuelas, cada uno con sus reglas de operación (Véase Tabla 1). En el primer programa, Educación para la Autonomía Económica, se imparten talleres de oficios a fin de que las personas que los cursen puedan autoemplearse o poner un negocio y, de esta manera, adquirir autonomía económica. El segundo programa, Ciberescuelas, que, por medio de asesorías, busca que las personas con estudios trancos puedan terminar su primaria, secundaria y/o bachillerato. No obstante, Pilares no sólo se conforma de los componentes de Educación para la Autonomía Económica y Ciberescuelas, sino que, además, tiene un área de arte y cultura y una más de deporte.

<b>Educación para la Autonomía Económica en Pilares, Ciudad de México 2019</b>	<b>Ciberescuelas en Pilares, 2019</b>
Dependencia Responsable de la Ejecución del Programa: La Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación del Gobierno de la Ciudad de México; a través de la Coordinación General de Inclusión Educativa e Innovación	
La población objetivo del Programa: 163,000 usuarios de servicios, mujeres jefas de familia que habiten en la Ciudad de México, con acciones educativas y talleres para el fortalecimiento económico.	Población objetivo del programa: Hasta 217,000 usuarios, preferentemente jóvenes hombres y mujeres de entre 15 y 29 años de edad que deseen alfabetizarse, iniciar o continuar sus estudios de primaria, secundaria y bachillerato. Asimismo, policías adscritos a los 35 sectores policiales en donde se instalarán Ciberescuelas para coadyuvar con el derecho a la educación y brindar espacios de inclusión educativa y que les permitan a policías terminar sus estudios y participar en los talleres de habilidades cognitivas.
Presupuesto Total Autorizado para 2019 \$65,200,000.00 (sesenta y cinco millones 200 mil pesos 00/100 M.N.)	El monto total autorizado es de \$105,703,000.00 (ciento cinco millones, setecientos tres mil pesos 00/100 M.N.) durante el ejercicio fiscal 2019.

Fuente: Reglas de Operación de los Programas Pilares: Autonomía Económica y Ciberescuelas 2019.

De acuerdo con las Reglas de Operación de ambas estrategias que conforman el programa Pilares, la meta de la administración de la Ciudad de México, para finales del 2020, es implementar 300 centros de Pilares, de los cuales 90 se han instalado a lo largo del 2019. Estos puntos deben ubicarse en aquellos barrios, colonias y pueblos “de menores índices de desarrollo social, de mayor presencia de jóvenes con estudios truncaos, mayor densidad de población y donde los habitantes padecen altos índices de violencia” (RO2, 2019, p.47).

La presente evaluación pretende ser técnica, pero sin dejar fuera el aspecto político en el que se encuentra inmersa. Lo anterior se retoma a lo largo de las conclusiones y recomendaciones que se le hacen al programa. La siguiente investigación está dividida en cinco partes. En primer lugar, se exponen y analizan los conceptos clave como el derecho a la educación, la autonomía económica, el índice de desarrollo social, entre otros, para tener un referente de la teoría causal de los problemas que busca atender el programa. En segunda medida, se detalla la metodología empleada en la evaluación de diseño del programa Pilares, donde se explican las técnicas de recolección de información utilizadas durante los cinco meses de evaluación. En tercer lugar, se presenta la evaluación de diseño que, como toda evaluación, responde a las preguntas de los términos de referencia que fueron diseñadas por el equipo evaluador (Véase anexo 1) y las respuestas a estos cuestionamientos luego de realizar trabajo de gabinete y de campo. Además, se exponen las dificultades encontradas a lo largo de la evaluación de diseño que pone en relieve el proceso por el cual atravesó la investigación. Posteriormente, se muestran los resultados de la evaluación de diseño para señalar los errores en la consistencia y coherencia de la formulación del programa Pilares. Finalmente, se enuncian las conclusiones y se emiten las recomendaciones para las instancias que participan de la implementación del programa.

### **3. Referente teórico de la evaluación de diseño**

Para la presente evaluación de diseño se retoma la literatura de evaluación de Myriam Cardozo Brum (2012) y de autores como quienes señalan que la evaluación constituye "una valoración puntual de una intervención, mediante el uso de procedimientos y herramientas analíticas para obtener información pertinente, comparable y confiable del proceso, los resultados e impactos, o de los tres, a fin no sólo de documentar los patrones, sino también de explicarlos y/o comprenderlos, capturando su complejidad" (Cardozo, 2012, p. 45).

Myriam Cardozo Brum (2011, p.45) señala que la evaluación es una investigación aplicada, de tendencia interdisciplinaria, realizada mediante un método sistemático, cuyos objetivos son de dos tipos: técnicos, en el sentido de conocer, explicar y valorar una política o, en este caso, un programa, para aportar elementos para el proceso decisorio; y políticos porque contribuye al logro de una democracia efectiva, mediante la participación de los ciudadanos en el proceso y la posterior rendición de cuentas.



Siguiendo esta definición, en la presente evaluación se muestran recomendaciones que, si bien algunas son de carácter técnico, otras son más de corte político, pues se trata de un elemento que siempre está presente en el diseño e implementación de un programa de gobierno. De acuerdo con lo anterior, se puede calificar esta investigación como una evaluación de corte constructivista, pues, a diferencia del positivista que pone el énfasis en la objetividad y cuantificación de la evaluación, en éste se prefiere un enfoque cualitativo, para no dejar pasar los elementos políticos; y analizar lo formal e informal del diseño del programa Pilares.

Las Reglas de Operación de ambas estrategias (Educación para la Autonomía Económica y Ciberescuelas) que conforman el programa Pilares, no definen las nociones centrales de las problemáticas que pretende atender, tales como el acceso a la educación, el desempleo, la inseguridad y violencia. Ante ello, se construye un marco conceptual que contiene seis aspectos: derecho a la educación, educación inclusiva, autonomía económica en las mujeres, Índice de Desarrollo Social, zona marginada e índice de violencia, para referenciar estos conceptos y ver de qué manera el gobierno de la Ciudad de México está entendiendo las diferentes problemáticas.

En primer lugar, el derecho a la Educación es reconocido como el punto de partida y fundamento de las políticas públicas educativas de cualquier país (Latapi, 2009). De acuerdo con Daudet y Singh (2001), la búsqueda del bienestar humano implica que las personas tengan conocimiento, capacidades y valores. Lo anterior, permite que al tener un mínimo de educación se puedan ejercer los Derechos Económicos, Sociales, y Culturales (DESC).

El marco de referencia de la educación implica un conjunto de obligaciones gubernamentales, en el cual los Estados se comprometen a garantizar el derecho a la educación. El Comité de los DESC ha establecido a los estados cuatro criterios, conocidos como las cuatro A's, a los que debe ajustarse la educación: debe ser asequible, accesible, aceptable y adaptable (Tomasevski, 2004; Latapi, 2009). Estos criterios han resultado muy útiles para determinar, monitorear y evaluar las acciones de los estados con respecto al derecho de la educación, así como determinar el "mínimo irreductible" de este derecho para que sea aceptado en todos los tribunales y protegerlo debidamente (Coomans, 2004).

La UNESCO es uno de los organismos internacionales que se ha encargado de estudiar los temas de Educación para América Latina y ha movilizado a los estados de la región a satisfacer este derecho a través de la creación e implementación de políticas públicas educativas (UNESCO, 2000). Para poder hacer efectivo el derecho a la educación, es menester tener en cuenta tres aspectos: 1) colaborar con el Estado para que avance la implantación de este derecho; 2) presionar al Estado, a través de denuncias en la opinión pública; y 3) evaluar la política educativa, con el fin de mirar el cumplimiento de las obligaciones del Estado (Latapi, 2009).

En segundo lugar, la educación inclusiva figura en la agenda de organismos internacionales como la UNESCO (2009; 2011) y es suscrita por los gobiernos y las políticas de muchos países. El programa

de “Educación para todos” de la UNESCO ha abordado la inclusión como un movimiento orientado a transformar los sistemas educativos y hacer efectivo el derecho a la educación con igualdad de oportunidades. La educación inclusiva, vista como una cuestión de derecho, está relacionada con temas del acceso, la permanencia, la participación y los logros de todos los estudiantes, en especial aquellos que están excluidos o en riesgo de ser marginados (Escudero, 2011; UNESCO, 2011).

De acuerdo con Escudero (2012), la educación inclusiva tiene al menos cuatro ejes: 1) las transformaciones sistémicas y profundas de la educación se relacionan con el derecho de acceso, permanencia, participación en la educación y aprendizajes escolares debidos; 2) la garantía del derecho a la educación exige criterios relativos a la igualdad, la justicia y la equidad; 3) las decisiones sociopolíticas orientan el sistema escolar; y 4) la perspectiva de la inclusión social permite lograr la inclusión educativa.

En tercera instancia, la autonomía de las mujeres en la vida privada y pública es fundamental para garantizar el ejercicio de sus derechos humanos en un contexto de plena igualdad (CEPAL 2010). El Observatorio de Igualdad de Género de América Latina y el Caribe (OIG) ha trabajado desde el 2009 en la elaboración de una serie de indicadores que permiten medir la autonomía de las mujeres, esto es, la autonomía física, la autonomía económica y la autonomía política (Lupica, 2015). El OIG define la autonomía económica como la capacidad de las mujeres de generar y disponer de ingresos y recursos propios a partir del acceso al trabajo remunerado en igualdad de condiciones que los hombres.

Para otros autores, como Pla y Salvia (2009), la autonomía económica se refiere al acceso a recursos monetarios suficientes para afrontar gastos corrientes, en el cual se generan ciertos niveles aceptables de realización laboral y capacidades de desarrollo humano. Asimismo, la autonomía económica se relaciona con el logro de una adecuada inserción en la vida social, un factor de superación de condiciones de vida indignas, no sólo para la persona, sino para todo el grupo familiar al que pertenece.

La falta de autonomía económica determina una mayor pobreza individual, dado que quienes no perciben ingresos propios, con frecuencia, tienen menor poder de decisión sobre el destino de los recursos del hogar, menos posibilidades de reservar parte del dinero para gastos individuales y escasas posibilidades de enfrentar su manutención (Lupica, 2015).

En cuarto lugar, el desarrollo social está asociado al bienestar de la población en distintas dimensiones, que incluyen el bienestar económico y las carencias sociales de la población. La dimensión económica puede ser medida con indicadores del ingreso, mientras que en la dimensión social se incluyen indicadores de educación, salud, vivienda, alimentación, entre otros (Alaminos y López, 2009). Actualmente, en México se cuenta con varios índices que permiten el desarrollo social en el país, tales como, Índice de Desarrollo Humano (IDH), Índice de Rezago Social, Índice de Desarrollo Social (IDS), entre otros.

El Índice de Desarrollo Social (IDS) permite identificar contrastes y desigualdades regionales sobre el bienestar y el pleno desempeño de las capacidades de los individuos. Este índice ubica a la entidad federativa o al municipio en el camino que lleva alcanzar el desarrollo social pleno. El valor del IDS se ubica entre cero y uno. Si se ubica en cero o cercano a este valor, significa que ninguna persona que vive en la entidad federativa o municipio ha alcanzado los logros en materia de salud, educación, trabajo, protección social, nivel de vida y calidad de la vivienda. Mientras que, si el IDS es uno o se acerca a este valor, corresponde a que las personas de esa unidad territorial gozan cabalmente de esos logros (CONAPO, 2011).

En quinto lugar, para que una zona sea considerada marginal debe presentar una o más de las siguientes situaciones: falta de acceso a agua potable, falta de conexión a alcantarillado, espacio inadecuado (definido como más de dos personas por habitación), material precario de las viviendas y no propiedad de las viviendas (Noreña, 2009). De acuerdo con ONU-HABITAT (2015), las zonas marginadas se caracterizan por tener grandes aglomeraciones de vivienda en mal estado, ubicadas, por lo general, en zonas peligrosas, que no disponen de infraestructura, servicios básicos, zonas verdes, espacios públicos, entre otros.

Por último, la violencia y la inseguridad relacionadas con actividades criminales exponen a la población a numerosas violaciones de los derechos humanos como ejecuciones extrajudiciales, tortura y malos tratos, desapariciones, violencia contra la mujer y detención arbitraria. El índice de violencia incluye indicadores de violencia familiar, violencia intrafamiliar, violencia contra la mujer, homicidios, delictividad, entre otros, cuyos victimarios y víctimas, principalmente, son los jóvenes (OACNUDH, 2019).

#### **4. Metodología**

En el campo de la evaluación de políticas públicas se han estudiado dos enfoques: el tradicional y los nuevos enfoques (Monier citado en Cardozo, 2012). En la perspectiva tradicional se inscriben los enfoques positivistas (jurídico, económico, técnico), en el cual se caracterizan por poner distancia respecto del objeto. Este enfoque se centra en la validez interna y externa del diseño metodológico de la evaluación, la confiabilidad, la posibilidad de establecer generalizaciones, la objetividad, la metodología cuantitativa y el uso de la experimentación (Cardozo, 2012).

En la segunda perspectiva, nuevos enfoques (constructivista, pluralista, endoformativo), no se analiza una única visión objetiva, sino la existencia de múltiples realidades. Este enfoque se centra en estudiar: 1) fenómenos que vinculan aspectos micro, macro, formales e informales; 2) las redes; y 3) las investigaciones enfocadas en casos sectoriales. Además, se privilegia el uso de la metodología cualitativa, que en muchos casos se combina con la estadística, y se aleja de la idea cíclica de las políticas públicas (Cardozo, 2012).

De acuerdo con lo anterior, esta evaluación de diseño al programa Pilares se inscribe en el enfoque constructivista por varias razones. Primero, por la construcción de los términos de referencia, el cual fueron diseñados por el equipo de evaluación, como un ejercicio metódico de un programa de reciente creación con el propósito de profundizar y de cuestionar la lógica interna del programa. Segundo, por el análisis que se realizó en la evaluación de diseño, donde no solo el componente técnico tuvo relevancia, sino que el aspecto político fue fundamental para comprender varios elementos, entre ellos el diseño del programa, los actores que participaron en la implementación y las dificultades que enfrenta Pilares. Tercero, no se contempló el ciclo de las políticas públicas de forma cronológica, sino que se amplió la perspectiva al valorar algunos elementos de la formulación e implementación del programa Pilares, las cuales corresponden a etapas posteriores del diagnóstico y diseño de cualquier programa público.

La metodología en la que se inscribe esta evaluación de diseño es de corte cualitativo. En ella, se utilizaron tres técnicas: el análisis documental de las Reglas de Operación, la normatividad y las notas informativas del programa Pilares; las entrevistas semiestructuradas realizadas a 16 empleados y usuarios del programa, entre ellos dos directores, dos docentes, cuatro talleristas, un monitor, seis usuarios y un policía; y la observación participante mediante la visita a tres centros Pilares de la ciudad. En la alcaldía de Iztapalapa se visitó el Pilares San Miguel Teotongo, en Xochimilco el Punto e Innovación Tepepan, y en Coyoacán la sede Emiliano Zapata. Si bien esta no es una muestra que represente la realidad del resto de usuarios y de las zonas, se procuró que la selección de los Pilares a estudiar contemplara diferentes características de la zona (ubicación, tamaño del centro Pilares, la cercanía de un punto Pilares con otro) y de su población (género, edad, nivel de escolaridad, condición socioeconómica). El objetivo de visitar esos espacios fue observar la dinámica de los Pilares, captar la diversidad de usuarios y beneficiarios, y conocer los diversos talleres que se imparten. Lo anterior, para determinar si el diseño del programa está atendiendo los problemas del acceso a la educación, el desempleo, la inseguridad y violencia.

A lo largo del proceso de evaluación hubo algunas dificultades, entre las cuales cabe destacar la falta de información disponible sobre el programa tanto en la página de la Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación, como en la página del propio programa. Asimismo, la información que está disponible se encuentra desactualizada, pues con el trabajo de campo, se constató que hay centros Pilares que en la página de internet del programa señalan como abiertos, pero en realidad aún no lo están, o, por el contrario, hay Pilares funcionando que no figuran en la página de internet.

Otra dificultad fue el poco tiempo del que se dispuso para realizar la evaluación, lo cual impidió dedicarle más tiempo al trabajo de campo y, por ende, a la realización de entrevistas. A pesar de haber realizado entrevistas a directores, docentes, talleristas y usuarios de Pilares, hizo falta al menos una entrevista a algún funcionario directo de la Secretaría de Educación local, para aclarar dudas relacionadas con el presupuesto para los Pilares y de dónde provienen los recursos que se utilizan para la operación y el mantenimiento.

Para llevar a cabo el trabajo de campo fue necesario un proceso de convencimiento con los directores de los centros Pilares. Esta resistencia apuntaba a cuestionar al equipo evaluador sobre el uso de la evaluación del programa y de la información recolectada en dichos puntos. Esto reafirma la percepción punitiva que se tiene sobre el proceso de la evaluación en la administración pública en México, ya que la evaluación no es vista como una herramienta para el aprendizaje y mejoramiento de los programas y políticas públicas, sino que se percibe como un castigo o un medio sancionador. Después de algunas visitas, solicitudes y conversaciones con los directores, finalmente, se otorgó el acceso para ingresar a los centros Pilares y realizar el trabajo de campo que la evaluación de diseño precisaba.

## **5. Resultados de la evaluación de diseño**

A partir de la información obtenida en un lapso de cinco meses, mediante las tres técnicas antes descritas, se encontró que los programas “Ciberescuelas de Tlalpan” y “Centros comunitarios Tlalpan” fueron anteriores al programa Pilares y nunca tuvieron una evaluación de diseño o de resultados que diera cuenta de su funcionamiento o efecto en la población. Aun así, la Jefa de Gobierno Claudia Sheinbaum (alcaldesa previamente en Tlalpan) retomó dichos programas y los llevó a ejecutar en toda la Ciudad de México.

Al estudiar las Reglas de Operación del programa Pilares, se identificaron varios problemas en ambas estrategias, tanto en Educación para la Autonomía Económica como en Ciberescuelas. Para la primera estrategia, Educación para la Autonomía Económica, se encontró que a pesar de que se menciona en varias ocasiones la inequidad en el ingreso desfavorable para las mujeres con relación a los hombres, no se proporcionan datos sobre esta brecha en el ingreso entre hombres y mujeres. Adicionalmente, el programa no identifica ni expresa, de manera específica, un problema público, sino que, a partir de las Reglas de Operación, se interpreta como un problema de desempleo y brecha salarial de las mujeres. La solución que ofrece el programa es el fomento de autonomía económica, mediante los talleres que se imparten en los centros Pilares. No obstante, estos talleres no garantizan la autonomía económica porque influyen otros factores externos como la dinámica económica local, la solvencia económica de quienes toman los talleres para llevar a cabo sus propios emprendimientos, las redes de negocio que logren generar con empresas u otras personas, entre otros.

Para la segunda estrategia, Ciberescuelas, se identificaron al menos dos problemáticas centrales entorno a la población joven: el abandono escolar y el rezago educativo; y la delincuencia y delitos cometidos por los jóvenes. Respecto a la primera problemática, en 2016 el 53% de los jóvenes que se encontraban laborando en la Ciudad de México lo hacían en el mercado informal. De acuerdo con los datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), de este porcentaje solo el 42.8% estudió algún grado de la educación media y superior, lo cual enfatiza el abandono escolar en este segmento poblacional. En relación con el segundo problema identificado, la delincuencia y delitos cometidos por los jóvenes, en un estudio de 2014 que realizó el INEGI se registró a la Ciudad de México como la entidad del país con mayor incidencia delictiva en adolescentes. Lo anterior, pone en relieve el problema de la inseguridad y la preocupación del gobierno de la Ciudad para erradicar los altos índices de violencia. En Ciberescuelas es un poco más clara la definición

del problema público: el abandono escolar como una consecuencia de la falta de oportunidades de acceso a la educación y de la situación económica familiar.

En cuanto a cómo contribuye el programa con las estrategias locales y nacionales, se observó que los objetivos del programa Pilares (Educación para la Autonomía Económica y Ciberescuelas) no tienen relación estrecha con la Constitución Política de la Ciudad de México ni con el Programa General de la Ciudad de México (PGCM), pues, en primer lugar, hay artículos de la Constitución que no se incluyeron en el diseño del programa y los que están no necesariamente se relacionan con los derechos que se pretenden garantizar. De igual manera, los objetivos del programa Pilares son diferentes a los que se presentan en el Programa General de la ciudad, por lo tanto, no hay una coherencia de lo que busca atender el programa porque no hay una teoría causal clara de las problemáticas.

Con relación a la población objetivo y los mecanismos de elegibilidad del programa y sus estrategias (Educación para la Autonomía Económica y Ciberescuelas), se observó que existen inconsistencias en la población objetivo que pretende atender el programa, dado que en ambas estrategias no es claro si el criterio de selección es por personas o por zonas. Su metodología no está bien definida y se presenta como sinónimos las zonas marginadas y las zonas con bajos Índices de Desarrollo Social, lo cual representa una confusión en el uso de los términos. Asimismo, no es claro cómo estará conformado el padrón de beneficiarios, si es por usuarios o por facilitadores de servicios.

Con respecto al análisis de ambas Matrices de Indicadores para Resultados<sup>9</sup>, tanto en Educación para la Autonomía Económica como en Ciberescuelas, la Matriz de Indicadores no ayuda a la planeación de una correcta evaluación, pues, aunque su FIN es pertinente, los componentes y actividades son insuficientes. Por ejemplo, en el caso de Educación para la Autonomía Económica, la sola impartición de talleres no garantiza que el alumno permanezca ni que alcance su autonomía económica. De tal forma que deberían establecerse actividades de seguimiento de los alumnos y algún tipo de incentivos adicionales al diploma de participación (es lo que ofrece el programa), para asegurar que, una vez terminado el curso, el alumno en efecto consiguió la autonomía económica.

En el caso de Ciberescuelas, faltan actividades relacionadas con la población usuaria, pues sólo están redactadas en términos de los docentes, monitores y talleristas que son quienes dan los talleres, pero no quienes reciben los cursos.

Por lo anterior, se puede señalar que los indicadores de la MIR no son de calidad y no contribuyen a realizar una correcta evaluación, pues en ocasiones se omite ver a los beneficiarios y, cuando se les considera, sólo se les pretende evaluar en función de los cursos y no del aprendizaje y seguimiento.

---

<sup>9</sup> Ver Reglas de Operación del programa Pilares, disponible en [https://trabajo.cdmx.gob.mx/storage/app/media/DOC\\_Reglas\\_de\\_operacion\\_%20STYFE\\_2019\\_24012019.pdf](https://trabajo.cdmx.gob.mx/storage/app/media/DOC_Reglas_de_operacion_%20STYFE_2019_24012019.pdf)



De acuerdo con el análisis documental, la consistencia interna del programa fue deficiente, puesto que las dos estrategias que conforman el programa Pilares para solucionar los problemas públicos fueron adecuadas, pero son insuficientes. Mientras que, la consistencia externa del programa es adecuada en el sentido de que se justifica la coordinación interinstitucional entre las Secretarías de Cultura, Trabajo, Inclusión Social y el Instituto del Deporte. Sin embargo, esta relación se justifica más en el programa Educación para la Autonomía Económica que en el de Ciberescuelas.

A pesar de que las Reglas de Operación señalan que la población podrá participar en todas las etapas de los programas, desde la planeación hasta la evaluación, no se especifica de qué manera, ni se tienen instrumentos para recuperar las opiniones de la población para una posible modificación del programa.

Durante el primer año de la implementación de ambas estrategias, tanto en Educación para la Autonomía Económica como en Ciberescuelas, no es claro de dónde proviene el presupuesto para mantenimiento, operación y gastos en capital, pues ambos presupuestos sólo están destinados al pago de docentes, talleristas y monitores.

La estrategia de Educación para la Autonomía Económica presentó duplicidades y complementariedades con otros programas locales, entre ellos “Promotores Culturales Tlalpan”, que pretendía impulsar la difusión de la lectura, cine clubes, laboratorios artísticos comunitarios, festivales en las calles (ROP de Promotores culturales, 2019); y “Cultivando la paz, arte y cultura para el bienestar social”, el cual se implementó en la alcaldía de Tlalpan y tuvo como objetivo otorgar apoyos económicos a 75 talleristas, 40 colectivos, 56 gestores culturales y una asociación civil para el desarrollo de actividades culturales y de oficios en los Centros de Artes y oficios (CAO) y así contribuir al fortalecimiento de la cohesión social y reducción de las violencias (ROP de Cultivando la paz, 2019).

A partir de la información documental y trabajo de campo se realizó un análisis de Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas (FODA) del programa Pilares (Autonomía para la Autonomía Económica y Ciberescuelas). Como Fortalezas se encontró que hubo un mayor grado de penetración del programa en la comunidad, una amplia difusión del programa y un apoyo institucional del Gobierno de la Ciudad. Como Oportunidades se considera conveniente la participación ciudadana en la implementación y evaluación del programa Pilares, así como la capacidad de institucionalizarse como articulador de la problemática social.

Las Debilidades que el programa presentó fueron varias: 1) el diagnóstico no define las problemáticas sociales que pretende resolver el programa, ya que tiene cuatro ejes a resolver: cultura, educación, autonomía económica y deporte; 2) hay error en el diseño de las Reglas de Operación, debido a que se plantea a la población objetivo como la línea base del programa (mujeres jefas de familia de cualquier edad, personas jóvenes de 15 a 29 años y personas que habiten en zonas de bajos índices de desarrollo), lo cual representa aspectos diferentes; 3) las Reglas de Operación no señalan el tipo y el grado de coordinación interinstitucional con la Secretaría de Cultura, Secretaría del



Trabajo y Fomento al Empleo, Secretaría de Inclusión y Bienestar Social y el Instituto del Deporte; 4) la integración de cuatro componentes con hasta dos programas distintos hace confusa y difícil la evaluación de diseño; 5) hay diferentes criterios para cuantificar a la población objetivo (o son las personas o son las zonas), lo cual repercute en la metodología usada por el programa; 6) existe inconsistencia de la población objetivo, dado que se tiene dos poblaciones: los beneficiarios facilitadores, quienes imparten los talleres, y los usuarios, quienes reciben los talleres; 7) no es claro sobre cuál tipo de población se construirá el padrón de beneficiarios (la población facilitadora (que es también beneficiaria) o la población usuaria), dado que si se construye sobre los beneficiarios facilitadores, la problemática sería de desempleo, y si se construye con base en los usuarios, la problemática tendría en cuenta aspectos de cultura, educación, autonomía económica y deporte; 8) la MIR carece de indicadores de calidad; 9) las metas no están cuantificadas, aun cuando la meta debe ser la cuantificación del objetivo. Sólo se precisan las metas de cobertura e instalación de los centros Pilares; 10) no se especifican las metas para el mediano y largo plazo; 11) hay desconfianza en los datos oficiales por una falta de actualización de la página de internet del programa Pilares; 12) existe una ausencia de presupuesto desagregado en operativo, de mantenimiento y de capital, sólo se precisa el que se utiliza para pago de facilitadores; 13) minimización de costos a expensas de la calidad (por ejemplo, ajustar los módulos de policías en centros Pilares, a pesar de ser pequeños y no estar totalmente adecuados para la impartición de algunos talleres); y 14) la duplicidad de programas con “Promotores Culturales Tlalpan”, “Cultivando la paz, arte y cultura para el bienestar social” y “Talleres de artes y oficios comunitarios”.

Por último, las Amenazas halladas se centraron en varios aspectos: se pueden propiciar redes clientelares por la puesta política del programa; la política social de la que forma parte el programa Pilares no está relacionada con la política económica para contribuir efectivamente a la autonomía económica de las mujeres; implementar el programa Pilares a nivel nacional, aún sin existir una evaluación a nivel local, puede acentuar los errores del diagnóstico y de diseño del programa; al instalarse una gran cantidad de centros Pilares tan cerca, puede haber poca participación de la comunidad en los talleres que se imparten en dichos puntos; y la resistencia en algunos espacios para adecuarlos como centros Pilares, ya que al tener ejes de acción en deporte y cultura, las zonas verdes o zonas amplias son necesarias.

## **6. Conclusiones**

La evaluación recupera el aspecto del contexto político y jurídico en el que se encuentra el programa Pilares, dado que tiene un enfoque para fortalecer la participación ciudadana y se parte de una visión pluridimensional del problema social, es decir, se considera que una sola estrategia no es suficiente para la solución de un problema social, sino que se requiere de una visión política.

Pilares es un programa que tiene Reglas de Operación deficientes, imprecisas y confusas que por sí mismas no ayudan a la evaluación de diseño del programa. Sin embargo, al realizar trabajo de campo se pudo observar que el programa funciona, aunque no necesariamente solucionando los problemas para los cuales fue creado.

Dentro de las dificultades que se encontraron en las Reglas de Operación de Educación para la Autonomía Económica, no se tiene identificado el problema público ni su población objetivo, dado que a lo largo del programa se hace referencia a aspectos como la educación, autonomía económica, cultura y deporte, pero no se determina cuál es el problema central para atender. Además, se tiene en cuenta diferentes segmentos de la población y aunque se hace énfasis en la atención a mujeres jefas de familia, el programa es universal.

En el caso de Ciberescuelas, se presenta una mayor delimitación del problema público y la población objetivo a atender, esto es, el abandono escolar y rezago estudiantil en los jóvenes entre 15 y 29 años, y policías. En el diagnóstico de Ciberescuelas no se contempló a los policías, solamente se mencionó el abandono escolar en los jóvenes como una consecuencia de la falta de oportunidades de acceso a la educación y de la situación económica familiar.

Pilares presentó algunas complementariedades con programas como “Colectivos Culturales Tlalpan” y “Colectivos Culturales Comunitarios Ciudad de México 2019”. Sin embargo, hay duplicidades a nivel ciudad y delegación con los programas “Cultivando la paz, arte y cultura para el bienestar social”; y “Promotores Culturales Tlalpan”, respectivamente.

De no haber realizado trabajo de campo, la recomendación principal al programa Pilares hubiese sido eliminarlo, dado que éste presentó muchas inconsistencias en el diagnóstico y en el diseño de ambas estrategias (Educación para la Autonomía Económica y Ciberescuelas). De tal forma que la observación participante permitió un acercamiento a los beneficiarios, usuarios, talleristas y docentes del programa sobre sus experiencias en los centros Pilares. Esto modificó las perspectivas en la evaluación y sugerencias a los diferentes actores que participan de este programa, el cual se detallan en el apartado de las recomendaciones.

A lo largo de la evaluación de diseño, se logró identificar algunos factores externos que influyen en la formulación y operación del programa. Por ejemplo, se observa el interés del gobierno de la Ciudad en erradicar “el legado de Mancera”,<sup>10</sup> al desmontar las estaciones de policía y poner en ellas a los centros Pilares, a pesar de que los espacios sean bastante reducidos y se encuentren ubicados en lugares poco seguros para los niños (cruces peligrosos, debajo de los puentes).

Otra cuestión que se pudo observar es que, hasta el 20 de noviembre de 2019, con aproximadamente 90 Pilares abiertos de 150 (la meta para ese mismo año), la cantidad de talleristas dentro de los Pilares es excesiva. A partir del trabajo de campo, se percibió que muchos talleristas tienen tiempo libre, a pesar de que estos tienen que ir a por lo menos a otros dos o tres centros Pilares más.

---

10 Una de las políticas que caracterizaron la administración de Miguel Ángel Mancera, como jefe de Gobierno de la Ciudad de México entre 2012 y 2018, fue la colocación de instalaciones de la Secretaría de Seguridad Pública del Distrito Federal en todo el territorio de la Ciudad, para acercar la policía a la ciudadanía, sobre todo en las zonas con mayor incidencia delictiva. Ahora, con el nuevo gobierno se “borra” ese legado de Mancera, al quitar las estaciones de policía, pintarlas de verde (color distintivo de la actual administración) e instalar en ellas los centros Pilares.

Al realizar algunas entrevistas a talleristas, esta población es, en su mayoría, jóvenes comprometidos con el programa y con los ideales bajo los cuales se formó, al grado de que manejan el mismo discurso que la jefa de Gobierno Claudia Sheinbaum. Por lo tanto, no se descarta que esta contratación masiva se haya dado para salvar la deuda que tenía el partido político Morena con quienes los apoyaron en campaña.

### **Recomendaciones al programa Pilares**

Considerando que la evaluación es una herramienta de aprendizaje para que la administración pública retroalimente sus procesos decisorios y corrija sus programas y políticas públicas, es necesario emitir recomendaciones que contribuyan, en este caso, a reformular el programa Pilares.

Se recomienda, en primera instancia, reordenar el programa Pilares como una política social, lo que implica que esté operado por la Secretaría de Inclusión y Bienestar Social de la Ciudad de México y conformarlo por un conjunto de programas: Cultura y oficios; y Ciberescuelas, cada uno con sus respectivas Reglas de Operación. En ese sentido, será pertinente la participación de la Secretaría de Cultura y la Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación.

Otra recomendación es establecer objetivos a mediano y largo plazo, estudios de sostenibilidad del programa y mejorar la planeación para que la evaluación sea un componente programado desde el diseño del programa, con una MIR más ambiciosa.

Es necesario rediseñar las Reglas de Operación del programa, ya que hay aspectos para mejorar, tales como eliminar el objetivo de la Educación para la Autonomía Económica, ya que la oferta de talleres y actividades que se ofrecen para este fin, no garantizan el fortalecimiento económico de las mujeres. No existe una relación causal lógica entre ese propósito y las actividades del programa. Asimismo, se recomienda eliminar el componente de deporte, debido a que, con el trabajo de campo con los talleristas, en los Pilares no existen espacios suficientes ni acondicionados para actividades deportivas. Además, ya existen otros espacios tanto delegacionales como del gobierno de la ciudad para este efecto.

La recomendación anterior exige un replanteamiento del problema público y del objetivo para rediseñar. A partir del trabajo de evaluación de diseño se propone la siguiente formulación del problema público: “El debilitamiento del tejido social en las zonas con bajo índice de desarrollo social disminuye el sentido de pertenencia en la comunidad y aumenta la delincuencia e inseguridad”.

Se trataría pues, ya no de un programa para atender la autonomía económica, sino de un programa que busque generar cohesión social, con enfoque de derechos humanos, que parte del problema público presentado y que pretende dar cumplimiento a los nuevos derechos enmarcados en la Constitución de la Ciudad de México.

Este programa reformulado contaría con los siguientes elementos:

**Objetivo:** Fomentar la cohesión social de las personas en la comunidad, mediante mecanismos como la cultura, oficios y educación. Algunas de las consecuencias indirectas serán la reducción de la delincuencia, la prevención de las adicciones, y generar sentido de pertenencia en la comunidad.

**Alineación programática:** Se propone que el programa esté alineado con la Constitución de la Ciudad de México, se recomienda incluir del artículo 8 el inciso A numeral 12 y el inciso D inciso e, y el inciso E, así como el artículo 13 inciso D.

**Diagnóstico:** Es necesario que se realice un diagnóstico de las zonas con menor Índice de Desarrollo Social de la Ciudad de México, pues lo que se propone es que los Pilares se ubiquen en estas zonas.

**Población objetivo:** Es necesario utilizar sólo un criterio de selección, ya sean las personas o las áreas de enfoque. El equipo evaluador recomienda decantarse por las áreas de enfoque, es decir, que el criterio de selección sean las zonas con bajo Índice de Desarrollo Social en la Ciudad. Lo anterior, se justifica gracias al trabajo de campo realizado donde se observó que la población que acude corresponde a diferentes grupos etarios, pero todos pertenecientes a la comunidad. Por lo tanto, se eliminaría del programa la focalización por edad para acceder al programa. Asimismo, debería eliminarse la figura de facilitadores de servicios como beneficiarios, pues se considera que los usuarios de los Pilares son quienes deben considerarse beneficiarios.

**Sobre los Talleristas y monitores:** Se recomienda eliminar la figura del monitor ya que éste solamente realiza actividades de difusión en la comunidad. El trabajo de monitoreo de los talleres podría realizarlo el director de cada Pilares, a partir de los informes que rindan los talleristas y docentes. En el caso de los talleristas, se sugiere reducir su cantidad, ya que se observa un exceso de éstos, y al reducirlos también se eliminaría el componente clientelar que, se considera, tiene el programa.

**Padrón de beneficiarios:** Se recomienda constituir un padrón de beneficiarios donde se recaben datos de las personas que asisten como la edad, escolaridad, nivel socioeconómico, estado civil, ocupación, la cantidad de talleres que toma y la frecuencia con que asisten, con el propósito de conocer el perfil de las personas usuarias y de esta manera orientar el programa.

**Construcción y Recuperación de los espacios:** Se debería estudiar la viabilidad de la cantidad de Pilares que se abren en la Ciudad, ya que hay una meta muy alta (300) y en el caso de algunas comunidades los Pilares ya se encuentran cercanos. Entonces, esto puede generar un exceso de oferta de Puntos de Innovación sin que exista la demanda suficiente.

Por otro lado, al abrir Pilares sólo por cumplir una meta cuantitativa se pierde el criterio de selección y, entonces, dejan de importar las características de la población o de la zona geográfica porque se abren los centros Pilares sólo a partir de donde se consigan los espacios, sin importar la cercanía entre estos o la necesidad de estos.

**Portal de internet:** La página de internet es un espacio que debe mantenerse y ser actualizada periódicamente, ingresando la nueva oferta de talleres o actividades que se proporcione con sus respectivos horarios. También es urgente que se ingresen al sistema los nuevos Puntos de Innovación que se han inaugurado, ya que la página se muestra un desfase serio en cuanto a esto.

**Talleres y oficios:** Crear un catálogo de talleres y actividades ayudaría a explicar el propósito de estos. Es necesario que se presente una planeación de los cursos con fecha de inicio y de término.

**Difusión:** Los actores involucrados en el programa coinciden en que un aspecto de mejora a atender es la difusión de los Pilares a nivel de la comunidad, a fin de aumentar la afluencia de personas. Se recomienda implementar una campaña dirigida a las colonias, mediante brigadas o difusión en reuniones vecinales y en las escuelas para crear convenios con la Secretaría de Educación de la Ciudad.

Las recomendaciones para Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación son que el programa Ciberescuelas continúe, pero con algunos aspectos a mejorar: 1) incluir en el diagnóstico a los policías para justificar esta población objetivo a atender; 2) definir el padrón de beneficiarios a partir de los usuarios; 3) determinar la meta de cobertura para el corto, mediano y largo plazo; 4) cambiar las reglas de operación para que los docentes contratados tengan su licenciatura terminada, o, en todo caso, no nombrarlos docentes, sino facilitadores para que, de esta manera, puedan impartir clase quienes tengan la licenciatura trunca; 5) complementar los componentes y actividades de la MIR para que estén enfocados al aprendizaje de los usuarios.

Se considera que Ciberescuelas puede continuar como un programa que complementa al de “Cohesión Social” (nombre que el equipo evaluador sugirió en la reformulación a la estrategia de Educación para la Autonomía Económica), dado que este tiene un problema público delimitado y diferente que puede acompañar los talleres y actividades que se imparten en el otro programa. Asimismo, se pueden contratar como talleristas y monitores a personas que estén haciendo su servicio social para reducir los costos de operación.

Las recomendaciones para la Secretaría de Cultura y delegaciones es ayudar a evitar la duplicidad de sus programas con el programa Pilares y, de ser posible, eliminar los programas pequeños que presenten duplicidades, que tengan menor afluencia y/o cuyos sitios se encuentren abandonados.

Los programas que pueden desaparecer por su duplicidad con Pilares son “Promotores Culturales Tlalpan”; “Cultivando la paz, arte y cultura para el bienestar social”; y “Talleres de artes y oficios comunitarios” (TAOC). En este último caso, es necesario señalar que, de acuerdo con una nota fechada el día 21 de noviembre de 2019, “los talleristas pertenecientes al programa de Talleres de Artes y Oficios Comunitarios de la Secretaría de Cultura de la Ciudad de México formalizaron una denuncia por falta de pagos”, pues señalan que no se les ha pagado desde hace tres meses. Estos talleristas también colaboran en los Pilares y esta noticia fortalece la hipótesis de que la cantidad de talleristas es demasiada y que, por lo tanto, tiene que disminuirse para la sostenibilidad del programa.

Es necesaria la desaparición de los programas pequeños que también consisten en contratar a talleristas como beneficiarios, pues al parecer se trata de programas insostenibles. Además, la noticia referida permite inferir que los actuales “beneficiarios” no se asumen como tal, sino como personas que trabajan, dan un servicio y son sujetos de derechos laborales merecedoras de seguridad social y de un contrato laboral. Lo anterior, representa un problema porque hay un riesgo en la medida en que esta demanda puede expandirse al resto de talleristas que participan en programas similares y en el programa Pilares bajo este esquema.

Las recomendaciones para el Congreso de la Ciudad de México es que se realice la asignación de presupuesto basado en resultados, que considere las duplicidades que existen entre los programas, o incluso la desaparición de programas pequeños que tienen las mismas actividades que Pilares, a partir de la reducción de su presupuesto. De igual manera, es pertinente desglosar el presupuesto para cada programa, que se contemple el presupuesto etiquetado para gastos de operación, mantenimiento y capital.

Las recomendaciones para la sociedad civil es que hagan uso de la participación ciudadana, ya que les permitiría exponer las necesidades inmediatas para que se diseñen talleres acordes con sus necesidades y, de esta manera, construir una política de “abajo hacia arriba”. Es pertinente que cada Pilares identifique cuáles son las necesidades de la comunidad en cuanto a cursos, ya que no en todos los centros Pilares el interés de las personas es el mismo por los talleres y hay lugares donde se demandan otras actividades.

## Referencias

- Alaminos, A., y López, B. (2009). La medición del desarrollo social, Instituto Universitario de Desarrollo Social y Paz, *Revista Obets*, 4, pp. 11-24.
- Asamblea Legislativa del Distrito Federal, I Legislatura. (23 de mayo de 2000). *Ley de desarrollo social para el distrito federal. Gaceta Oficial del Distrito Federal*. [http://www3.contraloriadf.gob.mx/prontuario/index.php/normativas/Template/ver\\_mas/66501/31/1/0](http://www3.contraloriadf.gob.mx/prontuario/index.php/normativas/Template/ver_mas/66501/31/1/0)
- Cardozo, M. (2011, enero - junio). Organización y métodos alternativos en la evaluación de políticas y programas sociales. La experiencia consolidada y la emergente en el caso de México. *Gestión y Análisis de Políticas Públicas*, 5, pp. 43-59
- Cardozo, M. (2012). *Evaluación y metaevaluación en las políticas y programas públicos. Estado del arte*. Universidad Autónoma Metropolitana, México.
- CONAPO. (2011). *Índice de Marginación 2010*. Consejo Nacional de Población (consulta: noviembre de 2012).
- Coomans, F. (2004). Exploring the normative content of the right to education as a human right: recent approaches. *Persona y Derecho, Revista de fundamentación de las instituciones jurídicas y de derechos humanos*, 50, pp. 61-100.
- Daudet, Y., y Singh, K. (2001). *The right to education: An analysis of UNESCO's standard-setting instruments*. UNESCO.
- Escudero, J., y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, pp. 85-105
- INEGI (2018). Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (ENADID) “Estadísticas a propósito del día internacional de la juventud”, Comunicado de prensa n° 396/19.
- Latapi, P. (2009, enero - marzo). El derecho a la educación: Su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa. *RMIE*, 14(40). 255-287.
- Ligero, J. (2011). Dos Métodos de Evaluación: Criterios y Teoría del Programa. En Serie CECOD de Documentos de Trabajo del Centro de Estudios de Cooperación al Desarrollo. Madrid, Fundación Universitaria San Pablo CEU.
- Lupica, C. (2015). *Corresponsabilidad de los cuidados y autonomía económica de las mujeres*, CEPAL - Serie Asuntos de Género N° 126, pp. 1-49 <http://www.cepal.org/es/organos-subsidiarios/conferencia-regional-sobre-la-mujer-de-america-latina-y-el-caribe>.



- Noreña, M. (2009). *Detección y caracterización de zonas marginales en la ciudad de Medellín mediante el análisis exploratorio de datos espaciales*. Universidad EAFIT, Escuela de Administración.
- ONU-HABITAT. (2015). Asentamientos Informales, Temas Habitat III, Nueva York, 29 de mayo de 2015.
- Paz, M. (2012, 30 de noviembre). Indicadores de Desarrollo Social. Gobierno Federal, Sedesol, *Subsecretaría de Prospectiva, Planeación y Evaluación*, (2)45 .
- Pla, J. y Salvia, A. (2009). Trabajo y Autonomía Económica. Barómetro de la deuda social argentina. *Boletín del Observatorio de la Deuda Social Argentina*, 5, pp. 69-84. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/8265>
- Reglas de Operación del Programa PILARES, Educación para la Autonomía Económica 2019.
- Reglas de Operación del Programa Ciberescuelas en PILARES 2019.
- Reglas de Operación del Programa Centros Comunitarios Tlalpan 2018, Juntos de la Mano, publicadas en el Diario Oficial de la Federación el 07 de febrero de 2018. Consultado el 10 de noviembre de 2019.
- Reglas de Operación del Programa Ciberescuelas Tlalpan 2018, Juntos de la Mano, publicadas en el Diario Oficial de la Federación el 07 de febrero de 2018. Consultado el 10 de noviembre de 2019.
- Reglas de Operación del Programa Deporteando Tlalpan 2018, publicadas en el Diario Oficial de la Federación el 07 de febrero de 2018. Consultado el 10 de noviembre de 2019.
- Reglas de Operación del Programa Promotores Culturales Tlalpan, publicadas en el Diario Oficial de la Federación el 18 de enero de 2019. Consultado el 10 de noviembre de 2019.
- Reglas de Operación del Programa Cultivando la paz, arte y cultura para el bienestar Social, publicadas en 2019. Consultado el 10 de noviembre de 2019.
- Tomasevski, K. (2004). Indicadores del derecho a la educación. *Revista iidh*, 40, pp. 341-388.
- UNESCO. (2000). World Education Report 2000: The Right to Education: Towards Education for All throughout Life. UNESCO.

UNESCO. (2009). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Oficina Internacional de Educación.

UNESCO. (2011). *EPT Informe de seguimiento 2010. Llegar a los marginados*. [www.unesco.org/es/efareport/reports/2010-marginalization/](http://www.unesco.org/es/efareport/reports/2010-marginalization/).

Yañez, B. (2018, 27 de noviembre). Sheinbaum anuncia inversión de 2, 000 mdp en PILARES para la CDMX. *Expansión política*. <https://politica.expansion.mx/cdmx/2018/11/27/sheinbaum-anuncia-inversion-de-2-000-mdp-en-pilares-para-la-cdmx>

## **Anexos**

### **Anexo 1\_ Términos de Referencia**

Resumen Ejecutivo

Introducción

Descripción general del programa

Marco conceptual

Marco normativo, programático y presupuestal

Metodología de la evaluación

Evaluación de Diseño

Antecedentes del programa

1.1 ¿Cuándo y con qué características surgió el programa?

1.2 ¿El programa cuenta con antecedentes directos? ¿Cuáles son?

1.3 ¿Existe un diagnóstico adecuado y actualizado, elaborado por el programa, sobre la problemática que se pretende atender?

1.4 ¿Cuál es la justificación teórica o empírica del programa?

El problema identificado

2.1 ¿Cuál es el problema identificado?

2.2 ¿Cuál es la relevancia y pertinencia del programa frente a las necesidades sociales detectadas?

Contribución a estrategias locales

3.1 ¿Los objetivos del programa tienen relación con la Constitución Política de la Ciudad de México?

3.2 ¿Cómo responde el programa a los ejes del Programa de Gobierno de la Ciudad de México?

Población objetivo y mecanismos de elegibilidad

- 4.1 ¿Cuál es la población objetivo? ¿qué metodología se utilizó para su cuantificación?
- 4.2 ¿Existe información sistematizada que permita conocer quiénes reciben los apoyos del programa (padrón de beneficiarios)?
- 4.3 ¿Cuáles son los objetivos a mediano y largo plazo respecto a la población atendida?
- 4.4 ¿Existen mecanismos para la actualización del padrón de beneficiarios?
- 4.5 ¿El padrón recolecta información socioeconómica del beneficiario?
- 4.6 ¿Cuáles son las características de los solicitantes? ¿Existen criterios de elegibilidad estandarizados, sistematizados y públicos?
- 4.7 ¿Cuáles fueron los criterios aplicados para la selección de los puntos de atención del programa? (alcaldías, colonias)
- 4.8 ¿Se tomaron en cuenta las diferencias de género, edad, origen étnico, discapacidad, ámbito territorial, orientación sexual y otras diferencias relevantes entre la población?
- 4.9 Describa mediante Diagramas de Flujo el proceso general del programa para seleccionar a los facilitadores de servicios, así como a los usuarios.

## V. Evaluación y análisis de la Matriz de indicadores

- 5.1 ¿El Fin y el Propósito están definidos?
- 5.2 ¿El Propósito contribuye al logro del Fin?
- 5.3 ¿El Fin y el Propósito corresponden a la solución del problema?
- 5.4 ¿Los componentes son necesarios y suficientes para el logro del Propósito?
- 5.5 ¿Las actividades del programa son suficientes y necesarias para producir cada uno de los componentes?
- 5.6 ¿Existen indicadores para medir el desempeño del programa a nivel de Fin, Propósito, Componentes y Actividades?
- 5.7 ¿Los indicadores son claros, adecuados, relevantes y monitoreables?
- 5.8 ¿Los indicadores de la MIR tienen identificada su línea base y temporalidad en la medición?

5.9 ¿Los indicadores tienen especificados medios de verificación?

5.10 ¿Las metas son claras, factibles de alcanzar considerando los plazos, recursos humanos y financieros?

5.11 Sugiera modificaciones en la MIR del programa, si lo considera necesario, a partir del análisis de este apartado

## VI. Consistencia interna del programa

6.1 ¿Las estrategias de acción son herramientas adecuadas para solucionar el problema público?

6.2 ¿Quiénes son los actores involucrados en el programa?

## VII. Consistencia externa del programa

7.1 ¿Existe una lógica de coordinación interinstitucional entre las dependencias participantes?

7.2 ¿El programa contribuye a los objetivos de las dependencias involucradas?

## VIII. Participación Ciudadana

8.1 ¿Existen mecanismos que garanticen la participación ciudadana?

8.2 ¿Existen mecanismos para conocer la satisfacción de los beneficiarios?

## IX. Presupuesto

9.1 ¿El presupuesto se desglosa en gastos de operación, mantenimiento, en capital y unitario?

## X. Transparencia y Rendición de cuentas

10.1 ¿Las reglas de operación son públicas?

10.2 ¿Existen resultados del programa difundidos?

10.3 ¿Existen medios para que los beneficiarios y usuarios se comuniquen con las personas encargadas del programa?

## XI. Complementariedad y duplicidad con otros programas locales y federales

11.1 ¿Existe complementariedad con otros programas locales y federales?

11.2 ¿Existe duplicidad de funciones con otros programas locales y federales?

8. Valoración del Diseño del programa

9. Análisis de Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas

10. Conclusiones

11. Recomendaciones

12. Anexos

13. Ficha Técnica del equipo evaluador

14. Bibliografía

## **Anexo 2\_ Personas entrevistadas**

Personas entrevistadas

Cantidad

Directores

1 mujer, 1 hombre

Docentes

1 mujer, 1 hombre

Talleristas

3 mujeres, 1 hombre

Monitores

1 mujer

Usuarios

5 mujeres, 1 hombre

Policía

1 hombre

Total:

16 entrevistados

### **Anexo 3\_ Guía de entrevista**

Preguntas a talleristas y docentes

Información sobre el tallerista o docente

¿Cuál es la razón por la que usted decidió participar como docente o tallerista en Pilares?

Antes de ingresar a Pilares ¿a qué se dedicaba?

¿Actualmente usted cuenta con otro empleo, estudia o realiza otra actividad?

Información que puede proporcionar sobre el programa

¿Cuántas personas que hablan lengua materna tiene este Pilares?

¿Cuántas personas talleristas y docentes que hablan lengua materna tiene este Pilares?

¿Cuántos talleristas, monitores y docentes hay en este Pilares?

¿Cuántos talleres se imparten en este Pilares?

¿Cuál es la diferencia entre el componente de arte y cultura y los FAROS en la Ciudad?

¿Qué tipo de relación se tiene con la Secretaría de Cultura, Secretaría del Trabajo, ¿la SIBISO y el Instituto del Deporte?

¿Por qué se decidió incluir las estaciones de policías en los Pilares?

¿Cuántos alumnos tiene cada ciberescuelas en Pilares?

¿Se imparten talleres en las ciberescuelas? ¿Cuántos?

¿Además de las asesorías que otro tipo de talleres en línea imparten?



¿Los usuarios que asisten a ciberescuelas lo hacen con frecuencia?

¿Cuál es el uso que los usuarios le dan al equipo de cómputo?

Percepción sobre el funcionamiento del programa

En su opinión ¿Cuál es beneficio que usted observa de Ciberescuelas en esta comunidad?

¿Cuáles son las dificultades que ha enfrentado como docente o tallerista?

En su opinión ¿Cuáles son los aspectos que se pueden mejorar en ciberescuelas para lograr un mejor funcionamiento y para que haya un mayor impacto en la población?

Preguntas sobre Pilares de policía

¿Los Pilares ubicados en las que antes fueron estaciones de policía son exclusivos para uso de policías? o ellos donde estudian?

¿Cuántos alumnos tiene cada ciberescuelas para policías?

¿Cuál es el tipo de cursos o de talleres que reciben los policías?

¿Se imparten talleres en las ciberescuelas de policías? ¿Cuántos? ¿Cuál es la razón de impartir talleres sobre manejo de emociones?

¿Usted considera que hay disposición de los policías para asistir a Ciberescuelas?

Preguntas para usuarios

¿Qué ha aprendido a hacer en Pilares?

¿Qué requisitos le pidieron para ingresar a Pilares?

¿Cuál fue el proceso para ingresar?

¿Con qué propósito viene a los talleres de Pilares?

¿Considera que esos talleres fomentan su autonomía económica?

¿Piensa autoemplearse o trabajar en lo que ha aprendido aquí?

¿Cómo calificarías la atención y el trabajo de los talleristas?

En su opinión ¿los talleristas se encuentran bien capacitados en el taller que imparten?

¿Qué actividades te gustaría que hubiera aquí?

¿Considera que las instalaciones son adecuadas?

¿Has invertido dinero para materiales, vestuario u otro gasto?

En tu opinión ¿crees que hay actividades o cosas que deban mejorar?

Antes de asistir a Pilares ¿realizaba alguna actividad similar en otro centro comunitario o lugar?

#### **Anexo 4\_ Imágenes de PILARES visitados**

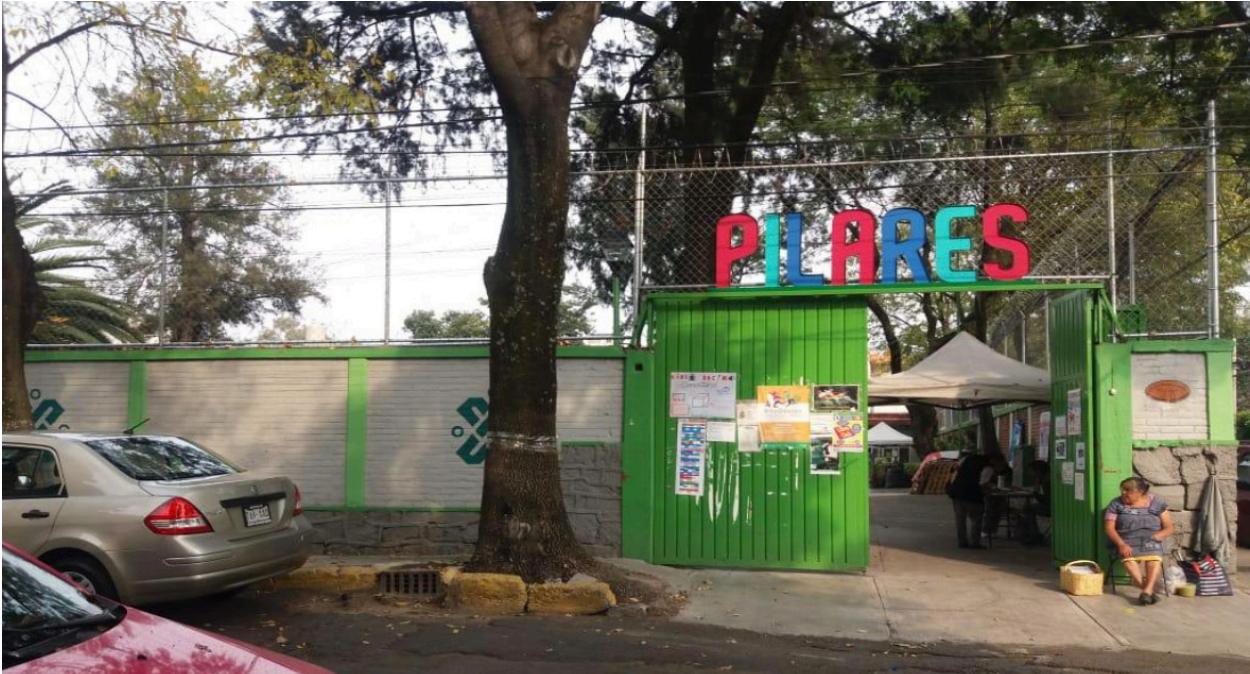
Pilares Iztapalapa “San Miguel Teotongo”



Pilares Xochimilco “Tepepan”



Pilares Coyoacán “Emiliano Zapata”





# **Competencias que potencian la capacidad gerencial de las personas directivas para el trabajo efectivo con las Juntas Administrativas y Juntas de Educación.**

Competences that empower management capacity of Directors for effective work with Administrative and Education Boards.

Evelyn Chen-Quesada  
Warner Ruiz Chaves

## **1. Resumen**

El propósito de esta ponencia es el analizar las competencias que potencian la capacidad gerencial de las personas directivas de centros educativos para el trabajo efectivo con las Juntas de Educación y Juntas Administrativas en el contexto educativo costarricense. La metodología de esta investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, en el cual se identificaron las categorías de las competencias requeridas para la capacidad gerencial mediante grupos focales y entrevistas entre directivos que se desempeñan en las Direcciones Regionales de Educación de San José Oeste, San José Central, Alajuela y Heredia del Ministerio de Educación Pública. Como resultado del análisis se determinó que las principales competencias gerenciales que deben tener los directivos de las instituciones educativas para el trabajo efectivo con las Junta son: liderazgo, comunicación, negociación, trabajo en equipo y delegación.

The purpose of this paper is to analyze the competencies that enhance the managerial capacity of the directors of educational centers for effective work with the Education and Administrative Boards in the Costa Rican educational context. The methodology of this research was developed under a qualitative approach, the categories of competencies required were identified through focus groups and interviews among managers who work in the Regional Directorates of Education of San José Oeste, San José Central, Alajuela and Heredia of the Ministry of Public Education. As a result of the analysis, it was determined that the main managerial competencies that the directors of the educational institutions must have for the effective work with the Boards are: leadership, communication, negotiation, teamwork and delegation.

**Palabras clave:** Capacidad, Competencia profesional, Gerencia, Administrador de la educación, Gestión educativa, Articulación educativa.

Capacity, Professional competence, Management, Education administrator, Educational management, Educational articulation.

## **2. Introducción**

El desarrollo de la capacidad gerencial de las personas directivas tiene un papel fundamental en el trabajo con las juntas de educación y juntas administrativas en el contexto educativo costarricense

(en adelante las Juntas). La ponencia que se presenta, elaborada como parte de las actividades investigativas y de extensión de la División de Educación (DET) para el Trabajo del Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE) de la Universidad Nacional (UNA) se propone como objetivo general analizar las competencias que potencian la capacidad gerencial de las personas directivas de centros educativos para el trabajo efectivo con las Juntas; además los objetivos específicos de esta experiencia investigativa son: identificar las competencias requeridas para potenciar la capacidad gerencial del directivo para el trabajo efectivo con las Juntas; determinar la relación de las competencias detectadas de las personas directivas para la atención y solución de problemas de forma colaborativa con las Juntas e identificar los desafíos de las personas directivas de los centros para el trabajo efectivo con las Juntas.

De acuerdo con lo anterior, la mejora en los procesos de gestión que realizan las Juntas es clave para el éxito de un centro escolar, razón por la cual, con miras a potenciar una mejor calidad de la educación, el desarrollo de la capacidad gerencial de las personas Directivas, es un tema prioritario para la concreción de los programas y proyectos que se gestan y ejecutan de forma conjunta con las Juntas. De acuerdo con el Decreto 38249 – MEP, denominado Reglamento General de Juntas de Educación y Juntas Administrativas (2014), las Juntas se definen como

los organismos auxiliares de la administración pública que constituyen la base para el funcionamiento de los centros educativos públicos están sometidas a la tutela administrativa del Poder Ejecutivo, por medio del Ministerio de Educación Pública (MEP) como rector del sector educación, con el fin de garantizar que sus actuaciones sean consistentes con la política educativa (párr. 5 – 10).

A estos espacios de participación ciudadana, que se trabaja *ad honorem*, se acercan personas a quienes se les brinda el poder de decisión para determinar, gestionar y solventar el quehacer cotidiano del centro educativo, en el ámbito presupuestario. La persona directiva del centro educativo es partícipe directo de la Junta, pero no tiene voto en las decisiones de la misma. Sin embargo, éste es el canal directo para transmitir las necesidades del centro a los miembros de la Junta en la toma de decisiones conjunta en beneficio de la Escuela o Colegio. De este modo, la persona directiva es una figura intermediaria entre las necesidades y requerimientos del centro y la Junta, y juega un papel primordial en el éxito de la Institución. Al respecto, en una investigación nacional realizada por Torres y Castro (2012), se determinó que el director o directora y la junta deben ser mediadores (...), pero entendiendo que la persona directora juega un papel protagónico como agente social que asume el tema de participación como alternativa pedagógica para generar procesos de transformación...(p. 111).

Nótese entonces que el rol de la persona directiva es fundamental para el logro de los proyectos del centro, por lo que toda persona que aspire a llegar al puesto no solo debe tener la preparación académica, sino, las capacidades gerenciales para ese trabajo con la Junta. En este sentido, Patrón-Cortés (2016) en una investigación en el contexto mexicano sobre las personas directivas determinó que existen diferencias entre conocimientos y competencias, pues aunque los directores tienen la preparación que les permite estudiar y comprender aspectos relacionados con la educación superior, se les dificulta al momento de aplicarlos. Los directores manejan más las competencias requeridas

para el logro de resultados y la unidad interna de la institución, y usan menos las que se refieren a la relación eficaz de la persona consigo misma y con el entorno (p. 1).

### 3. Referente teórico

Los elementos teóricos de esta ponencia se fundamentan en el “Enfoque de Capacidades” del filósofo y premio Nobel de Economía Amartya Sen, esta teoría explica la importancia de los funcionamientos y su influencia sobre las capacidades, así como la pretensión de investigar el bienestar y la libertad de la persona que realmente tiene para hacer esto o aquello, las cosas que le resulta valioso ser o hacer (Urquijo, 2014, p.64).

La capacidad es el bienestar en términos de la habilidad de una persona para hacer actos valiosos, centrándose en el ser y hacer, repercutiendo en el bienestar individual y grupal de la sociedad. Para comprender de mejor manera la capacidad de una persona se puede decir que, es el conjunto de vectores de funcionamiento que reflejan la libertad de la persona para alcanzar aquello que valora según las condiciones sociales, políticas y económicas del contexto. Al respecto Montuschi (2008) considera la libertad como otra condición necesaria para poder elegir entre todos los funcionamientos accesibles (p.5).Entonces el elemento sustantivo de la capacidad es el funcionamiento y el enfoque de capacidades lo desarrolla explicando que la vida es un conjunto de funcionamientos que se encuentran interrelacionados y tienden a ser consistentes en estados y acciones, es decir que los funcionamientos no son aislados sino que están entrelazados para conformar un todo, además de ser permanente en su estado y las acciones donde se utiliza . Se clasifica los funcionamientos en dos tipos, los sencillos como por ejemplo la buena salud física y los complejos relacionados con la felicidad, la dignidad, la participación en comunidad y otros. La capacidad, entendida como el bienestar para ser y hacer las actividades de la vida, tiene que considerar los funcionamientos, ya que de estos dependerá la capacidad para el desarrollo personal o grupal, o por el contrario al deterioro de la capacidad debido al mal funcionamiento. Esta relación simbiótica entre la capacidad y funcionamiento es bidireccional porque el funcionamiento alimenta a la capacidad y la capacidad juzga la función del funcionamiento. Por esta razón se puede decir que la capacidad es el conjunto de n funcionamientos alcanzados.

Ahora bien, las personas directivas de instituciones educativas están llamadas a tomar conciencia de esta concepción de capacidad en el tanto que el bienestar de una institución educativa va a depender de la habilidad de la persona directiva para hacer actos valiosos y significativos en la gestión educativa, centrándose en el ser (misión y visión institucional) y en el hacer (desarrollo de proyectos, programas, actividades pedagógicas, entre otros), y que van a repercutir en el bienestar individual y grupal de la comunidad educativa. Además, si la capacidad es el conjunto de n funcionamientos tanto profesionales como institucionales para hacer esto o aquello, se debe tener una clara comprensión sobre los funcionamientos individuales o personales de las personas directivas lo que implica conocerse a sí mismo tanto en sus funcionamientos sencillos (salud física, emocional, mental, etc) como es su propio bienestar personal, así como los funcionamientos complejos tales como las relaciones interpersonales, el trabajo en equipo, es decir el bienestar institucional o grupal. Urquijo (2014) apunta que

La teoría de las capacidades propuesta por Sen no cae en el fetiche de los funcionamientos, se admite la importancia de los funcionamientos, pero se reconoce que según cada persona y los diferentes contextos en los que las personas se desarrollan, algunos funcionamientos adquieren mayor criterio de valoración que otros. Ahora bien, el conjunto de funcionamientos refleja la capacidad con que cuenta una persona para alcanzar aquello que valora (p.71)

Es importante mencionar que para potenciar la capacidad gerencial de los directivos escolares hay que tener presente el contexto, desarrollo profesional, realidad histórica de la institución entre otros, por esta razón es que este estudio enlaza la comprensión de los funcionamientos del enfoque de capacidades con el desarrollo de competencias. Cabe señalar que (Levy-Leboyer, 2003, como se cita en Moya, Luengo y Asociación Proyecto Atlántida, 2011) en la teoría y práctica de las competencias básicas, arroja dos conclusiones del término competencia, a saber

1. El término competencia se refiere al conjunto de acciones o decisiones que una persona o institución “puede” adoptar. En este sentido, “tener competencia” es poder decidir sobre algo.
2. El término competencia se refiere al modo en que una persona o institución utiliza sus posibilidades de decisión para adoptar “buenas” decisiones. En este sentido, “tener competencia” es sinónimo de saber (p.31)

Ambos significados de competencia se ajustan al concepto de funcionamiento de la teoría de capacidades en el tanto que las competencias, al igual que los funcionamientos permiten en primera instancia poder tomar decisiones, es decir, la libertad como condición necesaria (Montuschi, 2008) del ser; y en segunda competencia, saber cómo hacer. En una línea similar se puede encontrar el enfoque por competencias que retoma la UNESCO (2000) en la producción “Competencias para la profesionalización de la gestión educativa” (2000), donde se abarca 9 competencias para la profesionalización. Se conceptualiza competencia como

...un conjunto integrado de conocimientos, capacidades, representaciones y comportamientos movilizados para resolver problemas profesionales. Ser competente implica poder realizar una actividad profesional, resolver problemas o desarrollar proyectos en tiempo oportuno movilizando integralmente un saber realizar, conjuntamente con los saberes conceptuales pertinentes y con capacidades diversas de acción y de relación, con el fin de obtener resultados de calidad. Implica conocer lo que se realiza, tener conciencia de sus consecuencias y capacidad de evaluar la acción. Supone capacidad para aprender, innovar y generar nuevos conocimientos. Otra característica de las competencias es su capacidad de transferibilidad hacia otras situaciones o procesos de acción. No es un saber válido exclusivamente en tareas específicas o rutinarias. La fortaleza de la formación basada en competencias reside en la posibilidad de ampliación de los saberes más allá de la simple ejecución de tareas delimitadas. En este sentido, ser competente supone la capacidad de ver, analizar e intervenir en un mundo complejo en el que se interrelacionan aspectos estrictamente técnicos con aspectos culturales, sociales, éticos, políticos y tecnológicos (p.24)



Esta investigación retoma las nueve competencias profesionales para la gestión educativa de la UNESCO (2000), en el cuadro No. 1, se presenta cada una de las competencias, con su conceptualización y los aspectos que se debe de considerar para su buen desempeño.

Cuadro No. 1. Resumen de competencias, según UNESCO (2000)

<b>Competencia / Conceptualización</b>	<b>Procesos teóricos y prácticos</b>
<b>GESTIÓN EDUCATIVA ESTRATÉGICA</b>	
Se conceptualiza como las acciones desarrolladas por los gestores que pilotean amplios espacios organizacionales. Es un saber de síntesis capaz de ligar conocimiento y acción, ética y eficacia, política y administración en procesos que tienden al mejoramiento continuo de las prácticas educativas; a la exploración y explotación de todas las posibilidades; y a la innovación permanente como proceso sistemático. (p. 17)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Centralidad de lo pedagógico.</li> <li>2. Habilidades para tratar con lo complejo.</li> <li>3. Apertura al aprendizaje y a la innovación.</li> <li>4. Culturas organizacionales cohesionadas por una visión de futuro.</li> <li>5. Intervenciones sistémicas y estratégicas.</li> </ol>
<b>LIDERAZGO</b>	
El liderazgo puede definirse como el conjunto de procesos que orientan a las personas y a los equipos en una determinada dirección hacia el logro de la excelencia y el aprendizaje organizacional, primordialmente por medios no coercitivos. (p.9)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Inspirar la necesidad de generar transformaciones.</li> <li>2. Generar una visión de futuro. Comunicar esa visión de futuro.</li> <li>3. Promover el trabajo en equipos.</li> <li>4. Actualizar el aprendizaje y acumular conocimiento.</li> </ol>
<b>COMUNICACIÓN</b>	
La comunicación permite una doble apertura: hacia el entorno del sistema, tanto para emitir como para recibir comunicaciones de las familias, egresados, actores sociales (empresarios, sindicatos, etcétera). Hacia dentro del sistema, para fortalecer la integración con comunicaciones recíprocas en las que no sólo todos pueden hablar con todos, sino que, además, todos pueden intercambiar los roles de hablantes y oyentes. (p. 12).	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La comunicación oral es la relación básica en la reunión.</li> <li>2. El manejo del tiempo en la comunicación es muy importante.</li> <li>3. La identificación del perfil de los participantes es importante para el desarrollo de la reunión y depende de los objetivos propuestos.</li> <li>4. Toda reunión supone un encuadre comunicador.</li> <li>5. El espacio de comunicación tiene un cierre formal.</li> <li>6. La conclusión de la reunión es un compromiso de acción logrado en la comunicación.</li> </ol>

<b>DELEGACIÓN</b>	
Delegar es otorgar a un colaborador -individual o grupal- de forma temporaria o permanente, la autoridad necesaria para tratar y decidir, con el encuadre explicitado y dentro de un ámbito preciso, haciéndolo/s responsable/s de los resultados de esa acción. Pero vale advertir que, si bien el delegatario es responsable ante el delegador, éste es siempre el responsable ante su superior. (p.12).	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.Amplía la autonomía y la toma de decisiones colegiadas.</li> <li>2.Da empowerment, para revalorizar,</li> <li>3.Aumenta la eficacia.</li> <li>4.Hace frente a la complejidad creciente.</li> <li>5.Fortalece las competencias colectivas.</li> <li>6.Aumentar los niveles de responsabilidad, compromiso y pertenencia.</li> </ol>
<b>RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS</b>	
Es un método que permite no solamente resolver un problema puntual (lo cual hace a su propia eficiencia) sino que también deberá ser vista como una estrategia explícita que permite crear, adquirir y transferir nuevos conocimientos. (p.7)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.Es una metodología para la acción,</li> <li>2.Posee un enfoque global y sistémico,</li> <li>3.Es una competencia para el aprendizaje permanente,</li> <li>4.Posibilita el mejoramiento continuo de las instituciones,</li> <li>5.Es una estrategia que desafía las soluciones conocidas,</li> <li>6.Es una competencia fundamental de los equipos de gestión y pilotaje de sistemas complejos,</li> <li>7.Articula las tareas inmediatas con las perspectivas de largo plazo,</li> <li>8.Posibilita identificar soluciones diferentes.</li> </ol>
<b>ANTICIPACIÓN</b>	
La prospectiva puede entenderse como una mirada al futuro que se realiza para clarificar las acciones del presente. Michel Godet la define como un "panorama de los futuros posibles de un sistema destinado a clarificar las consecuencias de las acciones encaradas" (p.5)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.Aplicar métodos de prospectiva</li> </ol>
<b>TRABAJO EN EQUIPO</b>	
El trabajo en equipo es una modalidad de articular las actividades laborales de un grupo humano en torno a un conjunto de fines, de metas y de resultados a alcanzar. El trabajo en equipo implica una interdependencia activa entre los integrantes de un grupo que comparten y asumen una misión de trabajo. (p.5)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.Motiva la transformación de la cultura de trabajo,</li> <li>2.Estimula la capacidad de trabajar en redes de colaboración,</li> <li>3.Valoriza las reuniones de trabajo,</li> <li>4.Articular el trabajo alrededor de proyectos</li> <li>5.Estimular la formación continua de los equipos de gestión.</li> </ol>

<b>PARTICIPACIÓN Y DEMANDA EDUCATIVA</b>	
<p>Generalmente se hace una distinción de tres niveles de participación: informativa (ser informado de lo que se está haciendo), consultiva (ser informado y poder emitir opinión sobre lo que se está haciendo) y decisoria (tener la posibilidad real de tomar decisiones). En muchos casos, se considera participación real únicamente a la participación decisoria y de esta manera, se desconoce el ordenamiento normativo vigente y se construye una utopía que impide valorar y aprovechar otros espacios de participación más modestos pero posibles. (p.29)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Viabilidad</li> <li>2. Redes de participación</li> </ol>

Fuente: Adaptado de UNESCO (2000).

Tal y como se observa, el marco teórico presenta varias perspectivas que van desde el enfoque de las capacidades de Amartya Sen y el enfoque de competencias de la UNESCO; por cuanto el estudio de la capacidad gerencial de las personas directivas debe ser estudiada y analizada bajo un enfoque interdisciplinario. Cabe indicar que todos estos referentes permiten aclarar y seleccionar la capacidad gerencial que se requiere para la administración de los directivos con las Juntas.

**4. Metodología**

Castillero, Díaz, Morales y Pino (2009) señalan que la gestión educativa es exitosa si se dan capacidades gerenciales o de liderazgo en los directivos de los centros, de modo que para lograr esta situación se requiere que “todas las acciones que se implementen en el centro a nivel de gestión educativa impliquen planificación, ejecución y control de las decisiones y acciones (p. 43)” desde diferentes ópticas en donde participen varios actores según sus funciones. Por lo que para dar cumplimiento de los objetivos propuestos en esta investigación sobre la capacidad gerencial y el rol del directivo, según la cita expuesta, las etapas seguidas, según propuesta de Goyette y Lessard (1988) fueron: (i) identificación desde y para la práctica, de las direcciones que han sido exitosas en la eficiencia y eficacia con las Juntas en cuatro Direcciones Regionales del Ministerio de Educación Pública donde el trabajo del directivo fuese proactivo y cumpliera con algunos criterios del Modelo de Excelencia de la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad (EFQM), que se explica más adelante; (ii) identificación teórica de capacidades gerenciales para la gestión educativa de modo que fuese una base para la investigación – acción que se implementó. Posterior a esto, se conjuntaron las competencias que potencian la capacidad gerencial de las personas directivas.

Una vez definidos los centros educativos se tomó una muestra por conveniencia de cinco instituciones donde estos directivos (iii) demandan la participación de la comunidad y Junta en la

mejora de sus propias prácticas; luego (iv) implicó la realización de análisis crítico de las situaciones y (v) se configuró como una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión; por último, (vi) se sistematizaron las mejores competencias que potencian la capacidad gerencial de las personas directivas que optimicen la labor conjunta con las Juntas.

Para llevar a cabo las etapas anteriores, se planteó una investigación cualitativa, la cual según Hernández, Fernández y Baptista (2014) es un “se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto (p. 358)”.

Siendo de este modo que una vez identificadas las competencias que potencian la capacidad gerencial y dadas a conocer a los participantes del estudio, son éstos sujetos quienes reflexionan, escudriñan, analizan y comprenden su realidad como agentes de cambio e intermediarios clave para el trabajo efectivo con la Junta, provocando que sean ellos mismos quienes prioricen y seleccionen, dentro del conjunto, las principales competencias gerenciales que deben tener los directivos de centros educativos para lograr experiencias exitosas. Del mismo modo, al ser las personas investigadoras parte del objeto de estudio, hay un involucramiento directo con el mismo y aúnan esfuerzos al cambio sustantivo de las personas directivas desde sus experticias; razón por la cual este trabajo es considerado investigación acción.

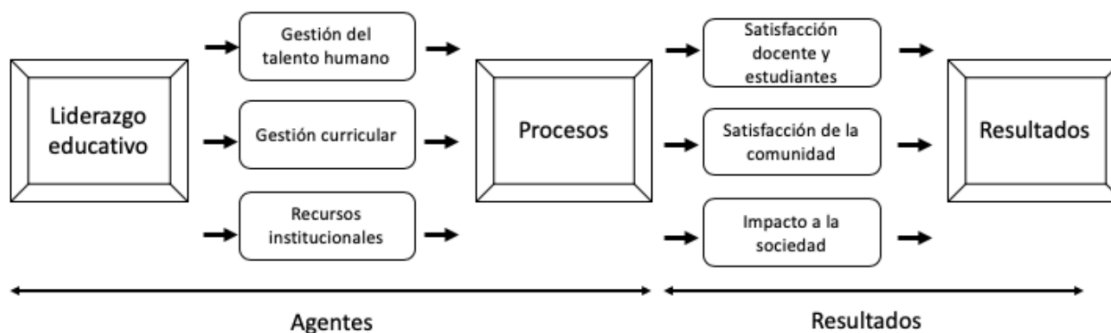
Ahora bien, la recopilación de este proceso fue realizada mediante las técnicas de análisis de contenido, entrevistas y encuesta, siendo los instrumentos la matriz de análisis de contenido, la guía de entrevista semiestructurada y el cuestionario, respectivamente aplicados. Estos instrumentos responden a las tres grandes categorías de la investigación: competencias requeridas para potenciar la capacidad gerencial, resolución de problemas y desafíos para el trabajo efectivo con la Junta. Estos instrumentos fueron validados mediante juicio de expertos y se incorporan las sugerencias respectivas para la posterior aplicación. Los reactivos de la entrevista y el cuestionario consideran las competencias (y su jerarquía) que un directivo debe tener para trabajar con los miembros de Junta, cómo resolver problemas (situaciones y estrategias) en las prácticas con las Juntas y los desafíos para la mejora continua.

Los participantes fueron nueve personas directivas de Educación General Básica del sistema educativo público costarricense que se seleccionaron según criterios del Modelo de Excelencia de la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad (EFQM). Este modelo, según Femenía-Millet (2011) “ofrece una expresión ordenada y sistemática para la gestión de las organizaciones, siendo un paradigma que incluye principios, procedimientos y valores y es considerado como una de las mejores estrategias de gestión de las organizaciones (p. 3)”. Para efectos de este estudio, la selección de la personas directivas y sus centros educativos, responden al cumplimiento de: 1) una gestión basada en los resultados, 2) se orientaran al usuario (comunidad educativa), 3) las personas directivas evidenciaran de manera reconocida por otros el liderazgo y coherencia, 4) el plan anual

de trabajo se basara en una gestión por procesos y 5) hechos que permitiesen procesos continuo de aprendizaje, innovación y mejora y 6) de alguna manera se vincularan con responsabilidad social comunitaria; todos criterios del EFQM. De ahí que mediante consultas a instancias públicas (Departamento de Gestión de Juntas y Departamento de Supervisión Educativa del Ministerio de Educación Pública) y privadas (Fundación Gente) se ubicaron los nueve centros educativos que sirvieron como base para el proceso investigativo, lo cual fue contrastado por el equipo investigador.

Adicional a lo indicado, dado que este Modelo de Excelencia es validado y cuenta con criterios estandarizados, además por “la estructura ordenada y sistemática que hace posible su utilización por cualquier tipo de organizaciones y para cualquier clase de actividad (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2001, p. 11), se considera no solo útil para determinar centros educativos de excelencia, sino, complemento a la teoría en que se basa esta investigación.

**Figura 1. Adaptación del Modelo de Excelencia de la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad (EFQM) en contextos educativos**



Fuente: Adaptación propia con base en Femenía-Miller (2011).

A partir de esto, los criterios de casos de centros educativos con prácticas exitosas en sus Juntas, dados por el modelo según las referencias externas y las personas investigadoras de este estudio, como parte de la investigación, se evidenció que el liderazgo en la gestión del talento humano (docentes), la gestión del currículo (estudiantes) y los recursos para administrar de esos centros, conducían a un trabajo eficaz con la Junta y por ende, a resultados de satisfacción e impacto en el servicio brindado. Tal como anota Urquijo (2014) “no importa lo que la persona tiene, sino lo que consigue realizar con lo que tiene (p. 69)” de ahí la importancia de que los sujetos de estudio se apoderen de la situación, sean partícipes de la investigación y se empoderen para generar el cambio. Por último, en cuanto a las consideraciones éticas del estudio, se trabajó mediante consentimientos informados para la obtención de la información por parte de los participantes donde se les aseguró la confidencialidad del caso, tal como se evidenciará en la sección de resultados.

## 5. Resultados

En cuanto a los resultados de esta investigación, se inicia con el primer objetivo específico planteado relacionado la identificación de las competencias necesarias para la gestión educativa de las personas directivas y su trabajo con las Juntas y se identifican cinco tipos de competencias prioritarias de nueve señaladas en la teoría presentada por la UNESCO (2000). Para estudiar este fenómeno se agrupan las cinco competencias prioritarias con sus competencias requeridas, tal como se muestra en la tabla 2. Las competencias prioritarias fueron identificadas por las personas directivas de acuerdo con el orden de importancia que su experiencia, esto fue determinado de manera cuantitativa en el instrumento creado para el efecto y las competencias requeridas fueron señaladas en segundo orden de importancia. Estas competencias, tal como se indicó, responden a situaciones teóricas y prácticas de las competencias, de acuerdo con la formulación teórica de la UNESCO (2000).

Ahora bien, la primera competencia prioritaria que se identifica es el liderazgo, la cual orienta al directivo escolar hacia el logro de la calidad con fin de inspirar por medio de la misión y visión institucional el espíritu de logro y para ello va a requerir de otras competencias requeridas tales como la comunicación que permite la reflexión para el trabajo colaborativo y compromiso de los miembros de las Juntas en la ejecución de actividades, tareas, programas, proyectos y otros. El trabajo en equipo para potenciar los liderazgos de las personas miembros de las Juntas. La anticipación que permite liderar que los planes de trabajo tengan prospectiva. La negociación que va dirigida a un liderazgo compartido donde se dialoga e intercambia intereses.

Los resultados muestran que la segunda competencia prioritaria es la comunicación. Las personas directivas señalan que la comunicación es uno de los aspectos vitales para la coordinación y el trabajo con la Juntas. Siendo la escucha activa una de las habilidades que permiten generar compromiso, disposición, empatía y confianza para la toma de decisiones orientadas a fortalecer y ser efectivos en la concreción de proyectos, actividades, programas u otros. Un tercer resultado identifica la negociación como otra competencia prioritaria. Esto por cuanto las presiones tanto de las personas directivas como los miembros de las Juntas pueden presentar necesidades e intereses divergentes que generan conflictos. La negociación es una competencia para que las partes se reúnan y lleguen a acuerdos significativos y viables para el bienestar de la comunidad estudiantil.

El trabajo en equipo es la cuarta competencia que identifican las personas directivas para el trabajo efectivo con las Juntas. La planificación de acciones concretas para el desarrollo de proyectos en los centros educativos debe ser una labor conjunta de la comunidad educativa en torno logro metas y resultados institucionales. El trabajo en equipo entre la persona directiva y la Junta permite contar con una visión global y anticipada de los objetivos y metas comunes. Genera por consiguiente el compromiso, la empatía y la creatividad de todos sus miembros. El quinto resultado identifica la delegación como competencia prioritaria. Las personas directivas consideran que un líder debe

saber tomar decisiones, pero sobre todo delegar funciones tanto de forma individual como grupal. Si bien es cierto que los directivos solo tienen derecho a voz y no a voto dentro de la Junta esta es la responsable de los resultados de sus acciones. Por consiguiente, la delegación motiva y genera pertenencia, desarrolla el juicio discrecional e incrementa los niveles de confianza.

**Tabla 2. Competencias y habilidades requeridas para la capacidad gerencial**

<b>Competencias prioritarias</b>	<b>Competencias requeridas</b>	<b>Habilidades manifestadas por las personas directivas que evidencian las competencias</b>	<b>Frecuencia relativa de algunas acciones afirmativas que evidencian la competencia</b>
Liderazgo	-Comunicación -Trabajo en equipo -Anticipación -Negociación	-Vivencia Común -Honestidad -Vocación -Tener visión a nuevos proyectos necesarios para la institución -Responsabilidad -Compromiso -Inteligencia emocional	Realiza las gestiones que le corresponden ante diferentes entes, aunque impliquen muchos trámites: 100%  El centro educativo se destaca por lograr resultados positivos en diversas áreas: 100%
Comunicación	-Trabajo en equipo -Resolución de problemas	-Disposición -Conocimiento -Compromiso -Confianza -Empatía -Toma de decisiones -Inteligencia emocional -Conciencia plena -Escucha activa	Comparte en las primeras reuniones la línea de trabajo: 100%  Favorece una comunicación clara con toda la comunidad educativa: 90%  Se mantiene actualizado y dando a conocer nuevas normativas que corresponden a Juntas: 100%
Negociación	-Comunicación -Trabajo en equipo -Liderazgo -Anticipación	-Toma de decisiones -Disposición -Creatividad -Honestidad -Compromiso	Prepara, junto a otro miembro de Junta, la agenda de proyectos por atender y en las sesiones respectivas: 100%  Analiza las necesidades del centro educativo con los miembros de la Junta: 100%



<b>Competencias prioritarias</b>	<b>Competencias requeridas</b>	<b>Habilidades manifestadas por las personas directivas que evidencian las competencias</b>	<b>Frecuencia relativa de algunas acciones afirmativas que evidencian la competencia</b>
Trabajo en Equipo	-Comunicación negociación -Liderazgo -Anticipación	-Visión global y anticipada -Empatía -Creatividad -Tener un objetivo-meta en común para trabajar en conjunto. -Compromiso	Permite y colabora para que los miembros de las Juntas se empoderen en la comprensión del funcionamiento de esta: 70%  Logra resolver los problemas de manera colaborativa con otros miembros de Junta: 90%
Delegación	-Liderazgo escucha activa -Negociación	-Conocimiento -Escucha activa -Disposición -Conocimiento	Capacita a los miembros de la comunidad educativa: 100%

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados del instrumento aplicado a las personas directivas, 2019.

En relación con la competencia para la resolución de problemas, de acuerdo con el segundo objetivo específico, las personas directivas entrevistadas señalan ésta es clave para un trabajo efectivo con la Junta y en general con la comunidad educativa, dado que potencia el logro de los objetivos comunes. Ahora bien, si se contrasta con la teoría propuesta por UNESCO (2000) se evidencia que las personas directivas en efecto manifiestan la competencia. Nótese lo anotado en el cuadro No. 3

**Cuadro 3. Evidencias de la resolución de problemas en las personas directivas**

<b>Procesos teóricos y prácticos vinculados con la competencia “Resolución de problemas” según UNESCO (2000).</b>	<b>Acciones realizadas por las personas directivas que evidencian la competencia “Resolución de problemas”</b>	<b>Frecuencia relativa de acciones afirmativas para atender los problemas</b>
Metodología para la acción.	Fomentando el liderazgo democrático.	Colabora para que diversas personas se postulen como miembro de la Junta: 90%
Presenta un enfoque global y sistémico.	Organizando con la Junta los procesos macro de administración del centro, escuchándolos, considerándolos, siguiéndolos para una mejor toma de decisiones.	Prepara, junto a otro miembro de Junta, la agenda de proyectos por atender y en las sesiones respectivas: 100%

<b>Procesos teóricos y prácticos vinculados con la competencia “Resolución de problemas” según UNESCO (2000).</b>	<b>Acciones realizadas por las personas directivas que evidencia la competencia “Resolución de problemas”</b>	<b>Frecuencia relativa de acciones afirmativas para atender los problemas</b>
Potencia el aprendizaje permanente.	-Descripción de las razones por las cuales se toman las decisiones. -Escucha activa.	Corrige errores que surgen en la gestión de la Junta desde el primer momento que aparecen: 100%
Posibilita el mejoramiento continuo de las instituciones	-Visitas al hogar de los estudiantes. -Comunicación constante con diversos actores educativos. -Negociación con miembros de Junta para logro de actividades.	El centro educativo se destaca por lograr resultados positivos en diversas áreas: 100%
Es una estrategia que desafía las soluciones conocidas.	-Empoderamiento de la comunidad y sentido de pertenencia con el centro educativo. -Alianzas con organizaciones privadas. -Haciendo partícipes a los profesores de los problemas para que, de manera corresponsable, se aúnen esfuerzos de solución.	Logra terminar con éxito en el tiempo previsto los proyectos que se plantean con la Junta: 87%
Promueve el trabajo en equipos de gestión	-Seguimiento a los procesos administrativos. -Promover, en la medida de lo posible, la continuidad del personal docente. -Realización de actividades de diversas índoles, de la mano con la Junta, para el beneficio de la comunidad educativa. -Identificación de roles de miembros de Junta y docentes para mejorar procesos. -Creando una cultura de gestión.	Logra resolver los problemas de manera colaborativa con otros miembros de Junta: 90%
Articula las tareas inmediatas con las perspectivas de largo plazo.	-Realización de diagnóstico situacional del centro educativo. -Formulación de proyecto quinquenal con la Municipalidad para atención de necesidades infraestructurales.	Analiza las necesidades del centro educativo con los miembros de la Junta: 100%

<b>Procesos teóricos y prácticos vinculados con la competencia “Resolución de problemas” según UNESCO (2000).</b>	<b>Acciones realizadas por las personas directivas que evidencia la competencia “Resolución de problemas”</b>	<b>Frecuencia relativa de acciones afirmativas para atender los problemas</b>
Identifica soluciones diferentes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Búsqueda de recursos propios para la solución de problemas cotidianos, por ejemplo, baterías sanitarias, gimnasio, comedor, pupitres, entre otros.</li> <li>-Proponiendo una oferta educativa diferente y atractiva, previa autorización del MEP.</li> </ul>	Promueve estrategias alternativas para la recolección de fondos complementarios: 87%

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados del instrumentos aplicado a las personas directivas, 2019.

Tal como se evidencia en el cuadro anterior, las personas directivas de los centros educativos evidencian la competencia gerencial de resolución de problemas al promover acciones para solventar las diversas situaciones que en su cotidianidad se presentan. Al respecto, es importante tal como plantea UNESCO (2000) además de resolver el problema, construyen nuevos conocimientos como estrategia de permanencia en el centro educativo (p. 7).

Para ejemplificar lo anterior, acciones como la comunicación efectiva, la planificación estratégica, el asumir el problema de forma oportuna, la integración de equipos para la solución, la proactividad, entre otros, son situaciones que como se indica el cuadro las personas directivas, muestran otra competencia que va de la mano con la resolución de problemas, como lo es el liderazgo. De acuerdo con García (2000), las personas directivas son eficaces en la resolución de problemas si son organizados, se vinculan con la comunidad y son ejemplos de un liderazgo auténtico, aspectos que como queda evidenciado hasta el momento, se visualizan en los casos analizados. Indica este autor que “estos directores tienen habilidades de gestión, no sólo con el personal adscrito a su centro, sino con otras personalidades de la comunidad (p. 5)”. Good y Brophy (1986) mencionan que “los directores eficaces crean un sentimiento de comunidad, con valores, cultura y objetivos compartidos (p. 45)”, por ende, demuestran capacidades gerenciales para el trabajo efectivo con las Juntas en el contexto educativo costarricense.

Por último, relacionado al tercer objetivo específico de esta investigación, es necesario indicar que el proceso de dirigir y/o gestionar un centro educativo, ya de por sí mismo es un desafío, razón por la cual, el presentar competencias es no solo requerido en el perfil profesional de los directivos, sino, necesario para dar respuesta a trabajos efectivos, en el caso de esta investigación, con la Junta. La cultura de trabajo en equipo, la comunicación constante, el confiar en la delegación, la disposición

a la negociación son procesos claves en el rol y liderazgo de la persona directiva de centro liderazgo en ese contexto.

De este modo, el éxito de gerenciar un centro educativo dependerá, tal como lo propone UNESCO (2000), de las competencias antes señaladas e identificadas por las personas directivas en las sesiones de trabajo de esta investigación. De acuerdo con Sepúlveda y Aparicio (2017)

En la actualidad, la gestión de una escuela requiere una apertura hacia un trabajo más colaborativo donde se establezcan metas en común y todos los profesionales de la educación estén dispuestos a probar nuevos métodos y aprender de experiencias ya desarrolladas (p. 13).

Nótese entonces, que las competencias identificadas en esta investigación coinciden y reafirman la teoría seleccionada para esta investigación, de modo que, la cultura organizacional del centro educativo (incluyendo la Junta, como órgano colegiado), debe ser motivada, empoderada y resiliente; situaciones que, según la población en estudio se dan el cuadro siguiente.

**Cuadro 4. Desafíos para el desarrollo de la capacidad gerencial y trabajo efectivo con las Juntas**

<b>Desafíos para el trabajo efectivo con las Juntas desde la perspectiva de los directivos</b>	<b>Frecuencia relativa de acciones afirmativas para atender los desafíos enfrentados desde la perspectiva de los directivos</b>
Gestión oportuna de los trámites por parte de la Junta Crear una visión compartida de proyecto educativo. Siempre ver las oportunidades de mejora, en lugar de lo negativo. Empoderar a la Junta. Buscar recursos didácticos para la mejora del centro. Negociar con la Junta los proyectos prioritarios. Dar respuestas oportunas a situaciones donde se sabe que no se puede hacer mucho. Comunicación asertiva entre todos los miembros de la comunidad educativa.	Permite y colabora para que los miembros de las Juntas se empoderen en la comprensión del funcionamiento de esta: 70% Capacita a los miembros de la comunidad educativa: 100% Comparte en las primeras reuniones la línea de trabajo: 100% Favorece una comunicación clara con toda la comunidad educativa: 90% Brinda seguimientos periódicos a los acuerdos de la Junta: 100%

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados del instrumento aplicado a las personas directivas, 2019.

Tal como se anota en el cuadro anterior, las acciones afirmativas para atender los desafíos pueden ser una muestra clara del desarrollo de la competencia principal, la competencia requerida y de la habilidad para el desarrollo de la capacidad gerencial, esto por cuanto evidencian posibilidades de solución de manera comunicativa, negociadora, buscando el trabajo en equipo, siendo así para ello requerido el liderazgo y la delegación. No obstante, se llama a la atención la acción “Permite y colabora para que los miembros de las Juntas se empoderen en la comprensión del funcionamiento de la misma”, por cuanto solo un 70% de las personas directivas participantes en esta investigación lo realizan, sugiriendo así que se debe fortalecer la competencia principal: colaboración.

## 6. Conclusiones

Con respecto al objetivo primero de este estudio se logran identificar cinco competencias principales a saber: liderazgo, comunicación, negociación, trabajo en equipo y delegación que potencian la capacidad gerencial de las personas directivas hacia el trabajo efectivo con las Juntas. Cada una de estas competencias se ven fortalecida por otras competencias requeridas y habilidades que se evidencia con la metodología de investigación aplicada para el estudio, tal y como se muestra en el cuadro No. 2. Cabe indicar que las cinco competencias principales según los resultados se retroalimentan interdependientemente lo que permite el desarrollo de la capacidad gerencial de forma global de la persona directiva. El buen funcionamiento de cada una de las competencias y su articulación permiten consolidar la capacidad, tal y como lo define en la “teoría de las capacidades de Armatya Sen” descrita en este estudio: “la capacidad como el bienestar en términos de la habilidad de una persona para hacer actos valiosos” (Urquijo, 2014, p. 63). El trabajo efectivo con las Juntas va a depender de la capacidad gerencial de la persona directiva y por lo tanto, las acciones y toma de decisiones deben estar orientadas a ser valiosas para la comunidad educativa donde pertenece.

En relación con el segundo objetivo acerca de la resolución de problemas y su relación con la capacidad gerencial, es importante acotar que las realidades educativas del país son muy diferentes, complejas, multicausales y singulares, sin embargo, en los casos estudiados en esta investigación se evidencian una serie de acciones como la comunicación efectiva, la planificación estratégica, el asumir el problema de forma oportuna, la integración de equipos para la solución, la proactividad, entre otros que, desde la teoría estudiada son esenciales para lograr una competencia gerencial. La forma en que se aborda, las particularidades y la naturaleza del problema en sí, dependen de un contexto, sin embargo, las personas directivas involucradas en esta investigación-acción reconocen desde su propia práctica una constante en la gestión directiva que puede ser replicable en muchos contextos y con otros homólogos. De este modo, se logra cumplir el objetivo pues queda claro que hay una relación de las competencias estudiadas de las personas directivas con su habilidad para resolver problemas según lo manifestado en los cuadros 2 y 3.

Por su lado, el tercer objetivo vinculado con los desafíos, resultó que aunque hay un predominio de las competencias principales y requeridas, es necesario promover de mejor manera la colaboración con las Juntas, pues no todos las personas directivas tienden a realizarlo; algunas de las razones que esgrimen se vinculan con posiciones autoritarias de miembros de Juntas, poca preparación

académica de los mismos aspectos que incide en un papel más activo y preponderante de la persona directiva por encima de la persona presidente de Junta, entre otros; a pesar de ello, los resultados cuantitativos del cuestionario aplicado evidencia la presencia de las habilidades denotadas en cuadro 2.

En suma, las competencias prioritarias identificadas por las personas directivas para el trabajo efectivo con las Juntas versan en el liderazgo, la comunicación, la negociación, el trabajo en equipo y la delegación. En este sentido, esta investigación es un primer acercamiento para analizar las competencias que potencia la capacidad gerencial de quienes lideran centros educativos públicos por lo que se constituye en una base para futuros proyectos con el fin de incidir hacia un nuevo paradigma de gestión educativa con las Juntas de Educación y Juntas Administrativas y, sobre los requerimientos de formación inicial que deben considerarse para estos profesionales. Por lo anterior, es recomendable que a nivel universitario, los planes de estudio incluyan elementos de formación de estas competencias y otras, pues es necesario que el marco de una política educativa denominada “La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad (MEP, 2016, p. 1)” las personas directivas fortalezcan su capacidad gerencial para la adecuada gestión escolar.

## Referencias

- Campos, J. y Madriz, L. (2018). *Investigación acción en contextos educativos*. EUNED.
- Castillero, A., Díaz, J., Morales, F. y Pino, I. (2009). *Gestión y Supervisión en el Centro de Educación Básica* (Vol. 36). Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana. <http://www.ceducar.info/ceducar/recursos/biblioteca-virtual/volumen36.pdf>
- Femenía-Millet, O. (2011, 16 -17 junio). *Indicadores que mejoran la calidad en los centros educativos* [Ponencia]. IX Jornada Redes de Investigación en Docencia Universitaria, Universidad de Alicante, España. <https://web.ua.es/en/ice/jornadas-redes-2011/documentos/proposals/182357.pdf>
- García, J. (2000). ¿Cuáles son las características del liderazgo del director y del supervisor de educación básica efectivo? Una revisión de la literatura internacional y la investigación generada en México. En A. Rivera, C. Aramburu, M. Ortega, y C. Pérez (Eds.), *Psicología educativa: programas y desafíos en educación básica* [pp. 109-124]. UPN.
- Good, T. y Brophy, J. (1986). School effects. En M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 570-602). MacMillan.
- Goyette, G. y Lessard, H. (1988). *¿Cómo planificar investigación – acción?*. Laertes.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. (6a ed.). Mc Graw Hill.
- Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. (2016). Política educativa: La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/page/adjuntos/politicaeducativa.pdf>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. (2001). *Modelo europeo de excelencia adaptación a los centros educativos del modelo de la fundación europea para la gestión de calidad guía de autoevaluación y caso práctico*. [https://colegioalmedina.com/wp-content/uploads/2017/12/modelo\\_europeo\\_excelencia.pdf](https://colegioalmedina.com/wp-content/uploads/2017/12/modelo_europeo_excelencia.pdf)
- Montuschi, L. (2008). *La libertad, el libre albedrío y el enfoque de las capacidades: El desarrollo humano como libertad*. Universidad del CEMA. <https://ucema.edu.ar/publicaciones/download/documentos/372.pdf>
- Moya, J., Luengo, F., y Asociación Proyecto Atlántida. (2011). *Teoría y práctica de las competencias básicas*. GRAO. [https://books.google.co.cr/books?id=yswOC5wXeGQC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.co.cr/books?id=yswOC5wXeGQC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)



- Patrón-Cortés, R. (2016). Competencias de directores académicos en instituciones de educación superior: Un estudio en el sureste de México. *Gestión de la Educación*, 6(2), 1-18. DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/rge.v1i2.25479>
- Poder Ejecutivo de la República de Costa Rica. Decreto ejecutivo 38249. *Reglamento General de Juntas de Educación y Juntas Administrativas*. [Aprobado 14 de marzo 2014]. [http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm\\_texto\\_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=76782&nValor3=95968&strTipM=TC](http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=76782&nValor3=95968&strTipM=TC)
- Pozner, P. (2007). *El directivo docente como líder de la gestión educativa*. 186.113.12.182 > catalogo > dlfileEl Directivo Docente como Líder de la Gestión Educativa
- Sen, A. (1985). *Commodities and Capabilities*. Amsterdam: North-Holland. (Reimpreso en Delhi, Oxford University Press, 1999). [https://www2.uned.es/dpto\\_log/jalvarez/publicaciones/sen2001.pdf](https://www2.uned.es/dpto_log/jalvarez/publicaciones/sen2001.pdf)
- Sen, A. (1992). Inequality Reexamined. En A. Bravo y P. Schwartz (2000). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza. <http://revecap.com/revista/numeros/06/pdf/bandres.pdf>
- Sepúlveda, F., y Aparicio, C. (2017). *El desafío de los directores de escuelas chilenas: Liderando a partir de un enfoque instruccional hacia un enfoque distribuido*. <https://doi.org/10.15517/rge.v7i2.30599>
- Suárez, D. (2015). *Liderazgo Gerencial para la Resolución de Problemas*. <https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/6966/Disney%20Suarez%20Rodriguez%202015.pdf;jsessionid=42837B4B475128A0DE9CEA8C0FF4E3C4?sequence=1>
- Torres, N. y Castro, O. (2012). Capacitación y actualización de las juntas de educación en escuelas indígenas en zonas rurales: Una manera de fortalecer la gestión educativa local. *Revista Electrónica Educare*, 16(3), 105-114. <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/issue/current>
- UNESCO. (2000). *Competencias para la profesionalización de la gestión educativa: diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. IPE. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000159155>
- Urquijo, M. (2014). La teoría de las capacidades en Amartya Sen. En *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, 46, 63-80. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5010857>

# **Autorregulación del aprendizaje (ARATEX-R) asociado a la comprensión lectora en universitarios.**

Self-regulation learning (ARATEX-R) related to reading comprehension in university students.

Siu Fong Acón Araya

## **1. Resumen (con traducción al inglés)**

La investigación tuvo el propósito de analizar las estrategias de autorregulación del aprendizaje y su relación con la comprensión de textos, para poder valorar cómo la planificación, la gestión del tiempo y la administración de recursos pueden mediar en el rendimiento académico de universitarios. *Metodología:* enfoque cuantitativo no experimental-transversal descriptivo. Se aplicó la Escala ARATEX-R a 335 estudiantes de la Universidad Latina, de las facultades de Arte, Diseño y Comunicación Colectiva, Ciencias Empresariales y Hospitalidad, Ciencias Sociales, Ingenierías y TIC's y Ciencias de la Salud. Se incluyeron como variables de estudio datos sociodemográficos y como dimensiones de autorregulación del aprendizaje a la gestión de la cognición, motivación, comprensión, planificación y contexto. *Resultados:* Las dimensiones Planificación (M=20.61, D.E.=5.43), Motivación (M=17.9, D.E.=4.21) y Cognición (M=15.89, D.E.=3.66), son las que reportaron los puntajes más altos, lo cual demuestra que los universitarios, generan nuevos planteamientos para la mejora de su tiempo de estudio y utilizan estrategias que los alientan a tener un mejor desempeño. Las dimensiones registradas como débiles, las componen la Comprensión (M=10.7, D.E.=2.83) y el Contexto (M=8.16, D.E.=1.84). Se destacó las TIC'S como las carreras que poseen mayor control y pericia en la administración del tiempo, resolución efectiva de problemas y en generar nuevas acciones al evaluar su proceso de aprendizaje. La Escala ARATEX-R presenta niveles adecuados en su consistencia interna ( $\alpha=.91$ ). Se extrajeron 5 factores que explican el 57% de la varianza total de la escala. Conclusiones: Pese a que la Cognición es la dimensión que alcanzó los puntajes mayores, los mismos de igual manera, se pueden valorar como medios en la Escala de Autorregulación del Aprendizaje. Debe mejorarse las habilidades lectoras, síntesis y de análisis, para que posibilite el desarrollo de un aprendizaje basado en los argumentos que el estudiante pueda dictar, a razón del conocimiento nuevo que ha adquirido. La investigación constituye un soporte empírico, para conocer las áreas disciplinares que deben tomarse como modelo, en la creación de nuevas metodologías de enseñanza.

## **Abstract**

Introduction: The aim of this research was to analyze the strategies for self-regulation in learning and their relationship with reading comprehension, in order to assess how planning, time management and resource management can mediate in the academic performance of university students. Methodology: Quantitative, non-experimental transversal descriptive approach.

The ARATEX-R Scale was applied to 335 students of the Universidad Latina from the following faculties: Art, Design and Collective Communication, Business Sciences and Hospitality, Social Sciences, Engineering, Information and Communication Technologies, and Health Sciences. We included sociodemographic variables as well as learning self-regulation variables such as cognition management, motivation, comprehension, planning and context. Results: Planning (M=20.61, SD =5.43), Motivation (M=17.9, SD=4.21) and Cognition (M=15.89, SD=3.66), were the dimensions with the highest average scores. This shows that university students generate new approaches to improve their time for studying and use strategies that encourage them to perform better. The weakest reported dimensions were Comprehension (M = 10.7, SD = 2.83) and Context (M = 8.16, SD = 1.84). ICT careers stood out as having greater control and expertise in time management, effective problem solving and generation of new actions when evaluating their learning process. The ARATEX-R Scale has adequate levels of internal consistency ( $\alpha = .91$ ). It was possible to extract 5 factors that explain 57% of the total variance of the scale. Conclusions: Although Cognition was the dimension with the highest scores, those scores are considered middle values in the self-regulation of learning scale. Reading skills, as well as synthesis and analysis capacities should be improved in order to have the possibility of developing a learning process based on arguments that the student can dictate due to their newly acquired knowledge. This research constitutes empirical support to identify academic areas that should be used as a model, in the creation of new teaching methodologies.

### **Palabras clave (con traducción al inglés)**

Aprendizaje, análisis de textos, universitarios, educación superior, autorregulación  
Learning, text analysis, university students, higher education, self-regulation

## **2. Introducción**

Las investigaciones acerca del aprendizaje en contextos universitarios han sido foco de interés para muchas disciplinas, ya que se ha intentado demarcar los aspectos que son propios de las características de cada carrera y con esto, se han desarrollado estrategias conceptuales y metodológicas, para abordar de manera más técnica el estudio de los perfiles universitarios.

En este pensar de la educación superior, las estrategias de aprendizaje se han explorado en escenarios educativos como el blended learning (modalidad semipresencial) y en relación con la afectividad para identificar las metodologías de enseñanza de mayor preferencia por los estudiantes a razón de las metodologías puestas en práctica por los docentes (Pegalajar-Palomino, 2016).

El aprendizaje en línea, también se ha expuesto en otros estudios con población universitaria, como el de Meza, Gómez, Rivera, y González (2018) que trabajaron con estudiantes de la carrera de psicología, donde se constató que las variables sexo y estado civil, no determinan diferencias

entre los grupos de estudio. No obstante, la edad sí permitió visualizar contrastes, al posicionar a estudiantes de mayor edad, como los que presentan mayores niveles de autorregulación al estudiar.

Ahora bien, en espacios virtuales se ha generado otro tipo de discusión en relación al autoconcepto académico y la autorregulación del aprendizaje, los cuales están mediados por la variable edad, al constatar que entre los 27 y los 40 años se potencian las habilidades del estudiante, para autorregularse y que sólo en procesos de autorregulación ya previamente establecidos, el aprendizaje en línea puede ser efectivo (Amaya y Rincón, 2017). Lo cual, muestra que el conocimiento previo, la madurez emocional y el reconocimiento de la utilidad de las técnicas de autorregulación, pueden favorecer al estudiante.

En esa misma línea de discusión, se han propuesto otro tipo de competencias que tienen correspondencia con la evaluación de estudiantes, las cuales Rodríguez, Ibarra y Cubero (2018) llamaron competencias básicas y consisten en “aquellas competencias transversales que los estudiantes ponen en práctica cuando valoran sus actuaciones y producciones (autoevaluación), las de sus compañeros (evaluación entre iguales) o las del profesorado (heteroevaluación)” (p. 183). Lo cual señala la importancia de incluir técnicas de autoevaluación que le permitan al estudiante, conocer las fases reflexivas que preceden a la integración de conocimiento nuevo. En este caso, se hizo referencia a una percepción alta para la valoración de las competencias de trabajo en equipo y aplicación de conocimientos.

De forma conjunta, se han estudiado las características del aprendizaje autónomo de los universitarios y al respecto, Torres y San Martín (2018) concluyeron que las condiciones ambientales (familiar y académico) motivan aspectos por considerar para un aprendizaje eficaz, donde se debe analizar el ruido ambiental, el manejo del tiempo, el trabajo en equipo y el registro y organización del material de estudio.

Así pues, dilucidar sobre el proceso de la autorregulación del aprendizaje, le confiere un valor característico al conocimiento de las estrategias que son empleadas por los estudiantes en sus procesos formativos, al profundizar en las acciones que estos emplean, para poder determinar la forma en que organizan y gestionan sus tiempos de estudio. Y a partir de esto, generar propuestas educativas encaminadas a las necesidades de estas poblaciones estudiantiles en congruencia con las necesidades del entorno social y profesional.

En otros escritos, el estudio desarrollado por Gravini-Donado, Ortiz-Padilla y Campo-Ternera (2016) muestra que los universitarios en la mayoría de los casos, reportaron puntuaciones altas en las estrategias metacognitivas y que la carrera de medicina, es la que se mostró con las evaluaciones mejores calificadas, cuando se evaluaron las dimensiones de autorregulación del aprendizaje.

Igualmente, se constatan diferencias entre el género de los estudiantes y el aprendizaje autorregulado, cuando estos dos grupos se comparan según escalas motivacionales que constituyen metas en: el aprendizaje, el rendimiento, del contexto de aprendizaje, del contexto de rendimiento y la autoeficacia (Torrano y Soria, 2017).

En términos de medición, la autorregulación del aprendizaje ha sido objeto de estudio, para poder predecir el logro académico y se ha concebido que existen diferencias por sexo y composición de la estructura familiar. A su vez, los hábitos de estudio y el interés por la carrera, condicionan parte de las estrategias de aprendizaje que utilizan los universitarios (Monge-López, Bonilla y Aguilar-Freyan, 2017). Y para este fin, se han mostrado propiedades psicométricas consistentes y válidas en escalas como el Inventario de Estrategias de Autorregulación y ARATEX-R (Monge-López, Bonilla y Aguilar-Freyan, 2017; Amieiro, Suárez, Cerezo, Rosário, y Núñez, 2018).

Dentro del marco institucional de la Universidad Latina, la investigación que se suscribe en esta ponencia, fue parte del proyecto “Estrategias metacognitivas asociadas al proceso de autorregulación del aprendizaje y desarrollo de competencias para la comprensión de lectura de estudiantes de la Universidad Latina, en el año 2016”, con enfoque cuantitativo, no experimental-descriptivo y tuvo como objetivo principal analizar el desarrollo de las estrategias metacognitivas asociadas al proceso de autorregulación del aprendizaje y desarrollo de competencias para la comprensión de lectura. La investigación, se planteó en alusión a las necesidades educativas presentadas en este centro de enseñanza superior y del compromiso continuo por la mejora del desempeño académico del estudiantado, al surgir el interés por desarrollar una investigación con miras al diagnóstico de la comprensión lectora, procesos de autorregulación y estrategias metacognitivas implementadas por la población estudiantil y consecuentemente a la promoción de competencias para el desarrollo de la comprensión lectora.

El estudio estuvo a cargo de la coordinación del Departamento de Desarrollo Curricular y Autoevaluación y el Departamento de Mejora Continua de la Dirección de Calidad y Cumplimiento Regulatorio. Además, se nombró como unidad gestora del proceso, a la Escuela de Psicología. Dicho proyecto, se presentó en el 2017 como propuesta para optar por fondos concursables en el Premio Wilson de la red Laureate y generó tres bases de datos, entre ellas la ARATEX-R, a partir de las escalas que se aplicaron a los universitarios.

De las aristas antes expuestas, surge la necesidad de conocer los métodos que son empleados por los estudiantes de la Universidad Latina, al gestionar sus procesos de aprendizaje en el marco de la comprensión y análisis de textos, ya que la comprensión lectora, ha sido una de las dimensiones que ha generado mayor preocupación en ambientes universitarios, al demostrar el estudiante cada vez más, poca apertura y comprensión de lo que lee y de las aplicaciones de los contenidos de los cursos. Por tanto, surgen las siguientes preguntas de investigación: ¿qué valoraciones le confieren los estudiantes, a la autorregulación del aprendizaje? ¿cuáles facultades poseen mayores puntuaciones en la autorregulación eficaz de su aprendizaje? ¿cuáles son las fases de la autorregulación del aprendizaje, que tienden a distinguirse mejor, desde el actuar y pensar de los universitarios?

Ahora bien, de las interrogantes antes citadas, se deriva el problema de investigación: ¿Cuáles son los procesos de autorregulación del aprendizaje a partir de textos, que son utilizados por estudiantes de la Universidad Latina, Sede San Pedro?

La investigación se desarrolló a partir de los siguientes objetivos:

### **Objetivo General**

Analizar los procesos de autorregulación de aprendizaje a partir de textos, que son utilizados por estudiantes de la Universidad Latina.

### **Objetivos Específicos**

1. Contrastar las puntuaciones medias obtenidas en la comprensión de textos por parte de los participantes, según el tipo de colegio de egreso y facultad y en relación a las dimensiones y fases de la autorregulación del aprendizaje.
2. Establecer las dimensiones y fases de la autorregulación del aprendizaje, que se colocan como áreas fuertes y áreas por mejorar en relación con las habilidades de lectura.
3. Comparar las fases pensar antes, pensar durante y pensar después, con el fin de comprender el proceso de autorregulación de los universitarios.
4. Examinar las características psicométricas de la Escala ARATEX-R a partir de un alcance exploratorio, con el fin de conocer si es válida y confiable en el contexto de estudio.

Dentro de la contextualización de la investigación, cabe señalar que la misma se realizó en el periodo de enero a agosto del 2018. Participaron estudiantes de la Universidad Latina, Sede San Pedro, de diferentes facultades y carreras, entre ellas Ciencias de la Salud, Ingeniería y Arquitectura, Ciencias Sociales, Ciencias Empresariales y Hospitalidad y Tecnología de la Información y Comunicación.

La investigación se realizó con fondos propios de la Escuela de Psicología de la Universidad Latina, para efectos de costear el recurso humano y material de la investigación.

### **3. Referente teórico**

En el contexto costarricense, tal y como se menciona en el Séptimo Informe del Estado de la Educación (Programa Estado de la Nación, 2019), el 83% de los 1534 planes de estudio de las carreras, poseen más de 5 años sin cambios de mejora. Igualmente, en el 60% de los casos no se ha generado ninguna versión nueva o actualizada, en más de 10 años. Estos datos anuncian, la urgencia de revisar los planes curriculares y sistemas de evaluación de las universidades.



Al ahondar en las habilidades y competencias que se pueden localizar en los planes de estudio de las carreras, es posible distinguir aspectos como: la síntesis, la comprensión de lectura, el análisis de textos, la crítica, la observación y generación de reportes, el dominio de al menos un idioma, la abstracción y otra serie de elementos que son parte del perfil de salida de distintas áreas disciplinares.

A su vez, se demarca la concentración de estudiantes en áreas de STEM (según sus siglas en inglés Ciencias, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas) con un 37% de las ofertas que brindan los centros de enseñanza superior en Costa Rica. Además, en las áreas mencionadas, se localizan las mayores diferencias por sexo en cuanto a la matrícula y cantidad de graduados (Programa Estado de la Nación, 2019). Esto, demuestra que la educación superior se asocia con el crecimiento académico, social y colectivo del país y, por ende, afecta el desarrollo social, cultural y político de las personas.

Por esta razón, los cambios en la concepción de la educación superior y los preceptos que componen los sistemas de evaluación actual, han generado el desarrollo de perspectivas educativas cambiantes, que han surgido de las llamadas de atención que la población estudiantil ha realizado, para poder desempeñarse de forma más activa y con herramientas intelectuales que les faciliten una educación más autónoma (Barriga y Hernández, 2010).

Uno de los aspectos más críticos en la diada contexto-aprendizaje, ha sido el papel de la motivación, tal y como lo establece Pintrich (1998) cuando define que el aprendizaje autorregulado se puede concebir como la “construcción activa por el cual los estudiantes, sobre la base de las metas de aprendizaje que seleccionan y de la influencia ejercida por el contexto, intentan monitorear, regular y controlar su cognición, su motivación y su conducta” (p.453). De forma tal, que el logro académico se puede vincular con las acciones que el estudiante desempeña, incluso de forma anticipada y luego de incluir conocimiento nuevo.

A su vez las características cognitivas y motivacionales, han sido de interés para otros académicos. En la investigación de Olivo-Franco (2019), se determinó que la definición de estudiante estudioso se relaciona con la actitud para aprender y con esto, la disciplina que se tenga al estudiar, donde la capacidad para resolver problemas y el interés, se conducen como buenos predictores para que se evidencie un buen rendimiento académico.

Por su parte, Capra (1998) menciona que “los neurocientíficos han encontrado seria evidencia de que la inteligencia, la memoria y las decisiones humanas no son nunca enteramente racionales, sino que siempre están influenciadas por emociones” (p. 86). De ahí, la importancia de valorar los procesos de aprendizaje según intereses, afinidad, significados y el propio simbolismo que los estudiantes le puedan atribuir a los contenidos que leen en los cursos.

Ahora bien, para poder comprender ese proceso que incluye a la emoción, se debe explorar las latitudes que integra la razón. En este caso, desde los planteamientos de la autorregulación, la cual



ha sido ampliamente desarrollada y en sus conceptualizaciones se ha incluido, que la misma hace referencia a los procesos auto-dirigidos y a las creencias propias que le permiten a los estudiantes transformar sus habilidades cognitivas, como lo es la aptitud verbal, en una habilidad académica como lo puede ser escribir o leer (Zimmerman, 2008).

De ahí que, el universitario no sólo busca poder comprender los contenidos de un curso, sino también la utilidad de estos. Se ha detallado la capacidad que poseen los estudiantes para planificar y gestionar las estrategias que utilizan en los escenarios académicos y para poder controlar, evaluar y detectar dificultades en su proceso de aprendizaje (Gravini-Donado, Ortiz-Padilla, y Campo-Tenera, 2016).

Aunado a lo anterior, se encuentra el problema de la comprensión lectora, definida por Alfaro y Santibáñez (2015) como las habilidades que facilitan “la decodificación y significación de las palabras hasta la extracción de ideas, relación y reflexión concerniente a lo leído con una finalidad personal” (p.11). Ya que cada vez más, el universitario desestima la importancia de la lectura y de la posibilidad que brinda esta habilidad, en la producción oral y escrita.

Pegalajar (2016) anota que el aprendizaje del estudiante podrá ser profundo, cuando el mismo se comprometa realmente con su proceso académico y de esa manera, a razón de sus propias estrategias y metodologías de mayor preferencia, podrá regular la adquisición de conocimiento nuevo.

La habilidad lectora, ha sido a su vez, un eje relevante en el reconocimiento de los procesos de aprendizaje y por esta razón, se ha entendido la misma como una forma de acceder de forma general a conocimientos que abarcan desde la codificación de datos, hasta el significado que se les da a los textos; de ahí, que se han elaborado escalas para medir este constructo (Alfaro y Santibáñez, 2015). Del mismo modo, el reconocimiento de los procesos de pensamiento en la escritura digital ha permitido aclarar que: “Cuando el sujeto desconoce sus estrategias de autorregulación durante sus procesos de escritura, se le hace más difícil lograr la producción de textos, o utiliza estrategias que le exigen mayores esfuerzos cognitivos y pueden generarse procesos de desmotivación” (Calle-Álvarez, 2016, p.22). Por ende, construir acuerdos entre el proceso de evaluación y enseñanza con participación del estudiante, posibilita un escenario que se adapta a las necesidades e intereses del estudiantado.

Por otra parte, las tecnologías de la información y comunicación se han asociado al aprendizaje autorregulado. Valencia y Caicedo (2017) resaltan que los docentes deben afinar sus habilidades y conocimientos en materia de tecnologías, para el desarrollo de metodologías de clase que favorezcan un aprendizaje basado en la autorregulación a partir de escenarios digitalizados. Asimismo, reconocieron como parte del proceso constructor del conocimiento, a las “tareas académicas que requieren el despliegue de estrategias de orden cognitivo, metacognitivo y motivacional” (Valencia y Caicedo, 2017, p.17).

Se han diseñado programas para el entrenamiento en habilidades autorreguladoras (Sanabria, Valencia y Ibáñez, 2017; Mohallem y Santos, 2018; Díaz, Pérez, González y Núñez, 2017), para el caso de las matemáticas, se demostró que es posible mejorar el rendimiento académico de los estudiantes, al registrarse casos exitosos luego de concluir que la autorregulación más la dedicación en el tiempo de estudio, tienen efectos positivos en el aprendizaje de las matemáticas. En esa misma línea operativa, se anotó el impacto que posee el ingreso inicial a la educación superior y las estrategias autorreguladoras del aprendizaje, en estudiantes de primer ingreso. A su vez, se reveló un impacto favorable sobre el aprendizaje, ante la presencia del apoyo docente, el cual aumenta la percepción de autoeficacia autorregulatoria en el estudiantado.

En el abordaje de la autorregulación del aprendizaje, López, Gallego y Grajales (2017) citaron que la autorregulación metacognitiva, es un factor esencial para generar vínculos de asociación entre estrategias de aprendizaje (cognitivo) y que es importante incluir procesos de enseñanza y de aprendizaje dirigidos al desarrollo de procesos de autorregulación para la gestión y administración de información (interior del aula). Por otra parte, el conocimiento previo y las metas relacionadas con la tarea favorecen el uso de estrategias de autorregulación del aprendizaje en la comprensión de textos académicos (Gaeta, 2015).

De ahí que, las habilidades para la comprensión lectora se visualizan como un componente que es parte de las competencias genéricas (compartidas por todas las carreras), para el desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes que facilitan la labor del profesional desde una amplia variedad de profesiones.

Con los referentes teóricos y estudios previos citados, esta investigación introduce interrogantes como: ¿Qué aprenden los estudiantes? ¿Cómo aprenden los estudiantes? ¿Qué estrategias y metodologías son de su mayor preferencia? Y finalmente, ¿qué impacto tienen sus habilidades de comprensión lectora en su desempeño académico? La posibilidad de búsqueda de las respuestas a estos cuestionamientos, se suman a las investigaciones que tienen como foco el desarrollo de ambientes de aprendizaje acordes a las necesidades del estudiantado y a los recursos (materiales y tecnológicos) a los que tienen acceso.

## **4. Metodología**

### **4.1. Enfoque**

El presente fue un estudio cuantitativo con un diseño no experimental y de alcance descriptivo.

### **4.2 Unidades de análisis**

Se trabajó con una muestra voluntaria de 335 universitarios, 64.4% mujeres y 35.5% hombres, con una media de edad de 22.7 años (D.E.=6 años) graduados de colegios privados (n=172) y de

colegios públicos (n=149) (14 personas no registraron su colegio de procedencia. Los participantes se distribuyeron de la siguiente forma por facultades: Arte, Diseño y Comunicación Colectiva (n=6), No se especifica (n=7), Ciencias Empresariales y Hospitalidad (n=28), Ciencias Sociales (n=37), Ingenierías y TIC 's (n=43) y Ciencias de la Salud (n=214).

Dada la diferencia de la distribución de los participantes en las variables facultad y sexo, se realizarán únicamente comparaciones entre las facultades de Ciencias Empresariales y Hospitalidad, Ciencias Sociales e Ingenierías y TIC 's.

Antes de la recolección de datos, se elaboró un registro previo para conocer los horarios en los que se impartían los cursos de estadística. Se les solicitó autorización a los docentes de estos cursos, para aplicar los cuestionarios. De igual manera, se incluyó a los estudiantes de los cursos de estadística de la investigadora.

#### **4.3 Criterios de inclusión y exclusión**

Se consideró únicamente a los estudiantes de primer y segundo cuatrimestre del año 2018, inscritos en los cursos de estadística que están a cargo del Departamento de Matemática, Estadística y Física. Para la investigación. Se excluyeron a los estudiantes que, al momento de recolectar los datos, tenían más de 3 ausencias en el curso matriculado, estudiantes que no emitieran su consentimiento a participar, así como se excluyeron cuestionarios incompletos.

El análisis de datos, se efectuó en los 4 meses posteriores a la recolección de datos, finalizando en diciembre de 2018.

#### **4.4 Técnicas de recolección**

Se utilizó la encuesta como técnica de recolección de datos y el cuestionario que incluyó datos sociodemográficos como sexo, edad, tipo de institución donde se obtuvo el bachillerato en educación media (público o privado), curso y carrera cursada. Además, se utilizó la Escala de Autorregulación de Aprendizaje (ARATEX-R) (Nuñez, Amieiro, Álvarez, García y Dobarro, 2015), compuesta por 23 reactivos, presentados en una Escala tipo Likert: 1(nunca) hasta 5 (siempre) y distribuidos en las siguientes dimensiones:

- Gestión de la cognición: 18, 19, 20 y 21
- Gestión de la motivación: 1, 3, 8, 11 y 15
- Evaluación de la comprensión: 4, 5, 13 y 22
- Gestión de la planificación: 6, 7, 9, 12, 14 y 23
- Gestión del contexto: 2 y 16

Autorregulación general: Promedio de ítems relacionados con la planificación, cognición, motivación, evaluación y gestión del contexto

A su vez, la Escala de Autorregulación de Aprendizaje (ARATEX-R) diferencia tres fases en el proceso de autorregulación del aprendizaje, a saber (Nuñez, Amieiro, Álvarez, García y Dobarro, 2015):

-Pensar antes: ítems 1, 2, 7, 8, 9, 15, 16, 22

-Pensar durante: ítems 3, 10, 11, 12, 17, 18, 19, 20, 21

-Pensar después: ítems 4, 5, 6, 13, 14, 23

Los cuestionarios se aplicaron mediante los formularios de Google durante las clases de estadística y de igual forma, el instrumento se remitió vía correo electrónico a los estudiantes que se encontraban ausentes en el momento de aplicación del instrumento.

#### **4.5 Procesamiento de análisis**

Inicialmente, se elaboró una base de datos en Excel para sistematizar los datos obtenidos y posteriormente los análisis estadísticos (descriptivos e inferenciales) se realizaron mediante los paquetes estadísticos SPSS versión 20. y Minitab versión 17.

Específicamente, se efectuaron análisis descriptivos básicos por cada pregunta sociodemográfica y por los ítems de la escala. Luego, se calculó la media total por cada una de las dimensiones de la escala y la media total de la dimensión Autorregulación General para conocer las estrategias y fases del proceso de autorregulación de los estudiantes. Posteriormente, se realizaron diferentes análisis comparativos, uno por medio de la prueba de correlación bivariada de Pearson, prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov, la prueba Kruskal-Wallis (se utilizó un valor  $p=0.05$  para el contraste de las hipótesis realizadas). Para el análisis psicométrico de la escala, se utilizaron las pruebas alfa de Cronbach (consistencia interna), la prueba de KMO y Bartlett y el análisis factorial exploratorio para determinar la pertinencia del análisis factorial, el método de componentes principales y rotación Varimax (se suprimen valores menores a 0.30).

#### **5. Resultados**

Los resultados que se muestran se desarrollan por cada objetivo específico planteado y en su mismo ordenamiento.

**Tabla 1. Puntuaciones medias y desviaciones típicas, según dimensión, fase e ítems de la Escala ARATEX-R**

<b>Dimensión</b>	<b>Fase</b>	<b>Ítem</b>	<b>Min.</b>	<b>Max.</b>	<b>M.</b>	<b>D.E.</b>
		1. Antes de empezar a trabajar con un texto, si considero que la tarea me va a resultar aburrida, me animo a mí mismo diciéndome que podré hacer algo que me guste cuando termine	0	5	3.37	1.19
Contexto	Pensar antes	2. Antes de empezar a estudiar me aseguro de tener a mano todo el material que pueda necesitar (diccionario, lápiz y papel, etc.).	1	5	4.12	1.14
Motivación	Pensar durante	3. Mientras estoy estudiando, me animo recordándome que comprender y aprender el texto depende de que me esfuerce lo suficiente.	0	5	3.83	1.06
Comprensión	Pensar después	4. Cuando termino el texto, compruebo si lo he comprendido todo bien.	1	5	3.99	1.06
		5. Si no he conseguido comprender y aprender bien el texto, intento buscar las causas para evitar que me pase lo mismo la próxima vez.	0	5	3.54	1.20
		6. Después de trabajar un texto, utilizo la experiencia de cómo organicé el tiempo y los cambios que tuve que hacer en mi planificación para decidir en el futuro cómo distribuir el tiempo en una tarea similar (si supe valorar el tiempo que iba a tardar, si me llevó más tiempo del que había pensado, etc.).	1	5	3.37	1.25
		7. Antes de empezar a estudiar, me paro a decidir las actividades y estrategias que voy a realizar, planificando cómo voy a leer y estudiarlo.	0	5	3.45	1.29

Dimensión	Fase	Ítem	Min.	Max.	M.	D.E.
		8. Antes de empezar a estudiar un texto, si me parece inútil o poco interesante, intento motivarme recordándome lo importante que es aprenderlo para poder aprobar el examen y la asignatura, y así acabar el curso, la carrera.	1	5	3.58	1.23
		9. Antes de empezar a estudiar, me planifico el tiempo que puedo necesitar dedicar a comprender y aprender el texto y cómo voy a distribuirlo entre las distintas actividades que tengo que realizar.	0	5	3.54	1.26
Cognición	Pensar durante	10. Mientras voy leyendo, me doy cuenta de si me surge algún problema para comprender el texto y me cuestiono sobre qué puedo hacer para solucionarlo.	0	5	3.63	1.09
		11. Mientras estudio, ante las dificultades que me desaniman, intento hacer algo para sentirme mejor, como recordarme lo bien que me sentiré cuando consiga aprender el texto.	0	5	3.50	1.20
		12. Mientras estoy estudiando, considero si mi planificación del tiempo fue correcta, o si tengo que modificarla (porque voy a necesitar más tiempo, porque me va a sobrar, etc.)	0	5	3.31	1.30
		13. Cuando termino el texto, si no he comprendido bien, me paro a pensar cómo lo hice y qué podría mejorar para comprender mejor la próxima vez.	0	5	3.28	1.30
		14. Después de intentar estudiar un texto, reflexiono sobre el esfuerzo que tuve que dedicarle y utilizo esta experiencia para planificar mi actividad en futuras tareas similares.	0	5	3.24	1.31

<b>Dimensión</b>	<b>Fase</b>	<b>Ítem</b>	<b>Min.</b>	<b>Max.</b>	<b>M.</b>	<b>D.E.</b>
Motivación	Pensar antes	15. Antes de empezar a estudiar, si me parece difícil me animo recordándome que cuando me esfuerzo suelo tener buenos resultados a la hora de comprender y aprender textos escritos.	0	5	3.63	1.17
Contexto	Pensar antes	16. Antes de empezar a estudiar, si hay demasiado ruido u otros aspectos que me impidan concentrarme, hago algo para procurarme un ambiente tranquilo y sin distracciones.	0	5	4.03	1.25
		17. Mientras estoy intentando comprender, si no puedo extraer la idea de una oración importante, hago distintas actividades para aclarar su significado.	0	5	3.49	1.24
Cognición	Pensar durante	18. A medida que voy leyendo, intento relacionar las distintas ideas que voy extrayendo del texto.	0	5	3.93	1.10
Cognición	Pensar durante	19. Con el fin de comprender el texto que estoy leyendo, intento descubrir ideas principales del texto.	0	5	3.98	1.13
Cognición	Pensar durante	20. Mientras voy leyendo, intento ir relacionando las ideas más importantes para encontrar la organización general del texto.	0	5	3.97	1.17
Cognición	Pensar durante	21. Para comprender bien un texto, trato de unir la nueva información que me aporta con lo que ya sé sobre el tema.	0	5	3.97	1.10
		22. Cuando me pongo delante de un texto, me pregunto si tengo los conocimientos previos necesarios para poder aprender algo de él.	0	5	3.24	1.29
Planificación	Pensar después	23. Al terminar de intentar estudiar un texto, me doy cuenta de las cosas que he hecho que me han funcionado y me planteo posibles cambios en la forma que haré la tarea la próxima vez.	0	5	3.68	1.15

Nota. Se somborean las puntuaciones de mayor incidencia en los participantes.



De la Tabla 1 se puede constatar que actividades como empezar a estudiar con el material necesario (ítem 2), animarse recordando lo que se debe comprender y aprender en el texto pese al esfuerzo que esto implique (ítem 3) y comprobar si el texto leído se comprendió bien (ítem 4) son algunas de las actividades de estudio que se muestran con mayor presencia en los participantes. Así también, procurar un ambiente tranquilo y sin distracciones (ítem 16), intentar relacionar las ideas con lo extraído en el texto (ítem 18), descubrir nuevas ideas y unir nueva información que aporte sobre el tema leído (ítem 19) son algunas de las estrategias que describen la forma en que se relacionan con la gestión del tiempo de estudio y la sistematización de información, al intentar comprender y aprender información que se está revisando por primera vez.

Con la intención de analizar las estrategias de los universitarios encuestados en dicho estudio, se detallan las puntuaciones de las medias y desviaciones típicas de cada una de las dimensiones que integra la **Escala de Autorregulación de Aprendizaje (ARATEX-R)** (Tabla 2).

**Tabla 2. Puntuaciones medias y desviaciones típicas de las dimensiones de la Escala ARATEX-R**

<b>Dimensión</b>	<b>Min.</b>	<b>Max.</b>	<b>M.</b>	<b>D.E.</b>
Cognición	0	20	15.89	3.66
Motivación	5	25	17.93	4.21
Comprensión	3	15	10.07	2.83
Planificación	6	30	20.61	5.43
Contexto	2	10	8.16	1.84
Autorregulación general	26	99	72.75	13.91

Nota. Se somborean las dimensiones de mayor puntaje en los participantes.

Ahora, al integrar los datos de las Tablas 1 y 2 es posible mostrar las dimensiones de la ARATEX-R, que se muestran más fuertes, en este caso la Planificación relacionada con la fase Pensar Después (ítem 23), la Motivación con la fase Pensar Antes y Después (ítems 3 y 15) y la Cognición asociada con la fase Pensar Durante (ítems 10, 18, 19, 20 y 21). Por lo que, los estudiantes al terminar de intentar estudiar un texto se ven en la capacidad de evaluar las técnicas que le funcionaron mejor y de esa manera, se generan planteamientos nuevos para las próximas tareas. Al mismo tiempo que, al estudiar se alientan a continuar para poder comprender y aprender mejor el texto, incluso cuando el nivel de complejidad de este sea mayor para poder obtener mejores resultados. Es por esto que, al leer se constata la presencia de algún problema para comprender el texto y se realizan cuestionamientos para encontrar posibles soluciones (Olivo-Franco, 2019).

Se registran a la vez, actividades de estudio que incluyen: relación entre las ideas del texto y lo leído para organizar el texto de forma general, identificación de las ideas principales del texto y la asociación del conocimiento previo con la nueva información que se está leyendo, para una mejor comprensión del material de lectura, lo que va en congruencia con la implementación de competencias relativas a la evaluación, tal y como lo proponen Rodríguez, Ibarra y Cubero (2018),

al encontrarse el estudiante en un proceso en el que tiene la posibilidad de hacer conexiones entre el conocimiento nuevo y el previo, para así, discriminar las técnicas que le funcionan mejor en su proceso académico.

Las dimensiones que se registran como débiles son la Comprensión en relación a la fase Pensar Después (ítem 4) y la dimensión Contexto junto con la fase Pensar Antes (ítems 2 y 16). Por lo tanto, la comprensión de un texto, disponer de los artículos de oficina necesarios para estudiar y la valoración de los elementos del ambiente de estudio que puedan provocar distracción, se perfilan como aspectos que no se aplican de forma adecuada en los tiempos de estudio de los participantes. Esta valoración se reprodujo de igual manera, en la investigación de Torres y San Martín (2018), al ultimar que agentes sociales como lo son la familia y la academia, poseen un papel relevante en el aprendizaje autónomo, y que estos dos aspectos, pueden conciliar o, por el contrario, obstaculizar procesos efectivos de estudio, tal y como se identifica en estos resultados.

Ahora bien, al ubicarse la dimensión Comprensión en una valoración baja, sugiere que los universitarios presentan dificultades en sus habilidades lectoras, en el desarrollo de su vocabulario y en las habilidades verbales que son requeridas para entender un texto.

Se realizó una prueba de normalidad para cada una de las dimensiones y fases de la Escala ARATEX-R, mediante la prueba Kolmogorov-Smirnov, que parte de  $H_0$ =los datos siguen una distribución normal. Al obtener valores menores que la significancia de 0.05, se decide emplear técnicas de análisis estadístico no paramétricas.

Contrario a los estudios citados acerca de la autorregulación del aprendizaje (Amaya y Rincón, 2017; Torrano y Soria, 2017) en este estudio no se encontraron diferencias significativas entre los universitarios al contrastar las variables tipo de colegio de egreso y edad.

Del mismo modo, se realizaron pruebas comparativas entre las dimensiones y las fases de ARATEX-R, específicamente para las facultades de Ciencias Empresariales y Hospitalidad, Ciencias Sociales e Ingenierías y TIC's. Los resultados de la prueba de Kruskal-Wallis, denotan que las dimensiones Cognitiva ( $p=0.39$ ), Motivación ( $p=0.07$ ), Planificación ( $p=0.64$ ) y Contexto ( $p=0.36$ ) no muestran diferencias por facultad.

Empero, en la dimensión Comprensión ( $p=0.009$ ) sí se muestran diferencias en los puntajes de las medianas, siendo la facultad de Ciencias Empresariales y Hospitalidad, la que posee puntuaciones más bajas respecto a Ciencias Sociales e Ingenierías y TIC's, lo cual podría deberse al perfil del estudiante de esas carreras y el nivel de especialidad de la carrera, donde podrían incluirse otras competencias que no necesariamente favorecen la comprensión lectora en los estudiantes.

En cuanto a la dimensión Comprensión y la fase Pensar durante, la Facultad de Ciencias Empresariales y Hospitalidad, puntúa en menor nivel en el ítem 5, el cual hace referencia a "Si no he conseguido comprender y aprender bien el texto, intento buscar las causas para evitar que me pase lo mismo la próxima vez".

En esa línea de discusión, Alfaro y Santibañez (2015) comprenden la habilidad lectora como un eje crucial para la caracterización del proceso de aprendizaje, donde se afirma que, de no haber un reconocimiento claro de las estrategias de regulación al leer, el universitario se le dificulta más comprender el texto y consecuentemente, no podrá elevar el entendimiento que posee del texto a un nivel de análisis y crítica.

Respecto a las fases de la ARATEX-R, no se muestran diferencias entre las facultades en Pensar antes ( $p=0.07$ ) y en Pensar durante ( $p=0.34$ ). Empero, al valorar la fase Pensar después se ubican diferencias en las medianas de cada muestra ( $p=0.04$ ), donde la facultad de Ingenierías y TIC's posee los puntajes más altos, lo cual avoca a resultados que son similares con otros estudios de corte internacional (Valencia y Caicedo, 2017; Sanabria, Valencia y Ibáñez, 2017; Mohallem y Santos, 2018; Díaz, Pérez, González y Núñez, 2017).

En el caso de Ingenierías y TIC's, se muestra que habilidades como la planeación, la valoración del impacto de las decisiones que se tomen, las estrategias de resolución de problemas, la capacidad de abstracción y la síntesis; favorezcan el proceso de aprendizaje del estudiante al observarse resultados más concretos, puntuales y medibles en el tiempo, por la naturaleza constitutiva de esta área disciplinar.

Ahora bien, al comparar cada dimensión se obtuvo que (Tabla 3):

**Tabla 3. Correlaciones bivariadas entre dimensiones de Escala ARATEX-R**

	<b>Cognición</b>	<b>Motivación</b>	<b>Comprensión</b>	<b>Planificación</b>
<b>Motivación</b>	0.47			
<b>Comprensión</b>	0.41	0.56		
<b>Planificación</b>	0.39	0.66	0.60	
<b>Contexto</b>	0.37	0.35	0.36	0.34

Nota: Los resultados son significativos al .000

Por tanto, se afirma que, al haber mayor motivación por parte del universitario, es posible generar un sistema de planificación más efectivo y, en consecuencia, una mejor comprensión del texto (Tabla 3). Se comprueba esto, al relacionar las fases de la autorregulación del aprendizaje y al obtener puntuaciones mayores en las fases Pensar antes y Pensar durante (Tabla 4). Por tanto, las características cognitivas y motivacionales estudiadas por Olivo-Franco (2019) tienen correspondencia con las estrategias de aprendizaje autónomo que son empleadas por los universitarios del estudio. Así también, cuando se mantienen metas definidas en el plan de estudio, es más probable predecir el logro académico y por ende, el rendimiento académico se mantiene de forma consistente (Torrano y Soria, 2017).

**Tabla 4. Puntuaciones medias y desviaciones típicas de las fases pensar antes, pensar durante y pensar después**

Fase	Min.	Max.	M.	D.E.
Pensar antes	12	40	29	5.80
Pensar durante	5	45	33.71	6.94
Pensar después	8	30	21.12	4.90

Nota. Se somborean las puntuaciones de las fases que intervienen mayormente en el proceso académico de los participantes.

En el mismo ordenamiento de los objetivos específicos, se presenta seguidamente los resultados de la exploración de las características psicométricas de la Escala ARATEX-R.

### **Características psicométricas de la Escala ARATEX-R**

Para la valoración de las propiedades psicométricas de la Escala ARATEX-R, se efectuaron pruebas de confiabilidad (consistencia interna) y validez (análisis factorial exploratorio). Esto con el fin de determinar que la escala fuera válida, de lo contrario los resultados obtenidos no representarían valores poblacionales.

Respecto a la confiabilidad total de la escala, se obtuvo un alfa de Cronbach alto ( $\alpha=0.91$ ), lo que demuestra que la escala por puntuación total es confiable. Para cada una de sus dimensiones se registraron los siguientes resultados: Cognición  $\alpha=0.83$ , Motivación  $\alpha=0.76$ , Comprensión  $\alpha=0.60$ , Planificación  $\alpha=0.81$  y Contexto  $\alpha=0.30$ , que muestra un nivel de confiabilidad no aceptable o poco confiable.

A su vez, se evaluó la validez de constructo mediante el Análisis Factorial Exploratorio (Método Componentes Principales y rotación Varimax) y se obtuvo de la Prueba de KMO y Bartlett los siguientes valores, que confirman que la escala es apta para este tipo de medición (Tabla 5):

**Tabla 5. Prueba de KMO y Bartlett**

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		.914
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	2830.011
	gl	253
	Sig.	.000

Del análisis de factores realizado, fue posible extraer 5 factores que explican el 57% de la varianza total.

En la comparativa con la valoración que se ha realizado de la Escala ARATEX-R, se demuestra que la escala es adecuada para medir el constructo autorregulación del aprendizaje en universitarios (Monge-López, Bonilla y Aguilar-Freyan, 2017; Amieiro, Suárez, Cerezo, Rosário, y Núñez, 2018).

## 6. Conclusiones

En general, los niveles de autorregulación de aprendizaje reportados son medios, lo cual indica que es preciso potenciar las áreas relativas a las dimensiones de Comprensión asociada a la fase Pensar después y Contexto en alusión a la fase Pensar antes. Se resalta la pertinencia de generar mayores escenarios formativos, que involucren al estudiante a ser partícipe activo de su propio aprendizaje, mediante aplicaciones de clase y ejercicios prácticos donde sea posible desarrollar otras habilidades comunicativas y de gestión del conocimiento. Además, es ineludible la creación de ambientes simulados para aplicar la teoría de clase, en situaciones reales y de esa forma, aumentar la capacidad de memoria y análisis al leer un texto.

La cognición es la dimensión que presenta los puntajes mayores, pero siempre sobre un nivel medio en la puntuación de autorregulación general. Esta dimensión, se relaciona con un proceso más consciente y gestionado por parte del universitario, al determinarse los objetivos de estudio que se desean lograr. De esta forma, se facilita el monitoreo efectivo de las emociones y conductas, por lo que aplicar un programa de entrenamiento en la gestión y planificación del tiempo de estudio de los universitarios, podría favorecer su desempeño académico.

Las estrategias de ARA que utilizan los estudiantes reflejan un proceso de aprendizaje superficial y por esto, no se aplica de forma adecuada el análisis y aplicación de conceptos. Es decir, centran sus procesos de redacción en la transcripción de ideas con poco control consciente de la planeación y de la revisión de los textos, tal y como se ha demostrado en otros contextos universitarios (Gravini-Donado, Padilla y Ternera, 2016).

Los participantes que conforman el estudiantado de las carreras de Tecnologías de la Información y Comunicación presentan los niveles más elevados en lo que respecta a la planificación y gestión de su tiempo de estudio, por lo que efectuar una investigación para identificar los factores académicos y disciplinares que favorecen el éxito académico de estas carreras, posibilita el planteamiento de acciones que podrían adaptarse en otros planes de estudio.

Las limitantes de la investigación se relacionan con la distribución de los participantes ya que, al ubicarse cantidades más grandes de estudiantes por facultad, en la comparativa de las dimensiones y fases de ARATEX-R, no fue posible incluir a todas las facultades.

A su vez, la investigación reporta un tiempo definido de estudio. En este caso, analizar el impacto de las estrategias docentes podría visualizar a través del tiempo, las que requieran mejora y las que se visualizan

como buenas prácticas en la comunidad académica, en congruencia con la inclusión de las nuevas metodologías que la Universidad Latina ha desarrollado desde el 2018 con el Programa STEM y en la nueva propuesta de aulas interactivas, que le ofrecen al estudiante, un acercamiento a las tecnologías, en conjugación con escenarios que incluyen la simulación y la resolución de problemas.

La dimensión Contexto, al presentar un nivel bajo en su consistencia interna, debe ser sometido a análisis confirmatorios, que permitan demostrar el poder explicativo de este constructo en contextos universitarios con características similares.

Para futuras investigaciones, se recomienda la inclusión de la variable tiempo de permanencia en las carreras, así como el registro de estudiantes que su permanencia se evalúe como intermitente, para reconocer causas y otras variables externas que favorezcan la deserción y su relación con la autorregulación del aprendizaje.

Finalmente, es necesario el desarrollo de investigaciones de corte mixto, para poder comprender de forma integral los procesos de estudio de los universitarios desde la especialidad de cada carrera.

## Referencias

- Amaya, P. y Rincón, E. (2017). Evaluación de la autorregulación académica en estudiantes de pregrado de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, en la modalidad virtual-distancia. *Revista Academia & Virtualidad*, 10(1), 68-78.
- Amieiro, N., Suárez, N., Cerezo, R., Rosário, P., y Núñez, J. C. (2018). Inventario de Procesos de Estudio (IPE-ES) para estudiantes universitarios: estudio de su fiabilidad y validez. *Publicaciones*, 48(1), 183–196. doi:10.30827/publicaciones.v48i1.7332
- Alfaro, J., y Santibáñez, J. D. (2015). Diseño y propiedades psicométricas de un instrumento para evaluar habilidades de comprensión lectora en estudiantes de tercer año básico. *Estudios Pedagógicos*, 41(2), 9-23.
- Barriga, F., y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. (3era Ed.). McGraw-Hill, S.A.
- Capra, F. (1998). *La trama de la vida*. España: Editorial Anagrama.
- Calle-Álvarez, G.Y. (2016). La autorregulación durante la escritura digital. *Revista educación y desarrollo social*. 10(1), 30-37. DOI: <http://dx.doi.org/10.18359/reds.1447>.
- Díaz, A., Pérez, M., González, J., y Núñez, J. (2017). Impacto de un entrenamiento en aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *Perfiles Educativos*, 34(157), 87-104.
- Gaeta, M.L. (2015). Aspectos personales que favorecen la autorregulación del aprendizaje en la comprensión de textos académicos en estudiantes universitarios. *Revista de Docencia Universitaria, número monográfico dedicado a los nuevos estudiantes universitarios*, 13(2), 17-35.
- Gravini-Donado, M., Ortiz-Padilla, M., y Campo-Tertera, L. (2016). Autorregulación para el aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista Educación y Humanismo*, 18(31), 326-342. <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.18.31.1382>
- López, H., Gallego, F., y Grajales, D. (2017). La autorregulación como factor esencial en la implementación de estrategias de aprendizaje de tipo cognitivo en estudiantes universitarios. *Revista de Investigaciones*, 17(29), 102-113.
- Meza, M., Gómez, A., Rivera, J., y González, E. (2018). Evaluación de autorregulación académica en estudiantes de psicología en modalidad en línea. *Voces De La Educación*, 3(6), 126-141.
- Mohallem, R. M. M., y Santos, A. A. A. (2018). Intervention in learning strategies: Study with new university students. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 28, e2839. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4327e2839>



- Monge-López, D., Bonilla, R., y Aguilar-Freyan, W. (2017). El Inventario de Estrategias de Autorregulación: traducción al español, características psicométricas preliminares y su relación con variables sociodemográficas en una muestra de estudiantes universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(1), 61-78. doi: <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.3729>
- Núñez, J. C., Amieiro, N., Alvarez, D. García, T., y Dobarro, A. (2015). Escala de Evaluación de la Autorregulación del Aprendizaje a partir de Textos (ARATEX-R). *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 9-22.
- Olivo-Franco, J. (2019). Interpretativa de docentes de Ciencias Naturales sobre estudiantes exitosos. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 347-364.
- Pegalajar-Palomino, M. del C. (2016). Estrategias de aprendizaje en alumnado universitario para la formación presencial y semipresencial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 659-676.
- Pintrich, P. (1998). El papel de la motivación en el aprendizaje autorregulado. En S. Castañeda (Edit.), *Evaluación y fomento del desarrollo intelectual en la enseñanza de ciencias, artes y técnicas* (pp. 229-262). Miguel Ángel Porrúa.
- Programa Estado de la Nación. (2019). *Séptimo Informe del Estado de la Educación*. (7ma Ed.). Masterlitho. <https://www.uned.ac.cr/viplan/images/cppi/documentos/ESTADO-EDUCACION-2019-WEB.pdf>
- Rodríguez, G., Ibarra, M. S., y Cubero, J. (2018). Competencias básicas relacionadas con la evaluación. Un estudio sobre la percepción de los estudiantes universitarios. *Educación XXI*, 21(1), 181-208, doi: 10.5944/educXXI.14457
- Sanabria, L., Valencia, N. y Ibáñez, J. (2017). Efecto del entrenamiento en autorregulación para el aprendizaje de la matemática. *Praxis & Saber*, 8(16), 35 – 56.
- Torres, M. A., y San Martín, D. (2018). Prácticas cotidianas de estudio y aprendizaje autónomo en contextos familiares y académicos de estudiantes. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 1(18), 1-29.
- Torrano, F., y Soria, M. (2017). Diferencias de género y aprendizaje autorregulado: el efecto del rendimiento académico previo. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1027-1042.
- Valencia, M. y Caicedo, A. (2017). Diseño de tareas apoyadas en TIC para promover aprendizaje autorregulado. *Pensamiento Psicológico*, 15(2), 15-28. doi:10.11144/Javerianacali.PPSI15-2.dtat
- Zimmerman, B. (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183. DOI: 10.3102/0002831207312909

## Anexo

### ESCALA DE EVALUACIÓN DE LA AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE PARTIR DE TEXTOS (ARATEX-R)

Datos generales:

Nombre: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

Sexo:  Mujer  Hombre

Edad: \_\_\_\_\_ años

Tipo de Institución donde obtuvo el Bachillerato en Educación Media:  Pública  Privada

Curso: \_\_\_\_\_

Carrera: \_\_\_\_\_

#### Instrucciones:

A continuación, se le presenta la Escala de Evaluación de la Autorregulación del Aprendizaje a partir de textos. En ella aparecen 23 enunciados.

Marque con una X la opción que mejor corresponda de acuerdo a sus características, tomando en consideración que 1 significa nunca y 5 significa siempre

Enunciados	Puntuación				
	1	2	3	4	5
1. Antes de empezar a trabajar con un texto, si considero que la tarea me va a resultar aburrida, me animo a mí mismo diciéndome que podré hacer algo que me guste cuando termine					
2. Antes de empezar a estudiar me aseguro de tener a mano todo el material que pueda necesitar (diccionario, lápiz y papel, etc.).					
3. Mientras estoy estudiando, me animo recordándome que comprender y aprender el texto depende de que me esfuerce lo suficiente.					
4. Cuando termino el texto, compruebo si lo he comprendido todo bien.					
5. Si no he conseguido comprender y aprender bien el texto, intento buscar las causas para evitar que me pase lo mismo la próxima vez.					
6. Después de trabajar un texto, utilizo la experiencia de cómo organicé el tiempo y los cambios que tuve que hacer en mi planificación para decidir en el futuro cómo distribuir el tiempo en una tarea similar (si supe valorar el tiempo que iba a tardar, si me llevó más tiempo del que había pensado, etc.).					
7. Antes de empezar a estudiar, me paro a decidir las actividades y estrategias que voy a realizar, planificando cómo voy a leer y estudiarlo.					
8. Antes de empezar a estudiar un texto, si me parece inútil o poco interesante, intento motivarme recordándome lo importante que es aprenderlo para poder aprobar el examen y la asignatura, y así acabar el curso, la carrera.					
9. Antes de empezar a estudiar, me planifico el tiempo que puedo necesitar dedicar a comprender y aprender el texto y cómo voy a distribuirlo entre las distintas actividades que tengo que realizar.					
10. Mientras voy leyendo, me doy cuenta de si me surge algún problema para comprender el texto y me cuestiono sobre qué puedo hacer para solucionarlo.					

11. Mientras estudio, ante las dificultades que me desaniman, intento hacer algo para sentirme mejor, como recordarme lo bien que me sentiré cuando consiga aprender el texto.					
12. Mientras estoy estudiando, considero si mi planificación del tiempo fue correcta, o si tengo que modificarla (porque voy a necesitar más tiempo, porque me va a sobrar, etc.)					
13. Cuando termino el texto, si no he comprendido bien, me paro a pensar cómo lo hice y qué podría mejorar para comprender mejor la próxima vez.					
14. Después de intentar estudiar un texto, reflexiono sobre el esfuerzo que tuve que dedicarle y utilizo esta experiencia para planificar mi actividad en futuras tareas similares.					
15. Antes de empezar a estudiar, si me parece difícil me animo recordándome que cuando me esfuerzo suelo tener buenos resultados a la hora de comprender y aprender textos escritos.					
16. Antes de empezar a estudiar, si hay demasiado ruido u otros aspectos que me impidan concentrarme, hago algo para procurarme un ambiente tranquilo y sin distracciones.					
17. Mientras estoy intentando comprender, si no puedo extraer la idea de una oración importante, hago distintas actividades para aclarar su significado.					
18. A medida que voy leyendo, intento relacionar las distintas ideas que voy extrayendo del texto.					
19. Con el fin de comprender el texto que estoy leyendo, intento descubrir ideas principales del texto.					
20. Mientras voy leyendo, intento ir relacionando las ideas más importantes para encontrar la organización general del texto.					
21. Para comprender bien un texto, trato de unir la nueva información que me aporta con lo que ya sé sobre el tema.					
22. Cuando me pongo delante de un texto, me pregunto si tengo los conocimientos previos necesarios para poder aprender algo de él.					
23. Al terminar de intentar estudiar un texto, me doy cuenta de las cosas que he hecho que me han funcionado y me planteo posibles cambios en la forma que haré la tarea la próxima vez.					

### Interpretación del instrumento:

El presente instrumento evalúa la autorregulación del aprendizaje a partir de los textos, obtenida a partir de la evaluación específica de las siguientes áreas: gestión de la cognición, gestión de la motivación, evaluación de la comprensión, gestión de la planificación y gestión del contexto. También se evalúa la autorregulación general.

Dimensión evaluada	Ítems
Gestión de la cognición	18, 19, 20 y 21
Gestión de la motivación	1, 3, 8, 11 y 15
Evaluación de la comprensión	4, 5, 13 y 22
Gestión de la planificación	6, 7, 9, 12, 14 y 23
Gestión del contexto	2 y 16
Autorregulación general	Promedio de ítems relacionados con la planificación, cognición, motivación, evaluación y gestión del contexto

## **Eje 3. Aportes a la inclusión social, equidad y derechos humanos**

# **Análisis descriptivo de la cantidad de estudiantes que se gradúan de Colegios Técnico Profesionales del MEP y que ingresan a la Universidad de Costa Rica, a la Universidad Nacional, a la Universidad Técnica Nacional y a la Universidad Estatal a Distancia.**

Descriptive analysis of the number of students who graduate from Professional Technical Colleges of the MEP and who enter the University of Costa Rica, the National University, the National Technical University, and the State Distance University.

Dra. Jackeline García Fallas y M.Sc. Silvia Camacho Calvo

## **1. Resumen**

El presente texto expone los resultados parciales de una investigación que tiene como propósito visibilizar la cantidad de jóvenes que se gradúan de Colegios Técnico Profesionales (CTPs) del Ministerio de Educación Pública (MEP) y que ingresan a las Universidades Públicas de Costa Rica, esto porque las organizaciones gubernamentales dedicadas a la Educación y Formación Técnico Profesional en Costa Rica tienen como hipótesis, la cual no ha sido corroborada, que las personas graduados de esta modalidad educativa que ingresan a la Educación Superior, eligen hacerlo a las Universidades privadas. Por tanto, se realiza el estudio desde la óptica de las Universidades Públicas.

La investigación se ha realizado por fases, según las Oficinas de Registro de las Universidades han dado el acceso a la información, en el 2019 se realizó el análisis descriptivo estadístico de la información proveniente de la Universidad de Costa Rica (UCR) y Universidad Nacional (UNA), y en el I semestre del 2020 se realizó el análisis con la información de la Universidad Estatal a Distancia (UNED) y la Universidad Técnica Nacional (UTN), queda pendiente de incorporar la información del Instituto Tecnológico de Costa Rica.

Es importante mencionar que uno de los principales hallazgos de esta segunda fase del estudio es el esfuerzo que deben realizar la UCR, UNA, UNED y UTN por brindar algunas estrategias que faciliten la admisión y la flexibilidad curricular en el marco de la educación superior, para ser consecuente con el interés nacional en mejorar la calidad de la educación e incrementar la cantidad de Instituciones Educativas en esta modalidad educativa, considerada como la opción que podría facilitar el ingreso al mercado laboral de la población joven y mejorar las condiciones de calidad de vida, además de brindarles la posibilidad de continuar con sus estudios en la educación superior. Por ser este el primer acercamiento descriptivo a esta población, el estudio continuará analizando la situación que se presenta en las cinco universidades estatales respecto al ingreso de estos jóvenes graduados de CTPs, para obtener información que pueda beneficiar la toma de decisiones al respecto.

## **Abstract**

This text exposes the partial results of an investigation that has the purpose of making visible the number of young people who graduate from Professional Technical Colleges (CTPs) of the Ministry of Public Education (MEP) and who enter the Public Universities of Costa Rica, this because Government organizations dedicated to Professional Technical Education and Training in Costa Rica have the hypothesis, which has not been corroborated, that people who graduate from this educational modality who enter Higher Education, choose to do so at private universities. Therefore, the study is carried out from the Optics of the Public Universities.

The research has been carried out in phases, according access given to the information from the University Registration Offices, in 2019 the descriptive statistical analysis of the information from the University of Costa Rica (UCR) and National University (UNA) was made, and in the first semester of 2020, the analysis was performed with information from the State Distance University (UNED) and the National Technical University (UTN), pending the incorporation of the information from the Technological Institute of Costa Rica.

It is important to mention that one of the main findings of this second phase of the study is the effort that the UCR, UNA, UNED and UTN must make to provide some strategies that facilitate admission and curricular flexibility in the framework of higher education, to be consistent with the national interest in improving the quality of education and increase the number of Educational Institutions in this educational modality, considered as the option that could facilitate the entry into the labor market of the young population and improve quality of life conditions, in addition to offering them the possibility of continuing their studies in higher education. As this is the first descriptive approach to this population, the study will continue to analyze the situation that occurs in the five state universities regarding the entry of these young graduates of CTPs, to obtain information that may benefit decision-making in this regard.

## **Palabras clave**

Educación Técnica Profesional, Colegios Técnico Profesionales, Universidades Públicas.

## **Key words**

Professional Technical Education, Professional Technical Colleges, Public Universities.

## **2. Introducción**

La presente investigación se enmarca dentro del proyecto Vínculo entre educación y el mercado laboral: ¿Bajo cuáles condiciones puede la educación técnica, vocacional y profesional mejorar el ingreso de la población joven?: El caso de Costa Rica, tiene como propósito generar insumos y propuestas para que las transformaciones que se realizan en Costa Rica concernientes al tema de la Educación y Formación Técnica Profesional (EFTP) cuenten con fundamento teórico científico que permita la toma de decisiones acertadas.

El presente artículo ofrece una descripción del contexto de la EFTP que se desarrolla en el Ministerio de Educación Pública (MEP) y se expone la fundamentación de esta modalidad educativa desde la Política Educativa y Enfoque Curricular vigentes, documentos que muestran un interés nacional por fortalecer dicha formación profesional en los últimos diez años aproximadamente.

Luego, se realiza un análisis descriptivo de los datos de personas estudiantes que ingresan y se gradúan de los CTPs en los últimos cinco años, con el fin de visualizar la cantidad de estudiantes que se gradúan de esta modalidad educativa. Para luego, comparar esta cifra con la cantidad de estudiantes que realizan el examen la prueba de actitud académica en la UCR y en la UNA, y que ingresan a dichas instituciones de enseñanza superior. Además, se presenten los ingresos a la UNED y UTN, instituciones que no cuentan con pruebas de admisión. Queda pendiente en este estudio el análisis de los datos del Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR).

El fin último de la presente investigación es lograr visualizar la cantidad de estudiantes que están ingresando a la educación superior estatal, con el fin de poder establecer si es necesario que estas instituciones realicen acciones afirmativas para atraer a dicha población a realizar el ingreso a las universidades públicas.

## **3. Contextualización**

La educación técnica y vocacional en Costa Rica ha estado presente en el sistema educativo. De acuerdo con (Alvarado, Araya, Elizondo, Mora, Peralta y Solano, 2016) es posible ubicar las siguientes características temporales:

-1870-1949: Bases pragmáticas para la formación de las artes y los oficios, con influencia del liberalismo.

-1950: Aparece un nuevo modelo de desarrollo social y económico, basado en el nacionalismo y en el Estado Benefactor.



-1960: Se fortalece la industrialización y están presentes los esfuerzos de integración centroamericana.

-1970: Ocurre la transformación del estado benefactor.

-1980: Se presenta la crisis de la década, que afecta principalmente el desarrollo de la educación secundaria, la diversificada y la técnica.

-1990: Se inicia la transformación del Estado Benefactor hacia uno neoliberal.

-2000: Se pierde la identidad del estado benefactor y se agudiza los procesos de neoliberalización. En esta década se comienza a incorporar el enfoque y el modelo por competencias en la educación técnica ofrecida por el MEP.

-2019: Actualmente la discusión política y educativa más relevante es el tema de la educación dual y lo que significará para el desarrollo de la educación y formación técnica profesional. La Ley fue aprobada en agosto del 2019, y dispone las formas en que las Instituciones en Costa Rica pueden implementar la metodología de educación dual dentro de sus programas educativos.

El sistema educativo costarricense tiene una estructura en el ámbito de la educación formal que comprende la formación académica y la técnica profesional. Al finalizar la educación general básica cualquier estudiante tiene la oportunidad de obtener la titulación de Bachillerato en Educación Media, en la modalidad académica o complementaria a éste, el título de Técnico Medio cursando la modalidad técnica. Una vez obtenido estos títulos puede ingresar al mercado laboral o continuar los estudios en la educación superior, ya sea en la universidad o en la educación técnica superior, o bien puede realizar ambas cosas.

En el siguiente esquema muestra la organización y la trayectoria que puede seguir el estudiantado en el sistema educativo formal costarricense.

**Tabla 1: Estructura del Sistema Educativo Costarricense**

Nivel Educativo	Edades	Ciclos (No. de años)								
<b>Educación Inicial</b>	0- 6	Materno Infantil (Edad 0-4) Preescolar (Edad 5-6)								
		<b>Instituciones públicas y privadas</b>								
		Guarderías infantiles			Jardines Infantiles					
		* La oferta del MEP se ofrece de los 4 años en adelante.								
<b>Educación General Básica</b> <b>Educación Diversificada</b>	7- 15	I Ciclo			II Ciclo			III Ciclo		
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
		<b>Educación General Básica</b>								
	16- 18	Escuelas públicas y privadas Modalidad Educación Especial y Educación de Adultos								
		<b>IV Ciclo</b>								
		Colegios y Liceos públicos y privados								
Académica			Técnica							
	10		11	10	11	12				
	Ciencias, Artes y Letras			Especialidad: Comercial, Industrial, Agroindustrial, Servicios, Artesanía						
<b>Educación Superior</b>	18 años y más	<b>V Ciclo en adelante</b>								
		Instituciones públicas y privadas: Universidades, Parauniversitarias, Institutos, Academias								
		Áreas de formación								
		Artes, Letras, Ciencias Básicas y Aplicadas, Ingeniería, Arquitectura, Ciencias Sociales y Salud								

Fuentes: Elaboración propia, basado en las trayectorias escolares del dispuestas por el Consejo Superior de la Educación.

En noviembre del año 2016 se aprueba una nueva política educativa *La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad*. Dicha política reconoce que la educación técnica es fundamental para el desarrollo de una cultura emprendedora en la sociedad costarricense y utiliza como instrumento el Marco Nacional de Cualificaciones (2018), el cual norma las cualificaciones y competencias vinculadas a una serie de descriptores, que pretenden guiar la formación, asociar las ocupaciones y posibilitar la movilidad de las personas en el sistema educativo.

Los documentos generados de dichas acciones define, además las siguientes acciones a seguir para fortalecer la EFTP:

-El sistema educativo propiciará el desarrollo de habilidades, actitudes y valores que capaciten a la persona estudiante para la solución autónoma y responsable de problemas diversos, de acuerdo con la descripción de los niveles del Marco Nacional de Cualificaciones.

-La educación técnica y profesional continuará fortaleciéndose, para promover la formación permanente, la articulación con los diferentes niveles del sistema educativo, la movilidad social ascendente, la cultura emprendedora y la igualdad de género en el acceso a las áreas técnicas.

-Los planes de estudio específicos dirigidos a esta población, integrarán los campos de formación general, científico-tecnológica, área técnica específica, el desarrollo de prácticas profesionales y el uso de herramientas que permitan la innovación a partir del monitoreo de áreas técnicas y profesionales emergentes. Además, se fortalecerán estrategias de formación profesional y educativa que garanticen la inserción de las personas jóvenes al mundo del trabajo, donde la educación dual representa un ejemplo de ello (MEP, 2016, p. 17-18).

-Además, toma en cuenta la educación parauniversitaria, con el fin de propiciar “mecanismos e instancias de articulación (...) como una alternativa de estudio y de inserción laboral para la persona que cuenta con la condición de bachiller en educación media, en respuesta a las demandas de desarrollo del país” (MEP, 2016, p. 18).

Los fundamentos epistemológicos, pedagógicos y curriculares presentes en los lineamientos de la política curricular generaron el sustento teórico y metodológico para orientar los cambios en el abordaje de la educación técnica, en la política educativa y en el diseño e implementación de planes de estudio con base en el desarrollo de habilidades técnico-profesionales, desde una perspectiva de formación por competencias para la preparación del futuro técnico o profesional. De esta manera se proponen tres componentes que deben estar presentes en todos los niveles educativos, a saber:

-Ciudadanía para el desarrollo sostenible: Una nueva forma de vida: derechos humanos y responsabilidades ciudadanas. En este componente se deben tomar en cuenta los siguientes criterios:

-Armonizar el desarrollo social con el desarrollo económico y la sostenibilidad ambiental.

-Considerar la sostenibilidad de los recursos disponibles según los diferentes entornos: geográfico, ambiental, social, económico y cultural.

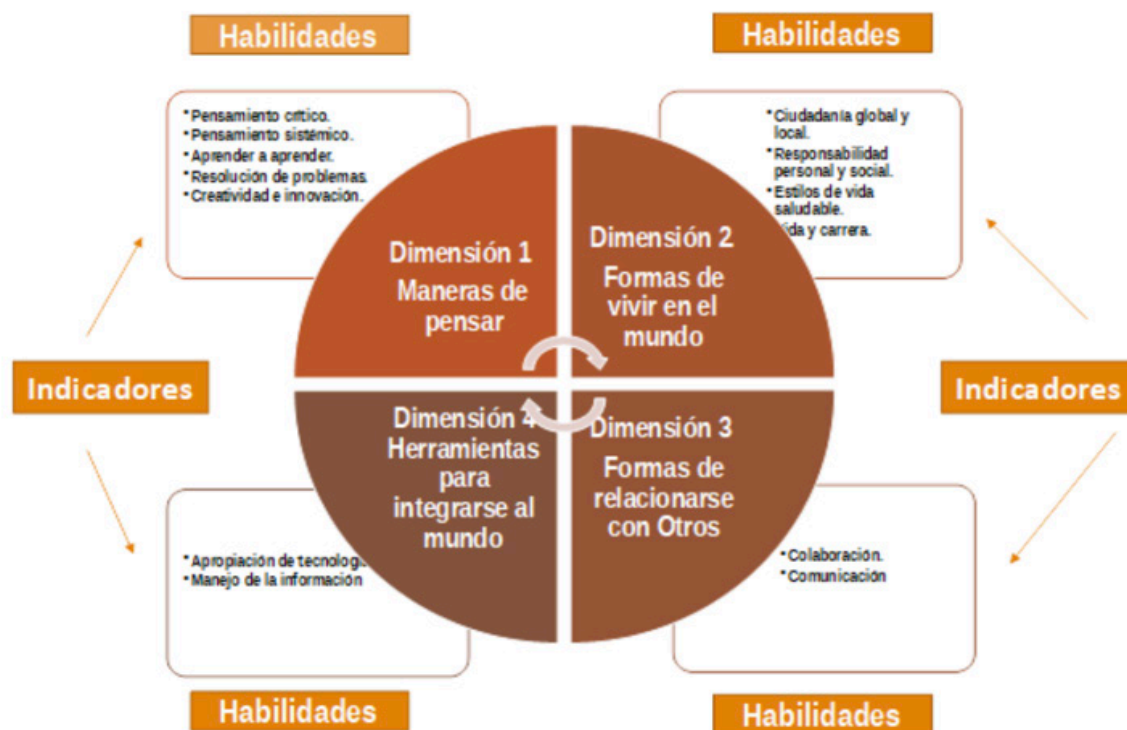
-Promueve acciones “glocales” (global y local) en los límites planetarios.

-Ciudadanía global con identidad nacional. Se promueve el reconocimiento a la diversidad sociocultural y su respeto.

-Ciudadanía virtual con equidad social. Se valora el acceso a las tecnologías digitales y a la cultura de la alfabetización mediática e informacional.

Dichos elementos están incorporados en el diseño curricular de los planes de estudio de los diferentes niveles educativos y, en el caso de la educación técnica profesional se traducen en una actualización de las especialidades técnicas que se imparten en los CTPs. Cabe indicar que estos componentes tienen un carácter más cercano al desarrollo de las habilidades para la vida o habilidades del siglo 21, como lo ilustra la figura 1.

**Figura 1. Dimensiones y habilidades del siglo 21**



Fuente: Adaptada del documento Competencias del siglo XXI. Guía práctica para promover su aprendizaje y evaluación. Proyecto ATC21s (FOD, 2014) San José, Costa Rica: Fundación Omar Dengo.

Este planteamiento curricular por habilidades se articula con los estándares planteados en el Marco Nacional de Cualificaciones de la Educación y Formación Técnico Profesional (MNC-EFTP-CR), el cual indica el requisito mínimo de escolaridad para el ingreso, rangos de duración de los planes de estudio, y el requisito mínimo de escolaridad para la titulación, según nivel de cualificación. Estos criterios permitirán organizar, definir, actualizar y normalizar los planes de estudio y los requisitos de la titulación. Como se indica en la siguiente tabla:

**Tabla 2: Requisito mínimo de escolaridad para el ingreso, rangos de duración de los planes de estudio, y requisito mínimo de escolaridad para la titulación, según nivel de cualificación**

<b>Nivel de cualificación</b>	<b>Requisito mínimo de escolaridad para el ingreso</b>	<b>Rangos de duración de los planes de estudio</b>	<b>Requisito mínimo de escolaridad para la titulación</b>
Técnico 1	II Ciclo de la Educación General Básica	400 - 700 Horas	II Ciclo de la Educación General Básica
Técnico 2	II Ciclo de la Educación General Básica	1200 - 1600 Horas	II Ciclo de la Educación General Básica
Técnico 3	III Ciclo de la Educación General Básica	2300 - 2800 Horas	III Ciclo de la Educación General Básica
Técnico 4	III Ciclo de la Educación General Básica	2840 Horas	Educación Diversificada
Técnico 5	Bachillerato en Educación Media	60 - 90 Créditos	Diplomado / Técnico Superior Universitario (TSU)

Fuente: Marco Nacional de Cualificaciones. Educación y Formación Técnica Profesional, 2018, p.49

Actualmente la Dirección de Educación Técnica y Capacidades Emprendedoras (DETCE – MEP), la instancia responsable de la Educación Técnico Profesional dentro del MEP, se encuentra en el diseño o rediseño de los planes de estudio de las carreras que ofrece en el nivel de la educación técnica profesional. El mayor grado académico que se puede obtener en los CTPs es el Técnico 4 y se concluye con el nivel de la educación diversificada. Esta dirección ofrece las siguientes especialidades, tal y como se indica en la siguiente tabla 3.

**Tabla 3: Oferta educativa**

Sector	Carrera
Sector agropecuario	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Riego y drenaje</li> <li>2. Producción pecuaria</li> <li>3. Producción agrícola</li> <li>4. Agroindustria alimentaria con tecnología pecuaria</li> <li>5. Agroindustria alimentaria con tecnología agrícola</li> <li>6. Agrojardinería</li> <li>7. Agroecología</li> </ol>
Subtotal	7
Sector Comercial y Servicios	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Administración logística y distribución</li> <li>2. Turismo rural</li> <li>3. Turismo y hotelería</li> <li>4. Turismo en alimentos y bebidas</li> <li>5. Turismo ecológico</li> <li>6. Turismo costero</li> <li>7. Secretariado ejecutivo</li> <li>8. Secretariado bilingüe</li> <li>9. Salud ocupacional</li> <li>10. Logistics Administration and Distribution Program</li> <li>11. Information Technology Support</li> <li>12. Informática en Soporte</li> <li>13. Informática en Redes</li> <li>14. Informática en Programación</li> <li>15. Informática en Desarrollo de Software</li> <li>16. Informática empresarial</li> <li>17. Executive Service Centers</li> <li>18. Ejecutivo para Centros de Servicios</li> <li>19. Diseño y Desarrollo Digital</li> <li>20. Contabilidad y Finanzas</li> <li>21. Contabilidad y Costos</li> <li>22. Contabilidad y Auditoría</li> <li>23. Contabilidad</li> <li>24. Computer science in Software Development</li> <li>25. Computer Networking</li> <li>26. Bilingual Secretary</li> <li>27. Banca y Finanzas</li> <li>28. Administración y Operación Aduanera</li> <li>29. Accounting</li> </ol>
Subtotal	29

Sector Industrial	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Productividad y Calidad</li> <li>2. Refrigeración y Aire Acondicionado</li> <li>3. Mecánica Naval</li> <li>4. Mecánica General</li> <li>5. Mecánica de Precisión</li> <li>6. Mantenimiento Industrial</li> <li>7. Electrotecnia</li> <li>8. Impresión Offset</li> <li>9. Industrial Textil</li> <li>10. Electrónica Industrial</li> <li>11. Electrónica en Telecomunicaciones</li> <li>12. Electrónica en Reparación de Equipos de Cómputo</li> <li>13. Electromecánica</li> <li>14. Diseño y Construcción de Muebles y Estructuras</li> <li>15. Diseño y Confección de Modas</li> <li>16. Diseño Publicitario</li> <li>17. Diseño Gráfico</li> <li>18. Dibujo Técnico</li> <li>19. Dibujo Arquitectónico</li> <li>20. Construcción Civil</li> <li>21. Autorremodelado</li> <li>22. Automotriz</li> </ol>
Subtotal	22
Total	58

Fuente: Elaboración propia, basada en la información del sitio web del MEP.

La transformación curricular de los planes de estudio de estas carreras supone un reto que involucra la pericia del equipo responsable por articular e incorporar el enfoque y modelo de formación por competencias o habilidades.

Por otro lado, como parte de las Instituciones de Educación Superior, Costa Rica cuenta con cinco Universidades Públicas o Universidades Estatales: UCR, UNA, ITCR, UNED y UTN. Las personas estudiantes graduadas de los CTPs cuentan con la posibilidad de ingresar a dichas Universidades, sin embargo, cada una cuenta con una serie de requisitos de ingreso, dispuestos específicamente por cada una de las Instituciones.

En el caso de la UCR y UNA cuentan con una prueba de actitud académica, que es diseñada en la UCR, esta prueba lleva por nombre Prueba de Aptitud Académica de la Universidad de Costa Rica (PAA-UCR), la cual da sus primeros pasos en 1957, con la conformación del Comité de Evaluación



para la construcción de la prueba. En 1960 se implementó por primera vez de manera generalizada, desde entonces se consolida como un programa en el Instituto de Investigación en Psicología (IIP), que apunta no solo a su construcción continua, sino a su seguimiento (Mainieri, 2008).

El propósito de la prueba es evaluar las aptitudes académicas de los candidatos que desean ingresar a la UCR y UNA. El PAA-UCR está catalogado como una prueba de selección de alto impacto, porque está construida y se utiliza para elegir a las mejores personas candidatas para seguir una carrera en la UCR y UNA, su principal uso es: "... para una toma de decisiones con altas consecuencias para aquellos quienes lo realizan, como un requisito para la admisión a la UCR y para los objetivos y propósitos de la Educación Superior y la sociedad a la que sirve "(Mainieri, 2008, p. 831).

Los fundamentos teóricos de la prueba son amplios: psicometría, estadística, teorías sobre inteligencia, habilidades y aptitudes, así como en epistemología y teorías sobre el aprendizaje y la cognición. Desde el Instituto de Investigación en Psicología, se han llevado a cabo diferentes estudios sobre el rendimiento académico de los estudiantes en la UCR y la predicción del éxito académico (Mainieri, 2008).

Por otro lado, la prueba de aptitud académica del ITCR tiene como propósito determinar la aptitud académica de las personas candidatas a ingresar al ITCR, según el perfil establecido por la Institución, y consiste de igual forma en una prueba que se realiza a todas aquellas personas que quieren ingresar a cursar alguna carrera a la Universidad, cuenta con los mismos fundamentos de la prueba elaborada por el IIP en la UCR.

#### **4. Referente teórico**

Alrededor del mundo, la comprensión y las definiciones de lo que llamamos EFTP difieren. La literatura distingue tres formas de educación o formación técnica profesional: formal, no formal e informal, la distinción entre estos términos depende del contexto específico de cada país y, por lo tanto, la definición de estas sigue siendo discutida en la literatura y no todavía no se ha llegado a un consenso.

A continuación, se proporciona una definición de lo que para este texto se comprende por EFTP, en el ámbito formal, esto porque la investigación versa sobre los Colegios Técnicos Profesionales del MEP, los cuales se encuentran dentro de la trayectoria escolar formal establecida en Costa Rica.

Es importante aclarar, que las definiciones de la EFTP son siempre conceptos construidos socialmente, que se encuentran influenciados por los contextos nacionales y socioculturales, en un nivel abstracto, Popper (1994) señaló que la definición de un concepto o término dado, en el caso de este estudio la definición de EFTP, no estipula su aplicación, es decir la conceptualización no refiere a la forma en que se aplica en el país la modalidad educativa. En cambio, la aplicación del

concepto estipula su definición, lo que lo convierte en un concepto socialmente construido. Por lo tanto, según Popper (1994), las definiciones siempre se derivan de las aplicaciones ("definiciones de uso").

Esto implica que las definiciones de EFTP solo pueden derivarse de sus aplicaciones en la vida real. Sin embargo, una definición de EFTP también puede derivarse de la teoría. Popper (1994) afirma que los principios de cualquier teoría pueden entenderse como una definición implícita de los "conceptos fundamentales" que se utilizan. Además, la aplicación de conceptos fundamentales a la realidad estipula la definición de esta teoría. Por lo tanto, una definición de EFTP no necesariamente debe derivarse de aplicaciones de la vida real (ejemplos concretos de programas de EFTP), sino que también puede derivarse aplicando diferentes teorías de EFTP.

Siguiendo a Popper (1994), se concluye que todas las definiciones existentes de EFTP son "definiciones de uso" y, por lo tanto, no conllevan gran utilidad para propósitos de investigación, ya que se requiere una definición para el contexto costarricense, esto porque se pretende la comprensión de la EFTP en el caso particular de Costa Rica. Por tanto, para el caso de la presente investigación se toma la decisión de utilizar una definición explícita de EFTP, se opta por un enfoque más abierto que sugiera diferentes elementos característicos de este tipo de educación.

Así, para el estudio se entiende que la educación formal en el campo de la EFTP se brinda en instituciones educativas, como centros de formación, universidades, colegios, o se brinda como educación y formación fuera del trabajo en centros de capacitación de empresas y lugares de trabajo (UNESCO-UNEVOC, 2017b). Por lo general, esta modalidad educativa está estructurada en términos de objetivos de aprendizaje, tiempo de aprendizaje o apoyo de aprendizaje (de un mentor, instructor o docente) y generalmente conduce a un reconocimiento formal (diploma, títulos).

La educación o formación técnica profesional formal es intencional desde la perspectiva de la persona estudiante (UNESCO-UNEVOC, 2017c). Existe un plan de estudios escrito, que establece los objetivos, el contenido, el tiempo, los medios por los cuales se desarrolla los conocimientos y el título otorgado para el programa de EFTP. Estos diplomas/títulos generalmente son parte del sistema educativo y están regulados por el marco legal. El número de diplomas / títulos se incluyen en las estadísticas de educación para calcular el capital humano.

## **5. Metodología**

La investigación se realizó mediante de un análisis cuantitativo descriptivo, esto con el fin de poder analizar las variables de cantidad de estudiantes que ingresan a Colegios Técnico Profesionales del Ministerio de Educación Pública (CTPs), la cantidad de estudiantes que se gradúan de estas instituciones educativas, la cantidad de personas estudiantes que se inscriben para realizar la prueba de aptitud académica de la UCR y UNA, y la cantidad de personas estudiantes que son admitidas a

alguna carrera de la UCR, UNA, UTN y UNED provenientes de CTPs. La información del ITCR no se incluyó en el estudio, porque hasta el momento no se ha recibido.

## **6. Enfoque de la investigación**

La investigación se inscribe en el paradigma positivista, desde un enfoque cuantitativo y su alcance es descriptivo, de acuerdo con Meza (2015) una de las características principales del positivismo es que se asume que la realidad se encuentra dada y que puede ser conocida en su totalidad por las personas de manera absoluta, por tanto, con el método adecuado se logra recabar información que permite conocer el objeto investigado.

En el contexto de la presente investigación se parte del hecho que mediante los datos obtenidos del Departamento de Estadística del Ministerio de Educación Pública y las oficinas de Registro de las Universidades Públicas, se logrará contar con información que permita estudiar la cantidad de estudiantes que se gradúan de CTPs e ingresan a cuatro (UCR, UNA, UNED y UTN) de las universidades públicas del país.

La investigación parte de un enfoque cuantitativo, en donde se utiliza la recolección y análisis de datos para contestar preguntas de investigación, por medio de medición numérica para establecer con exactitud, patrones de comportamiento en una población (Vega, Ávila, Vega, Camacho, Becerril y Leo, 2014), es así que se analizan los datos de ingreso y graduación de los Colegios Técnico Profesional, así como la inscripción en las pruebas de admisión en las Universidades Públicas (UNA y UCR) que las establecen y la cantidad de personas que ingresan a estas universidades provenientes de CTPs (UNA, UCR, UTN, UNED), esto con el fin de establecer si el ingreso de personas graduadas de CTPs en las Universidades Públicas es alto o bajo, con el fin de tomar acciones afirmativas si no es el esperado.

El estudio es de carácter descriptivo, ya que a partir del análisis estadístico se realiza una descripción de los datos encontrados, el cual visualiza una realidad encontrada respecto a la situación del ingreso a Universidades Públicas de personas estudiante provenientes de CTPs.

### **Unidades de análisis**

Las unidades de análisis del estudio se establecen como las personas que se gradúan de Colegios Técnicos Profesionales, la cantidad de estas que se inscriben en las pruebas de admisión de las Universidades Públicas (UNA y UCR) y la cantidad que ingresa a una carrera en las mismas universidades (UNA, UCR, UNED y UTN). La información se solicitó durante el año 2019 en las oficinas de registro de las Instituciones de Educación Superior Públicas, así como en el Departamento de Estadística del MEP. Dichos datos guardan una especial confidencialidad, ya que estos se comprenden como la sumatoria de todas las personas que presentan las características

antes descritas, por lo que las personas que se inscriben en las pruebas, no se podrían desagregar de los datos obtenidos.

Con el fin de recolectar los datos que se presentan en este texto, se solicitaron los correspondientes a matrícula y graduación de estudiantes de CTPs a la Dirección de Educación Técnica y Capacidades Emprendedoras del Ministerio de Educación Pública, el cual se los solicitó a su vez al Departamento de Estadística de la misma institución. Los datos que corresponde a inscritos en las pruebas de admisión y admitidos a alguna carrera en una Universidad Pública se realizó por medio de las oficinas de registro.

## 7. Técnicas de recolección

Para recolectar la información, se utilizó el análisis referencial, como se mencionó anteriormente, se solicitaron los datos por medio de un oficio del Instituto de Investigaciones en Educación hacia las Oficinas de Registro de las Universidades Públicas, los datos de la UCR y UNA se obtuvieron durante el 2019 y los de la UTN y la UNED durante el 2020. Todavía no se han recibido los datos del ITCR.

En específico a las Universidades contempladas en el estudio que cuentan con prueba de admisión se les solicitó la siguiente información:

**Tabla 4. Visualización de la información solicitada a las Universidades  
Cantidad de estudiantes inscritos, admitidos, por zona de colegio y procedentes de Colegios Técnicos  
periodo 2013 - 2018**

Sexo	Zona del colegio	Colegio Técnico Profesional									
		2013-2014		2014-2015		2015-2016		2016-2017		2017-2018	
		Inscritos	Admitidos	Inscritos	Admitidos	Inscritos	Admitidos	Inscritos	Admitidos	Inscritos	Admitidos
Mujeres	Rural										
	Urbano										
	No se conoce										
Hombres	Rural										
	Urbano										
	No se conoce										
Total		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Elaboración propia, 2019

A las Universidades que no cuentan con prueba de aptitud académica (UTN y UNED) se les solicitó la cantidad de admitidos de CTPS desde el 2013 hasta el 2019. Una vez obtenidos los datos se procedió a realizar el análisis de resultados. Los datos provenientes de los CTPs se le solicitaron a la DETCE – MEP.

## **Procesamiento de la información:**

El procesamiento y análisis de la información se realizó por medio de la estadística descriptiva, una vez obtenidos los datos necesarios para el estudio se procedió a realizar un análisis por medio del programa Excel, con el fin de obtener porcentajes de personas graduadas de CTPs y de ingreso a las Universidades Públicas (aclarar que todavía no se cuenta con los datos del ITCR), con el fin de poder establecer relaciones desde el ingreso a la Educación Técnica Profesional del MEP hasta el ingreso a las Universidades públicas.

Las variables utilizadas para la investigación fueron:

-Cantidad de estudiantes que ingresan a Colegios Técnico Profesionales (CTPs) del MEP: tal como se describió en el primer apartado del presente texto, las personas estudiantes que se matriculan en los CTPs, se inscriben en una oferta educativa de tres años, que va desde décimo a duodécimo, en la cual eligen una especialidad técnica y además, deben obligatoriamente cursar las materias del tramo académico como lo son: matemáticas, español, ciencias, estudios sociales, entre otras. La misma institución educativa imparte ambas alternativas académicas, a saber: la técnica y la académica. Las personas estudiantes matriculados en alguna especialidad técnica acuden a la institución educativa en un horario de 7:00 horas a las 16:30 p.m., aproximadamente. Para establecer esta variable se presentan los datos de la cantidad de estudiantes que se matricularon en décimo nivel en CTPs desde el 2012 hasta el 2018.

-Cantidad de estudiantes que se gradúan de Colegios Técnico Profesionales (CTPs) del MEP: el departamento de estadística del MEP establece que las personas estudiantes graduadas de un CTP son aquellas que obtienen ambos títulos, el de la parte académica y el de la parte técnica, por tanto, para obtener el título deben haber logrado concluir satisfactoriamente todas las materias pertenecientes a ambas modalidades y haber realizado los exámenes finales de bachillerato (académicos) y ñ la prueba estandarizada de salida (técnico) y haber logrado obtener al menos una nota de 70, en una escala de 1 al 100, en cada uno de estos exámenes finales.

-Cantidad de estudiantes que se inscriben para realizar la prueba de aptitud académica: las universidades públicas que cuentan con prueba de admisión son la Universidad de Costa Rica (UCR), la Universidad Nacional (UNA) y el Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR), para el caso de la UCR y UNA la prueba de aptitud académicas es diseñada por la UCR, se aplica la misma prueba para ambas universidades y para el caso del ITCR estos elaboran su propia prueba. Ambas pruebas cumplen con estándares internacionales de validez y confiabilidad.

-Cantidad de estudiantes que son admitidos a alguna carrera de las Universidades Públicas provenientes de CTPs: personas estudiantes que realizaron el proceso de ingreso, según normativa correspondiente de cada universidad pública, y que son admitidos en alguna carrera ofrecida por la institución educativa en específico.

-El análisis de datos se realizó por medio de la generación de las medias o promedios, y posteriormente se procedió a realizar las comparaciones entre variables.

## 8. Análisis de resultados

El análisis de resultados se realizó en un primer momento sobre la cantidad de personas estudiantes que ingresan y se gradúan de Colegios Técnico Profesionales del MEP, en este apartado se procede a presentar los datos de la cantidad de personas que ingresan, que se gradúan y la relación porcentual generada de comparar los datos de la cantidad de personas que ingresan y se gradúan.

Posteriormente, la cantidad de graduados de CTPs se compara con la cantidad de personas que se inscriben en la prueba de aptitud académica de la UCR y la UNA provenientes de CTPs, y finalmente se realiza la misma comparación con la cantidad de personas provenientes de CTPs que ingresan a una carrera en la UNED, UTN, UNA y UCR.

### 8.1 Cantidad de personas estudiantes que ingresan y se gradúan de la Educación Técnica Profesional del MEP

Para el estudio primero se solicitaron los datos de ingreso y graduados de los Colegios Técnico Profesionales a la DETCE – MEP, los datos facilitados por esta dirección se encuentran en la tabla 5. En esta tabla se puede observar un incremento en el ingreso a décimo grado de Colegios Técnico Profesionales, asimismo se observa un incremento en los graduados. Este incremento se explica porque la cantidad de CTPs y secciones nocturnas en Costa Rica se ha ido incrementando, además el país ha realizado una inversión desde el 2010 para que se incremente la cantidad de CTPs, así como su capacidad en términos de infraestructura (Fernández, 2015).

Tabla 5. Ingreso y graduación de los CTPs, 2012 - 2018

Año	Ingreso en décimo grado	Graduados
2012	16.309	5.388
2013	19.747	6.091
2014	21.828	7.091
2015	22.714	8.507
2016	23.133	9.699
2017	23.565	10.854
2018	23.744	13.506
MEP, 2018. <a href="https://www.mep.go.cr/indicadores_edu/indice_boletines.html">https://www.mep.go.cr/indicadores_edu/indice_boletines.html</a>		

### 8.1.1 Cantidad de personas estudiantes que ingresan a los CTPs

En el gráfico 1 se tomaron los datos sobre el ingreso de las personas estudiantes a los CTPs del 2012 al 2018, en estos se puede observar que de la cantidad de estudiantes que ingresaron en el 2012 (16.309) aumento en 1,5% para el 2018 (23.744), lo que indica que hay un claro aumento en la matrícula desde el 2012 al 2018 en los CTPs en Costa Rica. Siendo el mayor aumento en matrícula del 2012 al 2013.

Según el documento “Evolución de los indicadores de la Educación Técnica Profesional en Costa Rica en el periodo 2000-2014”, se afirma que: “Hasta el año 2010, el número de instituciones en el país oscilaba entre 80 y 90. Posterior a este año, se aceleró el proceso de crecimiento de los centros educativos técnicos, que dio como resultado un crecimiento muy elevado de 45 nuevos CTP’s y la aparición de 74 nuevas Secciones Nocturnas...” (Fernández, 2015, págs. 15-16). Lo que permitió que más estudiantes se pudieran matricular en esta modalidad educativa, lo que explica el incremento en el ingreso a en los CTPs en los años del 2012 al 2018, ya que la cantidad de CTPs ha continuado incrementado en el tiempo, ya que para el 2020 el país cuenta con 135 CTPs diurnos y dos CTPs nocturnos, de los cuales 131 son públicos, uno es privado y cinco subvencionados. De los CTPs Diurnos 87 cuentan con secciones nocturnas.



MEP, 2018. [https://www.mep.go.cr/indicadores\\_edu/indice\\_boletines.html](https://www.mep.go.cr/indicadores_edu/indice_boletines.html)

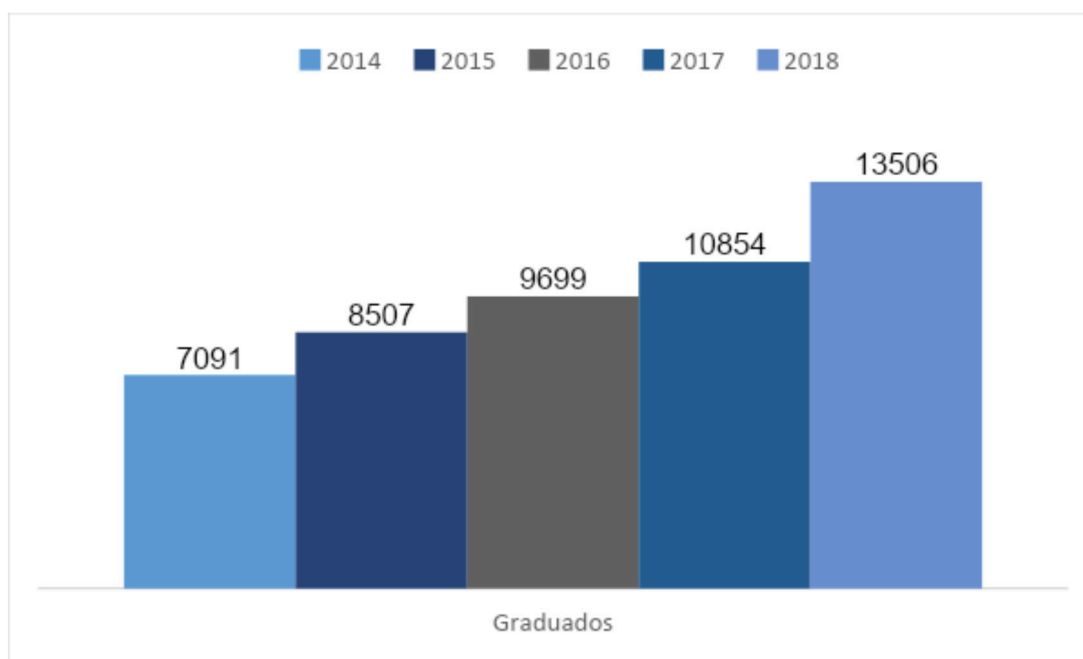


### 8.1.2 Cantidad de personas estudiantes que se gradúan de los CTPs

En el gráfico 2 se muestra la cantidad de personas graduadas de los CTPs de los años 2012 al 2018, en este se puede observar el mismo aumento que se da en los datos de ingreso a los Colegios Técnico Profesionales, siendo el mayor aumento en cantidad de personas graduadas del 2017 al 2018, de 10.854 estudiantes en el 2017 a 13.506 personas estudiantes en el 2018, lo que significa un incremento de 1,3 puntos porcentuales respecto al año anterior.

El incremento en la cantidad de graduados se explica por el incremento en el ingreso de personas estudiantes a los CTPs, ya que entre más aumenta el ingreso a estos colegios la correlación entre ingreso y graduación incrementa.

**Gráfico 2. Graduados de los CTPs, 2012 – 2018**



MEP, 2018. [https://www.mep.go.cr/indicadores\\_edu/indice\\_boletines.html](https://www.mep.go.cr/indicadores_edu/indice_boletines.html)

### 8.1.3 Comparación entre cantidad de estudiantes que ingresa y se gradúan de CTPs

Los datos se encuentran en la tabla 6, se presentan desde el periodo que va desde el 2012 hasta el 2018. Es importante establecer que cuando se obtiene el promedio de graduados respecto a los matriculados no se puede contar con datos para el 2012 y 2013, porque el periodo que se cursa una especialidad técnica en los CTPs es de tres años, consecuentemente los estudiantes que ingresaron en el 2012 se graduaron en el 2014, por tanto, en la columna en donde se obtiene el porcentaje de graduados en comparación con el ingreso, en el 2012 ingresaron al primer nivel de educación técnica (décimo) 16.309 personas estudiantes y tres años después se graduaron 7.091, por tanto es el primer año que se saca un porcentaje comparativo, una vez aclarado este porcentaje se procederá

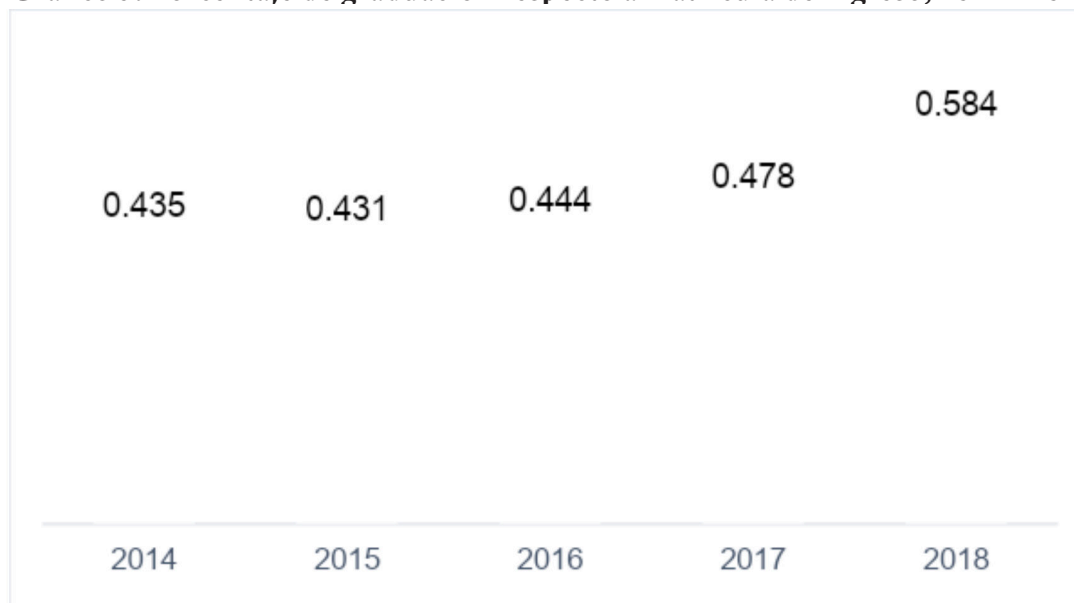
a analizar los datos obtenidos en esta tabla. Importante recalcar que no se presentan los porcentajes de graduados entre personas estudiantes que ingresaron para los años 2012 y 2013, porque para esto sería necesario ampliar la tabla de ingreso al 2010, y siempre contaríamos con casillas para algunos datos vacías.

Año	Ingreso en décimo grado	Graduados	% graduados/ ingreso
2012	16.309	5.388	
2013	19.747	6.091	
2014	21.828	7.091	43.5%
2015	22.714	8.507	43.1%
2016	23.133	9.699	44.4%
2017	23.565	10.854	47.8%
2018	23.744	13.506	58.4%

MEP, 2018. [https://www.mep.go.cr/indicadores\\_edu/indice\\_boletines.html](https://www.mep.go.cr/indicadores_edu/indice_boletines.html)

Cuando se analiza la cantidad de matrícula en CTPs en comparación con la cantidad de graduados, como se explicó anteriormente, se obtienen los porcentajes del ingreso en 2012 en comparación con los graduados del 2014, ya que, la duración de la modalidad técnica en el MEP se imparte en décimo, undécimo y duodécimo, se puede observar que en el 2014, 2015 y 2016 se mantiene estable el porcentaje personas graduadas, cuando se compara la relación de cantidad de personas que ingresaron a CTPs respecto a la cantidad de personas que se graduaron (tabla 6 y gráfico 3), no obstante, se observa un crecimiento más relevante para el 2017 y para el 2018, habiendo un incremento de graduados del 15% del 2014 al 2018.

**Gráfico 3. Porcentaje de graduación respecto a matrícula de ingreso, 2014 - 2018**



MEP, 2018. [https://www.mep.go.cr/indicadores\\_edu/indice\\_boletines.html](https://www.mep.go.cr/indicadores_edu/indice_boletines.html)

Con el fin de poder profundizar en las explicaciones y aunque no estaba contemplado en la metodología de la investigación se procedió a preguntarle a la DETCE – MEP vía correo electrónico, las razones, por las cuales las personas estudiantes no concluyen sus estudios, estos apuntaron que entre la más importante es que no aprueban las materias de la modalidad académica o bien los exámenes de bachillerato y no se les puede otorgar el título de especialidad técnica, hasta que no concluyan ambas modalidades, a saber, la técnica y la académica.

Otra de las razones fundamentales que señalan es que ambas modalidades educativas al final con un examen de altas consecuencias sociales (bachillerato y el examen de salida del técnico medio, llamado peritazgo), los cuales, si no se aprueban, tampoco es posible otorgarles el título, ambas modalidades de exámenes están enfocados a contenidos y son escritos, incluso el de peritazgo (examen técnico) que pretende valorar las competencias técnicas desarrolladas al cursar una especialidad técnica en un CTP – MEP, su modalidad es escrita y se basa en preguntas de respuesta única.

Es importante indicar, como aspecto positivo que hay un incremento sustancial en la matrícula, en la cantidad de graduados y por tanto, una disminución significativa en el rezago, tal como se puede observar en los porcentajes de tasa de graduación en el gráfico 3. No obstante, aumentar la cantidad de graduados es una tarea país, ya que es fundamental este tipo de modalidad educativa para el desarrollo social y económico del país, porque da la posibilidad de un ingreso al mercado laboral de las personas jóvenes.

## **8.2 Cantidad de estudiantes inscritos en la Prueba de Aptitud Académica- UCR - UNA provenientes de CTPs**

Una vez establecidas las tasas de graduación de las personas estudiantes provenientes de CTPs, se procedió a realizar en análisis sobre la cantidad de personas estudiantes de Colegios Técnico Profesionales que se inscriben en la Prueba de Aptitud Académica de la UCR y de la UNA<sup>11</sup>. En la tabla 7 se muestra la cantidad de estudiantes inscritos, admitidos por zona de colegio y procedentes de colegios técnico-profesionales en el período 2013-2018 para la UCR, y en la tabla 8 para la UNA. En la tabla 7, se puede observar que desde el 2013 al 2018, una mayoría de mujeres se inscriben en la prueba de aptitud académica de la UCR, y además se admiten también más mujeres que hombres y de zonas urbanas, en específico. Aproximadamente, durante este periodo de tiempo ingresaron 1,2% más mujeres que hombres a la UCR y se inscribieron 1,3% más mujeres al examen de admisión.

---

<sup>11</sup> Como ya se mencionó todavía no se cuenta con los datos del Instituto Tecnológico de Costa Rica, se espera contar con ellos en el transcurso del 2020.

**Tabla 7. Cantidad de estudiantes de colegios profesionales inscritos y admitidos a la UCR por sexo y zona. 2013-2018.**

Sexo	Zona del colegio	Colegio Técnico Profesional									
		2013-2014		2014-2015		2015-2016		2016-2017		2017-2018	
		Inscritos	Admitidos	Inscritos	Admitidos	Inscritos	Admitidos	Inscritos	Admitidos	Inscritos	Admitidos
Mujeres	Rural	1.029	137	1.137	157	1.235	196	1.296	221	1.432	235
	Urbana	2.579	410	2.831	431	3.159	489	3.614	520	4.031	627
	Desconocida	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
Hombres	Rural	841	139	842	147	902	133	999	178	1.213	210
	Urbana	2.039	379	2.177	417	2.600	424	2.654	501	3.013	496
	Desconocida	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Total		6.488	1.065	6987	1.152	7.896	1.242	8.563	1.420	9.691	1.569

Fuente: Oficina de Información y Registro - 2 de julio, 2019.

En la tabla 7 se puede observar la misma información para la UNA, en esta ocurre el mismo fenómeno que en la UCR, más mujeres se inscriben a la prueba de admisión y por tanto, ingresan a la Universidad más mujeres por año, la tasa de inscripción y admisión a la UNA es 1% más alta en mujeres que en hombres.

**Tabla 8. Cantidad de estudiantes de colegios profesionales inscritos y admitidos a la UNA por sexo y zona. 2013-2018.**

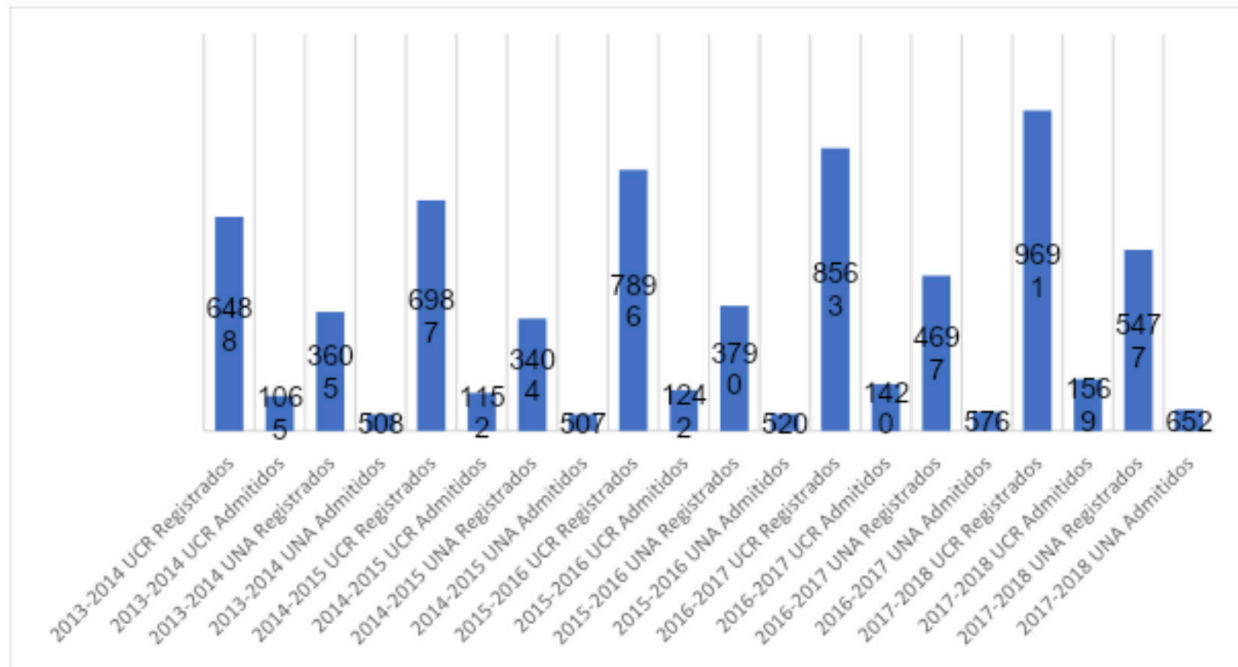
Sexo	Zona del colegio	Colegio Técnico Profesional									
		2013-2014		2014-2015		2015-2016		2016-2017		2017-2018	
		Inscritos	Admitidos	Inscritos	Admitidos	Inscritos	Admitidos	Inscritos	Admitidos	Inscritos	Admitidos
Mujeres	Rural	874	101	871	105	961	121	1.123	131	1.289	150
	Urbana	1.143	172	1.102	158	1.275	170	1.542	174	1.920	194
	Desconocida	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Hombres	Rural	723	84	632	96	671	76	856	101	946	119
	Urbana	861	151	798	148	883	153	1.176	170	1.322	189
	Desconocida	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total		3.605	508	3.404	507	3.790	520	4.697	576	5.477	652

Fuente: Registro UNA al 25 de setiembre del 2019

En el gráfico 4 se puede observar la cantidad de personas estudiantes provenientes de Colegios Técnico Profesionales del MEP, que se inscriben en las pruebas de aptitud, que son admitidos y se matriculan en una carrera en la UNA y UCR. De este gráfico se desprende que más estudiantes de Colegios Técnico Profesionales se inscriben y matriculan en la UCR, comparado con la cantidad que se inscriben en la prueba y son admitidos y se matriculan en la UNA. La proporción es 1,9% más alta la inscripción al examen de admisión de la UCR que al de la UNA, y el ingreso a carrera el 2,3%.

La proporción entre inscritos y admitidos cada año es del 11% al 16%, siendo los años del 2013-2014 y 2014-2015 los años en que esta relación entre personas estudiantes inscritas y admitidas en ambas Universidades provenientes de CTPs es la más alta.

**Gráfico 4. Estudiantes provenientes de CTPs inscritos y admitidos en UCR y UNA, 2013-2018**

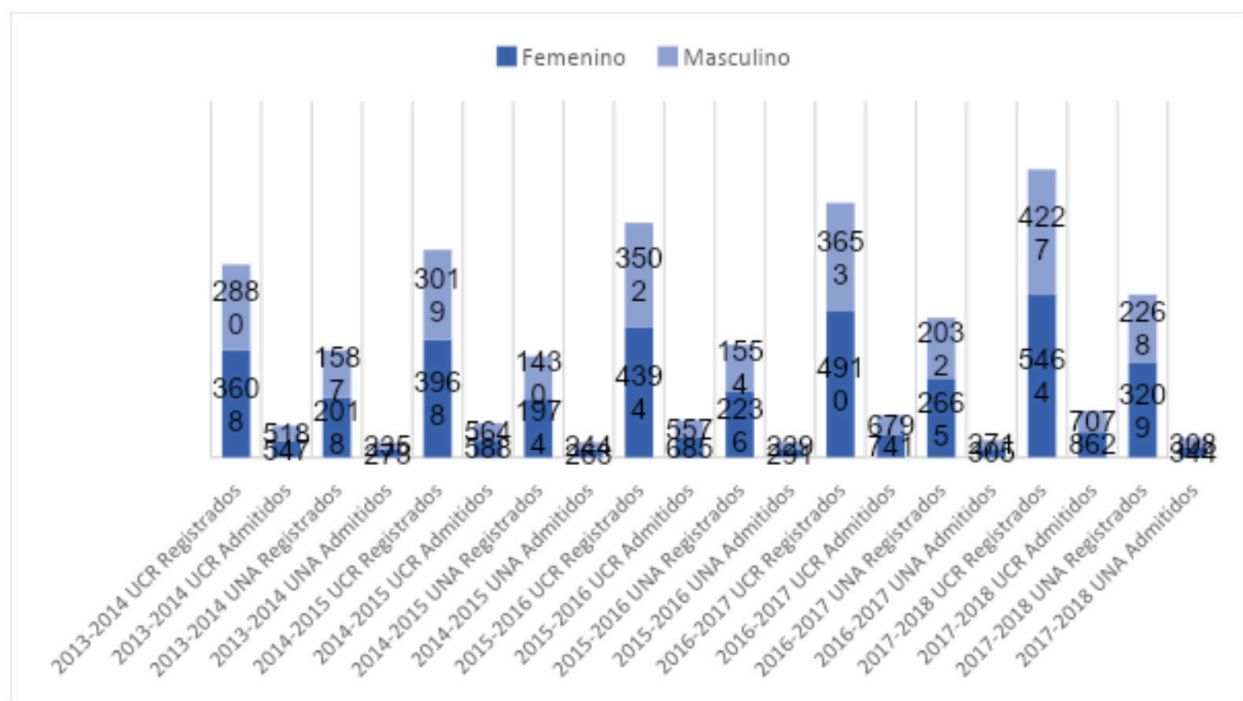


Elaboración propia, a partir de los datos de las Oficinas de Información y Registro UCR- UNA

En el gráfico 5 se muestra la distribución por sexo de estudiantes graduados de CTPs – MEP inscritos en la prueba de aptitud académica y admitidos en alguna carrera de la Universidad de Costa Rica y la Universidad Nacional, se puede observar en este gráfico que desde el 2013 se inscriben en la prueba más mujeres y son admitidas más mujeres, dato que permanece constante hasta el 2018.

En general se observa que alrededor del 55% al 58% de mujeres se inscriben a la prueba y alrededor del 51% - 52% de dichos porcentajes son admitidas a alguna carrera de la UCR o UNA, es evidente la diferencia entre la cantidad de personas que se inscriben a la prueba y las cuales finalmente son admitidos a una carrera de ambas universidades, por ejemplo en el periodo de 2017 – 2018 se inscribieron a la prueba de admisión 15.168 personas, sumando los datos UCR (9691) y UNA (5477), y fueron admitidos 2221 personas a una carrera de la UCR (1569) y UNA (652).

**Gráfico 5. Distribución del estudiantado proveniente de CTPs inscrito en la prueba de aptitud académica y admitido por sexo**



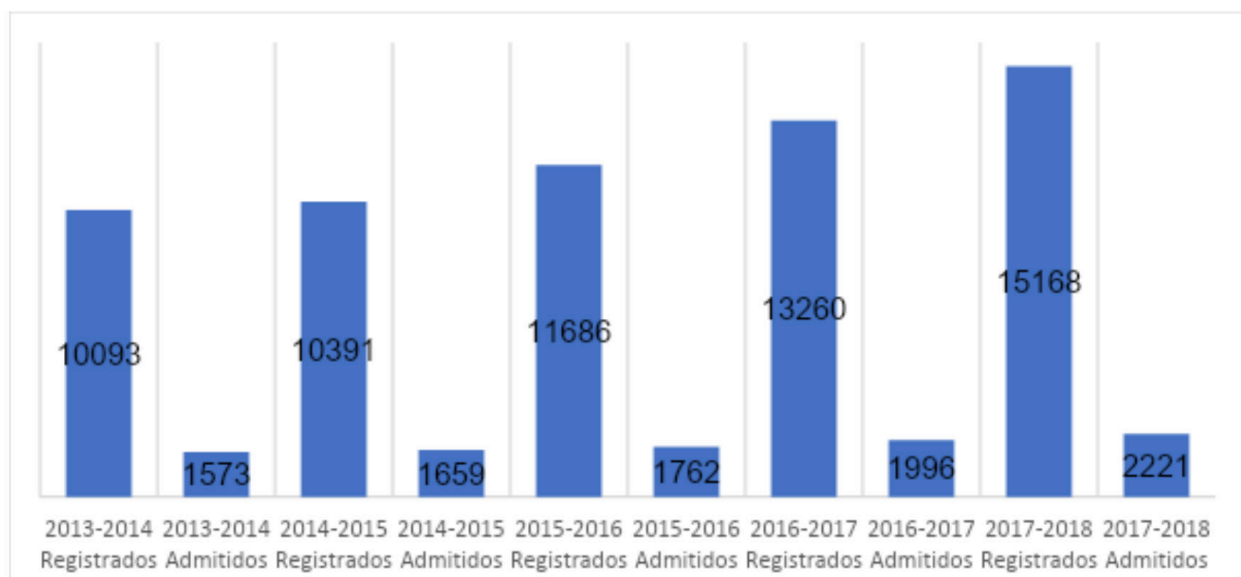
Elaboración propia, a partir de los datos de las Oficinas de Información y Registro UCR- UNA

En el gráfico 6 se muestra la cantidad de personas estudiantes inscritas en la prueba de aptitud académica en comparación a estudiantes admitidos en alguna carrera en la UCR o UNA, se presentan los datos mediante una sumatoria de la información proporcionada por cada universidad. Se puede observar en este gráfico que durante los años 2013 al 2018 que aproximadamente, el ingreso de estudiantes de CTPs a estas Universidades, es de alrededor un 15%, respecto a la cantidad que se inscribieron en la prueba. Se encuentra, además, un aumento en la admisión durante todos los años considerados, sin embargo, la proporción entre personas estudiantes que realizan la prueba de aptitud académica y los que son admitidos a alguna carrera es baja, dentro de las hipótesis explicativas se podrían plantear:

- Que las personas que se presentaron a la prueba hayan decidido ingresar en otra universidad, es necesario profundizar en el estudio poder contar con los datos de las otras universidades privadas en Costa Rica.
- Que las personas estudiantes que se registraron en la prueba no hayan logrado concluir, o bien la modalidad técnica o la académica, y que por tanto, no hayan podido ingresar a la universidad.
- Que las personas estudiantes no hayan logrado obtener el puntaje suficiente para ingresar en la carrera de su elección.

Todas estas hipótesis necesitan profundizarse en estudios futuros, desde un enfoque de la complementariedad, es decir, cuantitativo y cualitativo con el fin de poder comprender las razones por las cuales el ingreso a la UCR y UNA de estudiantes provenientes de CTPs es tan bajo respecto a las personas graduadas e inscritas en la prueba.

**Gráfico 6. Cantidad de estudiantes de CTPs inscritos en la PAA en comparación a estudiantes admitidos en alguna carrera en la UCR o UNA**



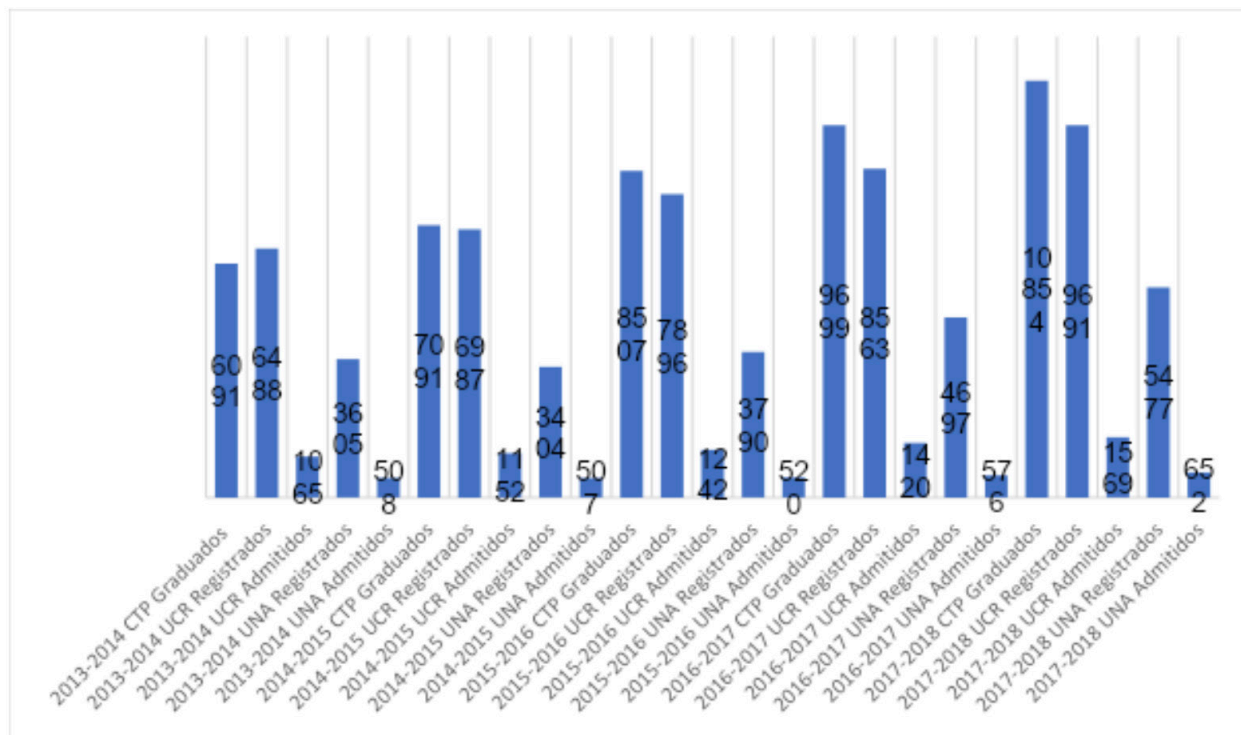
Elaboración propia, a partir de los datos de las Oficinas de Información y Registro UCR- UNA

En el gráfico 7 se puede observar la comparación entre la cantidad de graduados de CTPs, con estudiantes inscritos en la prueba de aptitud académica y admitidos en la UCR y en la UNA. En el 2013 se observa que se inscribieron más personas estudiantes de CTPs a la prueba que los que lograron graduarse, importante aclarar que las personas estudiantes se pueden inscribir en la prueba de aptitud académica cursando el último año de Colegios Técnico Profesionales y Académicos, por tanto, pueden realizar la prueba sin conocer si recibirán el título de conclusión de estudios de la educación diversificada. Solamente ingresaron 1.065 personas a la UCR y a la UNA. Para los siguientes años no se presenta dicha particularidad, sin embargo, si se puede observar un incremento en graduados, inscritos en la prueba y admitidos en la UCR y UNA.

De lo cual se puede concluir que ambas Universidades tiene un reto fundamental respecto a su capacidad de captación de personas graduadas de Colegios Técnico Profesionales, ya que según los datos solo alrededor del 22% de graduados ingresa a una carrera de la UNA o la UCR, inscribiéndose en la prueba un porcentaje mucho mayor como se puede observar en los gráficos.



**Gráfico 7. Cantidad de estudiantes graduados de CTPs en comparación con estudiantes inscritos en la prueba de admisión y admitidos en la UCR**



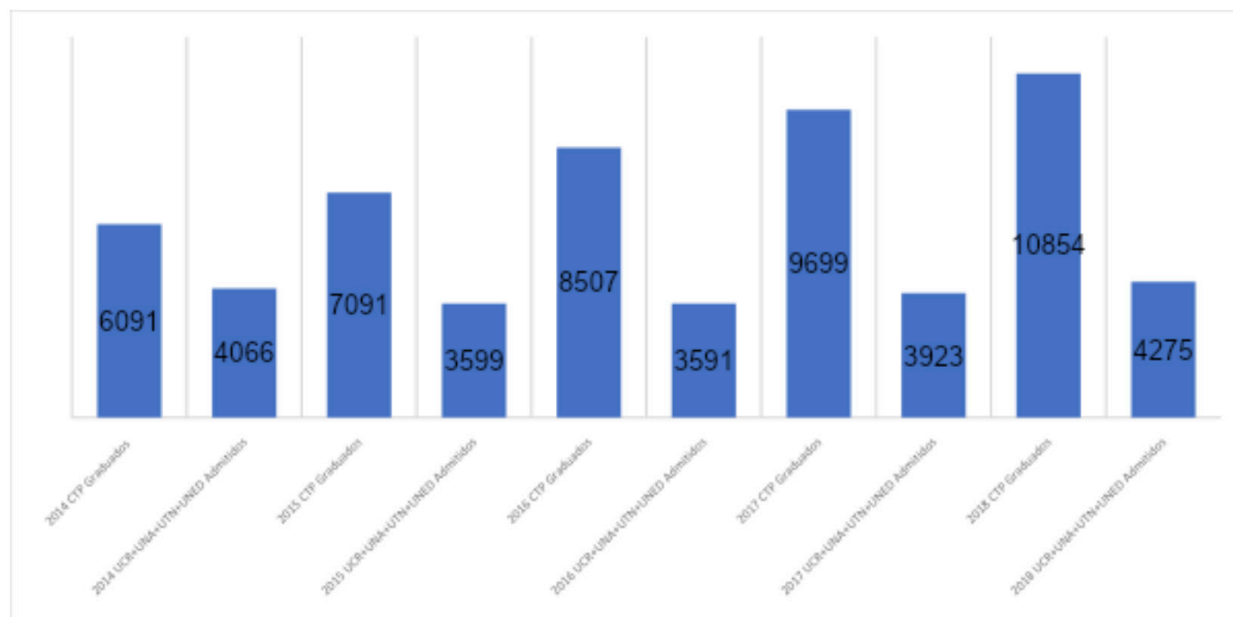
Elaboración propia, a partir de los datos de las Oficinas de Información y Registro UCR- UNA

### 8.3 Cantidad de estudiantes provenientes de CTPs que ingresan en una carrera de la UCR, UNA, UNED y UTN

En el gráfico 8 se puede observar la cantidad de personas estudiantes graduadas de Colegios Técnico Profesionales en comparación con estudiantes que ingresaron en una carrera en la UCR, la UNA, la UTN y la UNED, de estos datos se puede observar que en el 2014 el 66% de los graduados de CTPs fueron admitidos estas Universidades, en el 2015 el 50%, en el 2016 un 42%, 2017 el 40% y en el 2018 el 39%.

Se puede observar, además, la cantidad de admitidos por año en estas cuatro Universidades Públicas disminuye del 2014 al 2018 en 27 puntos porcentuales (27%), estos datos permiten pensar que, estas Universidades, tienen un reto respecto a su oferta educativa y su capacidad para ofrecerle opciones a las personas graduadas de CTPs, puesto que no solo no logran captar un porcentaje alto de las personas graduadas de esta modalidad educativa, sino que el porcentaje de personas que ingresan ha disminuido en el periodo en el que se centra el estudio, queda el reto de profundizar en las razones por las cuales las personas graduadas escogen estudiar en otro tipo de Educación Superior, ya que como se mencionó anteriormente en consulta con la DETECE – MEP (2020) el 90% de estos graduados continua con sus estudios a nivel de Universidad.

**Gráfico 8. Cantidad de estudiantes graduados de CTPs en comparación con estudiantes admitidos en la UCR, UNA, UTN y UNED**



Elaboración propia, a partir de los datos de las Oficinas de Información y Registro UCR- UNA

## 9. Conclusiones

A partir del estudio se puede concluir que en general, hay un aumento en el número de estudiantes que provienen de un CTP y aspiran a ingresar a la Universidad de Costa Rica y a la Universidad Nacional, ya que la inscripción en las Pruebas de Aptitud Académica ha incrementado a lo largo del periodo de estudio de la investigación. Sin embargo, al analizar los porcentajes de ingreso a las cuatro Universidades que se tomaron para el estudio, que la intención de estudiar en estas Universidades no se concreta en términos de admisión a las carreras, ya que como se observó en el gráfico 8 la cantidad de estudiantes, inclusive, disminuye en el tiempo.

A partir de estos hallazgos se establece la necesidad de investigar las razones por las cuales hay un porcentaje de estudiantes admitidos que, a pesar de ser aceptados, no formalizan el proceso de admisión a la universidad. Esta situación podría deberse a los requisitos que las Universidades solicitan para la admisión de algunas de las carreras, a lo que se suma que los horarios que ofrecen las Universidades Públicas son poco flexibles para trabajar y estudiar al mismo tiempo. Estos requisitos podrían obstaculizar las condiciones de la población estudiantil que trabaja y persigue una carrera al mismo tiempo.

Es esencial enfatizar que una de las conclusiones del estudio es el esfuerzo que la UCR, UNA, UTN y UNED deben hacer para proporcionar algunas estrategias que faciliten la admisión y la

flexibilidad curricular en el marco de la educación superior. Al hacerlo, las Universidades debe ser consistente con el interés nacional en esta modalidad educativa considerada como la opción que podría facilitar el ingreso al mercado laboral de la población joven y mejorar las condiciones de calidad de vida. Como este es el primer enfoque descriptivo para esta población joven, el estudio continuará analizando el problema que ocurre en las cinco universidades públicas para obtener información que pueda beneficiar la toma de decisiones a este respecto.

Finalmente, el estudio plantea algunas hipótesis que deben profundizarse en futuros estudios, desde un enfoque metodológico de la complementariedad, es decir, una investigación cuantitativa y cualitativa, para poder ahondar en las razones por las cuales la admisión a la UCR, UNA, UNED y UTN de las personas graduadas de CTPs es tan bajo. Al finalizar las investigaciones se plantean las siguientes hipótesis:

- Las personas que presentaron el examen decidieron ingresar a otra universidad. Es necesario profundizar el estudio para tener los datos de otras universidades públicas y privadas en Costa Rica.
- Las personas estudiantes que se inscribieron para el examen no han podido completar la modalidad técnica o académica y, por lo tanto, no han podido ingresar a la universidad.
- Las personas estudiantes no han podido obtener el puntaje requerido para ingresar a la carrera de su elección.
- Las personas estudiantes ingresan al mercado laboral y deciden no continuar estudios superiores, lo cual se profundizó preguntantole a la DETCE – MEP y afirman que el porcentaje se aproxima a un 10% de la población de graduados de CTPs.

## Referencias

- Alvarado, Gabriela, Araya, Juan, Elizondo, Deiner, Mora, Raquel, Peralta, Jeimy, y Solano, Pamela. (2016). *Educación Técnica secundaria pública en Costa Rica: 1950-2014*. [Memoria de seminario de graduación para optar por el grado de Licenciatura en Trabajo Social]. Universidad de Costa Rica.
- Fundación Omar Dengo. (2014). Competencias del siglo XXI. *Guía práctica para promover su aprendizaje y evaluación*. (Proyecto ATC21s). Fundación Omar Dengo.
- Gobierno de la República de Costa Rica. (2018). *Marco Nacional de Cualificaciones. Educación y Formación Técnica Profesional*. Gobierno de la República de Costa Rica.
- GTZ. (2017). *Definitions of formal, informal and non-formal learning, Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GTZ)*. <https://www.giz.de/expertise/html/11954.html>
- Mainieri, Aida. (2008). Reseña Histórica de la Prueba de Aptitud Académica (PAA-U.C.R.) *Diálogos Revista Electrónica de Historia*, Número especial.
- Meza, Luis. (2015). El paradigma positivista y la concepción del conocimiento. *Revista Digital Matemática*, 4(2), pp. 1-5.
- Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. (2015). *Evolución de los indicadores de la Educación Técnica Profesional en Costa Rica en el periodo 2000- 2014*. Ministerio de Educación Pública.
- Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. (2015b). *Fundamentación Pedagógica para la transformación curricular: Fundamentos conceptuales en el marco de la visión Educar para una nueva ciudadanía*. Ministerio de Educación Pública.
- Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. (2016). *Política Educativa: la persona como centro del proceso educativo y transformador de la sociedad costarricense*. Ministerio de Educación Pública.
- Popper, Karl. (1994). *Alles Leben ist Problemlösen*. München: Piper.
- Renold, U., Bolli, T., Bürgi, J., Caves, Katherine, Rageth, Ladina, Agarwal, Vipul, y Pusterla, Filippo. (2016). *Feasibility Study for a Curriculum Comparison in Vocational Education and Training: Intermediary Report II: Education-Employment Linkage Index*. (KOF Studies No.80). KOF, ETH Zürich.

- Renold, Ursula, Bolli, Thomas, Caves, Katherine M., Rageth, L., Agarwal, V., y Pusterla, F. (2015). *Feasibility Study for a Curriculum Comparison in Vocational Education and Training*. (KOF Studies No.70). KOF, ETH Zürich.
- Renold, Ursula, Bolli, Thomas, Caves, Katherine, y Buergi, Jütta. (2018). Beyond employer engagement: measuring education-employment linkage in vocational education and training programmes. *Journal of Vocational Education & Training*, 70(4), 524-563.
- UNESCO-UNEVOC. (2017a). *Technical and vocational education and training (TVET)*, TVETipedia Glossary. <http://www.unevoc.unesco.org/go.php?q=TVETipedia+Glossary+A-Z&filt=all&id=474>
- UNESCO-UNEVOC. (2017b). *Formal education and training*, TVETipedia Glossary. <http://www.unevoc.unesco.org/go.php?q=TVETipedia+Glossary+A-Z&filt=all&id=222>
- UNESCO-UNEVOC. (2017c). *Formal learning*, TVETipedia Glossary. <http://www.unevoc.unesco.org/go.php?q=TVETipedia+Glossary+A-Z&filt=all&id=305>
- UNESCO-UNEVOC. (2017d). *Non-formal learning*, TVETipedia Glossary. <http://www.unevoc.unesco.org/go.php?q=TVETipedia+Glossary+A-Z&filt=all&id=308>
- UNESCO-UNEVOC. (2017e). *Informal education and training*, TVETipedia Glossary. <http://www.unevoc.unesco.org/go.php?q=TVETipedia+Glossary+A-Z&id=519>
- Vega, Genaro, Ávila, Javier, Vega, Alfredo, Camacho, Nicolás, Becerril, Alma, y Leo, Guillermo. (2014). Paradigmas en la Investigación. Enfoque Cuantitativo y Cualitativo. *European Scientific Journal*, 10(15), 523-528.

# **La regulación y acreditación de la calidad de la educación superior como componente para alcanzar los objetivos del desarrollo sostenible.**

Regulation and accreditation of quality in higher education as component for reaching the sustainable development goals.

José Miguel Rodríguez García, Investigador, SINAES, Costa Rica

## **1. Resumen**

Se discute cuáles son las características de necesarias para que la oferta de educación superior esté alineada con las exigencias de los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) 2030, y se analiza cuál es el papel de los organismos reguladores y las agencias de acreditación de la calidad de la educación superior con respecto de estas metas. Esta discusión se sitúa en el contexto costarricense, donde se analiza como los organismos reguladores con los que cuenta Costa Rica abordan el cumplimiento de los ODS en la educación superior. Finalmente se brindan recomendaciones a nivel de las instituciones y las agencias de acreditación con el propósito de potenciar su rol en el control de la calidad en la educación superior y el cumplimiento de los ODS.

## **Abstract**

This text discusses the necessary characteristics to ensure the aligned of higher education with the requirements of the Sustainable Development Goals (SDG) 2030 and, analyses the role of regulatory bodies in quality of higher education and accreditation. This discussion is in the Costa Rican context, where it is analyzed how the regulatory bodies and the accreditation agency address the fulfillment of the SDGs in higher education. Finally, recommendations are provided at the level of institutions of higher education, regulatory bodies, and accreditation agencies with the purpose of strengthening their role in quality control in higher education and compliance with the SDGs.

## **Palabras Clave:**

*Acreditación, educación superior, Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS), SINAES, CONARE, CONESUP, Consejo Superior de Educación (CSE).*

*Accreditation, Higher Education, sustainable development goals (SDG), SINAES, CONARE, CONESUP, Consejo Superior de Educación (CSE).*

## **2. Introducción**

Costa Rica fue uno de los primeros países en suscribir un pacto nacional por el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) e inició una labor de planificación a largo plazo para su alcance ([www.ods.cr](http://www.ods.cr)). Estos esfuerzos se han desarrollado tanto desde el gobierno central como a través de instituciones como MIDEPLAN; o los esfuerzos de planificación de la educación superior a través del PLANES del CONARE (CONARE, 2015).

La educación en general y la educación superior en particular, tiene un rol destacado en las posibilidades de alcanzar las metas previstas para el 2030; ya que su labor puede representar aportes en diversos objetivos del desarrollo.

En esta ponencia se discute cómo los mecanismos de control y evaluación de la calidad de la educación superior pueden tener un rol importante en la contribución de la educación superior al logro de los ODS. Con esta pregunta general como marco de la indagatoria, se aborda la discusión internacional sobre los elementos que deben ser considerados para alcanzar una educación superior sostenible; se analiza el rol de los mecanismos de control de la calidad y se sitúa la discusión en el contexto de los organismos reguladores y acreditadores de la calidad en Costa Rica. Se analizan las prescripciones reglamentarias en normativa de apertura de oferta académica, actualización y acreditación, con el fin de identificar qué componentes del sistema de calidad contribuyen o no al logro de los ODS; esto partiendo del principio de que las posibilidades reales de que la educación superior de Costa Rica pueda representar una contribución relevante para el logro de los ODS está determinada, en gran medida, por las condiciones de calidad iniciales exigidas en el país para el funcionamiento de la educación superior y su actualización, y de las características de calidad propuestas por los procesos de acreditación de la calidad de la educación superior. La ponencia concluye con la presentación de los resultados más relevantes para el nivel de educación parauniversitaria y universitaria, y señala recomendaciones en línea de fortalecer la capacidad de la educación superior de contribuir a fines de orden planetario.

## **3. Los objetivos del desarrollo sostenible en la Educación Superior**

### **3.1. Desarrollo sostenible y educación**

La agenda 2030 para el desarrollo sostenible es un compromiso internacional que incorpora 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y que consideran en su formulación las dimensiones económica, social y ambiental (UNESCO, 2015, 2017, 2019). La Educación de Calidad constituye el ODS 4: *Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanentes para todos*. Sin embargo, la formulación de los ODS parte de la interdependencia entre los objetivos. De esta manera, además del ODS 4 relacionado exclusivamente para educación, también se incorporan metas sobre educación en otros ODS como por ejemplo



Salud y Bienestar (ODS 3), *Igualdad de Género* (ODS 5), *Trabajo decente y crecimiento económico* (ODS 8), *Producción y consumo responsables* (12) y *Acción por el clima* (ODS 13) (UNESCO, 2017). Esta interdependencia se evidencia entre otros aspectos en el papel de la educación como un factor de reducción de las desigualdades económicas calculado en 1,4 puntos en el coeficiente de Gini (UNESCO, 2019) o en cómo la mejora de la educación encauza también logros en igualdad de género, la mejora de las condiciones de empleo, mayor conciencia ambiental y acceso a la salud, entre otros.

Estos planteamientos, tanto del ODS 4 como los ODS conexos, centran principalmente su foco de atención en las condiciones para la educación básica por la relevancia de su impacto a nivel mundial. Sin embargo, dentro de estos compromisos es importante distinguir cuál es el enfoque específico que sobre la educación superior se discute en la actualidad.

### **3.2 La educación superior sostenible**

En correspondencia con la discusión sobre sostenibilidad, desde la educación superior se han realizado planteamientos que abordan la pregunta sobre cuáles serían las condiciones necesarias para que las instituciones de educación superior respondan a los desafíos planteados por los Objetivos del Desarrollo Sostenible. A pesar de la diversidad de la discusión al respecto, los planteamientos parten de la idea toral que especifica que las instituciones de educación superior tienen una posición privilegiada para apoyar al cumplimiento de las ODS a nivel nacional o internacionalmente, esto debido a que la labor clave que estas instituciones desempeñan en las sociedades contemporáneas y que tiene un efecto transversal a todos los ODS (El-Jardi; Ataya, y Fadlallh, 2018). Estos elementos se pueden agrupar en tres elementos específicos: la consolidación de organizaciones sostenibles, la transformación curricular y las acciones de intervención que desde la educación superior se pueden hacer sobre el contexto. En complemento a la discusión sobre estas características para la educación superior sostenible, en la discusión académica se destaca la acción de los organismos reguladores de la calidad y su potencial de acción específico en la transformación de los escenarios de la educación superior, aspecto que se aborda al final de este acápite.

#### **3.2.1 La organización sostenible**

Una condición indispensable para que la educación superior se suscriba y contribuya fehacientemente al logro de los ODS es la construcción de una comunidad académica que responda a los requerimientos de la ODS. Este planteamiento surge de la noción de que la mayoría de las instituciones de educación superior son históricamente anteriores a los esfuerzos orientados al logro de los ODS, y, en consecuencia, no se puede esperar que tales instituciones se ajusten automáticamente a estas nuevas condiciones. Una institución de educación superior sostenible es entendida como una comunidad que protege y promueve el bienestar de la humanidad y del medio ambiente mediante el mejoramiento de la eficiencia de las operaciones del campus y la reducción de los efectos adversos y continuamente mejora la calidad medio ambiental y el ahorro de recursos (Abubakar, 2019).

Los esfuerzos en esta línea implican, entre otros aspectos, la mejora y adecuación de las infraestructuras y procesos internos de trabajo de las organizaciones, la renovación de la reglamentación interna, poniendo especial atención a eliminar aspectos que puedan ser obstáculos para el cumplimiento de las ODS o incorporando elementos que potencian su cumplimiento.

La transformación de la institución educativa como contexto inmediato dentro del cual se encarna el aprendizaje en la educación superior es una condición necesaria pero no suficiente para alinear la educación superior con los requerimientos de los ODS. Un elemento crucial es la transformación del proceso de aprendizaje, el cual se aborda a continuación.

### **3.2.2 Formación académica orientada a las ODS**

En continuación con la idea de la institución de educación superior funcionando de forma sostenible, un segundo eje distingue los esfuerzos de la institución por generar cambios culturales en la comunidad estudiantil a través de la formación académica. Como señala Brunold (2015), uno de los elementos relevantes para promover el cambio cultural es fomentar desde las instituciones educativas la conciencia de los desafíos medio ambientales, la globalización, y la pobreza. La institución de educación superior es una de las llamadas a proponer estos cambios mediante la adopción de políticas de gestión, pero también políticas educativas que fomenten la conciencia de la relevancia individual y social de lograr los ODS, que desarrolle capacidades en las personas, desde sus múltiples disciplinas científicas y campos de trabajo para la práctica profesional responsable y alineada con el cumplimiento de los ODS. Este esfuerzo implicaría una reconceptualización de los currículos de la educación superior en sus diferentes disciplinas, asumiendo como un eje transversal en la formación la toma de conciencia y las herramientas para intervenir en favor los principios que se resguardan en los ODS. Se ha propuesto entonces que los ODS deben ser integrados en el currículo y ser parte de toda la experiencia universitaria, de manera que se formen como profesionales y académicos con sensibles y capaces ante las realidades medio ambientales y sociales, tanto locales como globales (Zádori, Nemeskéri, y Sebök, 2017, Lăzăroiu, 2017; El-Jardi; Ataya, y Fadlallah, 2018).

Como medio para alcanzar esta visión, se han propuesto alternativas complementarias como son *los principios de la educación cívica para el desarrollo sostenible* (Brunold, 2015) como un eje transversal de la formación; o la *educación para el desarrollo sostenible* (Abubakar, 2019), que es una forma de educación que se enfoca en el conocimiento, las habilidades, y la ética para guiar y motivar a las personas a vivir de una manera sostenible frente al medio ambiente y las personas. Para lograr esto es necesario la incorporación la perspectiva de la sostenibilidad en los currículos con los que se forman los estudiantes, pero también garantizar la coherencia de las operaciones de la universidad con esta práctica (Abubakar, 2019). Las universidades que promueven la educación a distancia tienen un rol especialmente poderoso para lograr metas de la ODS, ya que tienen el potencial de alcanzar grandes números de estudiantes facilitando así el acceso a la información y el conocimiento mediante las tecnologías digitales (Bell, et. al, 2017).

Siguiendo el modelo de búsqueda de la transformación cultural a través de la transformación curricular, se espera que una institución de educación superior sostenible inculque valores en sus estudiantes, y fomente prácticas educativas, que fomenten la cultura de vivir sosteniblemente, y busca que estos valores sean exportados a la sociedad en general (Abubakar, 2019). Es importante destacar que la inclusión del tema de la sostenibilidad en los currículos no es únicamente en beneficio de los estudiantes sino también en beneficio de los empleadores y de los requerimientos de la sociedad como un todo (Lăzăroiu, 2017). Siguiendo el razonamiento de Brunold (2015), en todos los sectores, incluyendo la industria, los negocios, el gobierno, las organizaciones no-gubernamentales, la educación superior, deberían estar interesados en que sus líderes y colaboradores tuvieran competencias para la gestión de la organización alineada a los ODS.

Con este panorama abundante en expectativas de la sociedad sobre la institución de educación superior, los centros de formación en educación superior se enfrentan con el reto de reformular sus planes de estudio de forma tal que estos estén en condiciones de formar una nueva generación de profesionales y líderes bajo la perspectiva de los ODS. Esta nueva generación en ciernes ya ha sido denominada la Generación ODS por algunos autores (Hoballah, Clark, y Abbas, 2017).

### **3.2.3 Acción sobre el contexto**

Un tercer elemento mediante el cual la educación superior puede contribuir en al logro de los ODS implica asumir un rol proactivo en la búsqueda de soluciones y su implementación. La visión de una institución comprometida con el logro de los ODS implica necesariamente una transformación de cómo se visualiza la relación entre institución de educación superior y la sociedad. Los ODS crean un escenario propicio para que las instituciones de educación superior y la comunidad científica reinterpreten las estrategias hacia la sociedad, y determinen los mecanismos se requieren para fortalecer el involucramiento de las instituciones de conocimiento y formación académica con las comunidades (El-Jardi; Ataya, y Fadlallh, 2018). Esta visión es familiar en el ámbito latinoamericano, donde nuestras universidades históricamente han establecido como una de sus razones de ser, poner al servicio de la sociedad la capacidad académica institucional para lograr, en conjunto con las comunidades, las transformaciones requeridas para el mejoramiento de la calidad de vida.

En otros contextos, bajo la noción de *tercera función de la universidad* se acuerpan los esfuerzos de la institución de educación superior por incidir de forma directa en su contexto mediante programas sociales. Con esta tercera función, la educación superior se involucra en la cuádruple hélice (Nearly y Osborne, 2018) que integra a la industria, el gobierno, la sociedad civil y la academia en la búsqueda de soluciones innovadoras a los problemas sociales y del medio ambiente presentes en la realidad social. En este sentido, se propone que los esfuerzos de vinculación de estos sectores se desarrollen basados en un marco conceptual y ético cimentado en los ODS, facilitando la contribución integrada a la consecución de las metas de la agenda 2030.

Una segunda alternativa de acción sobre el contexto consiste en la capacidad para influir en la política pública mediante los múltiples roles que desempeña en una sociedad, tanto en educación, capacitación de recursos humano, generación de conocimiento científico relevante para los hacedores de política (Hoballah, Clark, y Abbas, 2017) y para las organizaciones que se encargan de ejecutar la planificación de las transformaciones necesarias.

De manera general, las instituciones de educación superior pueden asumir un rol de liderazgo fortaleciendo la relación entre conocimiento científico y política social. Estas organizaciones tienen la capacidad de comunicar el conocimiento relevante para el logro de los ODS y de servir como plataformas para facilitar el dialogo entre el gobierno, el sector privado, el sector académico y la sociedad civil (Hoballah, Clark, y Abbas, 2017; El-Jardi; Ataya, y Fadlallh, 2018).

#### **3.2.4. Desarrollo sostenible y control de la calidad**

La discusión académica sobre cómo debe ser una institución de educación superior sostenible, cuál es el tipo de formación que debería brindar, y cuál es el rol en la intervención social de forma que contribuya a el logro de los ODS atraviesa la discusión sobre cuál es la calidad esperada de una institución de educación superior, y más elemental aún, si la noción de calidad de la educación superior integra o no la noción de los ODS. En este sentido, los organismos reguladores de la oferta de educación superior, quienes definen el estatus quo de la calidad mínima que se oferta en un país, deberían estar alineados con los ODS para que se pueda esperar que la educación superior que se oferte cuente con estas características deseadas. Sin la participación de los organismos reguladores de la calidad, las posibilidades de que las instituciones de educación superior se transformen alineándose a la búsqueda del logro de los ODS será una opción, y quedara enteramente a la voluntad de las personas que dirigen las instituciones, así como de la gestión de las prioridades en cada organización según sus necesidades e intereses particulares.

Focalizar la atención en los organismos reguladores de la calidad y las agencias de acreditación parte de la lógica de que tales organismos establecen los mínimos básicos de calidad para el funcionamiento de la educación superior y en consecuencia tienen la posibilidad de generar cambios en la forma cómo se configura la educación superior y los programas de estudio. Como complemento, la acreditación voluntaria de la alta calidad que propone estándares por encima de las regulaciones básicas de calidad tiene la función de proponer modelos aspiraciones de calidad y promueve su alcance por medio de la evaluación y acreditación (Owens, 2017; Zádori, Nemeskéri, y Sebök, 2017). La acreditación además permite establecer mecanismos de mejora continua en las actividades académicas, las cuales pueden ir en línea con los ODS. En el contexto de esta discusión, algunos autores (Lăzăroiu, 2017; Owens, 2017) han planteado en consecuencia que los organismos reguladores y las agencias de acreditación deberían tener un rol activo y presionar para que la educación superior no se asiente en un rol pasivo y, renueve los programas de estudio y realice otras transformaciones necesarias para contribuir a la mejora de la calidad de vida de la sociedad. En síntesis, el control de la calidad de la educación superior y la acreditación, son mecanismos

potenciales para alcanzar el cambio social, ya que establece la base para el desarrollo de la educación superior de calidad y promueve modelos aspiracionales de calidad que pueden ser logrados mediante procesos de mejoramiento continuo.

#### **4. El contexto de la evaluación de la calidad de la educación superior en Costa Rica**

La preocupación por la mejora de la calidad de la educación superior en Costa Rica ha venido siendo objeto de atención de las políticas educativas desde la década de los años 50 del siglo XX. En la actualidad son cuatro las instituciones en Costa Rica que evalúan la calidad de la educación superior en diferentes ámbitos de esta (Ruiz, 2001).

El *Consejo Superior de Educación* (CSE) se encarga de definir la política educativa, de evaluar y de promover cambios pertinentes a fin de mejorar la calidad, la equidad y eficiencia de la educación costarricense. En el ámbito de la educación superior tiene la responsabilidad de regular la creación de instituciones y carreras parauniversitarias para lo cual cuenta con una ley específica para este fin (Asamblea legislativa, 1985) y un reglamento para el ejercicio de su función reguladora (Poder Ejecutivo, 2014).

El *Consejo Nacional de Rectores* (CONARE) creado en 1974 (Asamblea Legislativa, 1977) cuenta dentro de sus funciones con la aprobación de la oferta universitaria estatal, definiendo de esta manera los requisitos y condiciones mediante las cuales las carreras universitarias de la educación pública pueden ser ofertadas. La labor de evaluación de esta oferta la realiza mediante el Lineamiento para la creación de nuevas carreras o la modificación de carreras ya existentes (CONARE, 2013).

El *Consejo Nacional de Enseñanza Superior Privada* (CONESUP) es un órgano adscrito al Ministerio de Educación Pública que funge como ente rector de la educación superior universitaria privada de Costa Rica, y es el encargado de promover la calidad de ésta (Asamblea legislativa, 1981). Para regular la calidad de las universidades privadas el CONESUP emplea un reglamento general (Poder ejecutivo, 2005) donde se describen los requerimientos de calidad para la apertura y monitoreo de la instituciones y carreras de la educación universitaria privada.

En síntesis, los mecanismos con los que cuenta el Estado de Costa Rica para regular la educación superior se pueden sintetizar en la acción de estas tres instituciones. Cada una de ellas cuenta con un reglamento que establece los requerimientos de calidad que son necesarios para ofrecer un programa de estudios o abrir una nueva institución educativa. Los contenidos de tales reglamentos representan en conjunto los niveles básicos de calidad de acatamiento obligatorios de la educación superior.

Posteriormente, y con la meta de fortalecer el sistema de calidad obligatorio representado por la acción del CSE, CONARE y CONESUP con un sistema adicional de calidad que se enfoque en los procesos de mejora continua, se llevó a cabo la creación del SINAES en 1999. A diferencia de las otras organizaciones antes mencionadas, las acreditaciones que ofrece el SINAES son voluntarias, y no se ocupan de corroborar el cumplimiento de estándares mínimos o básicos de funcionamiento, sino que realiza sus evaluaciones utilizando criterios de calidad internacionales, realizando así

una evaluación de la calidad entendida como búsqueda de la excelencia o acreditaciones de “alta calidad” (Rama, 2014). Las acreditaciones que realiza el SINAES las lleva a cabo por medio de los modelos de acreditación, normativa que define las pautas de calidad que el SINAES evalúa a programas educativos de nivel parauniversitario (SINAES, 2018) y de nivel universitario (SINAES, 2000 y 2009). Estos modelos de evaluación han venido evolucionando con el tiempo con el fin de irse ajustando a las necesidades más recientes. En el caso del modelo de grado, dos son las versiones de este instrumento que se han empleado en los últimos 20 años de labor acreditadora y una nueva versión estará disponible a partir del año 2020. Este contexto nacional de evaluación de la calidad compuesto por varios actores no es exclusivo de Costa Rica, sino que sigue la tendencia del desarrollo de organismos para la gestión de la calidad en Latinoamérica. Como señala Rama (2014) en la región se llevó a cabo una primera etapa caracterizada por la creación de organismos públicos que establecen regulaciones de calidad para la oferta educativa, para luego, en una segunda fase, establecer mecanismos de evaluación y de acreditación de alta calidad, los cuales se caracterizan por ser voluntarios a diferencia de las regulaciones nacionales obligatorias establecidas por el CSE, CONARE o CONESUP.

Resumiendo, en el contexto de la educación costarricense existen tres organismos que establecen los requisitos mínimos de calidad para que exista la oferta de la educación superior; y un organismo de acreditación de certificación voluntaria que evalúa criterios de alta calidad. Todos ellos en conjunto, y a través de sus reglamentos e instrumentos son los que establecen las condiciones de calidad de la educación superior en Costa Rica. Con este panorama, y en el contexto de la necesidad de encauzar a la educación superior al cumplimiento de los ODS, es importante conocer qué elementos de la normativa nacional potencia el cumplimiento de los ODS en la educación superior a nivel de las parauniversitarias y las universidades. El nivel de atención que la educación superior costarricense brinda a temáticas relacionadas con la ODS en sus regulaciones de calidad es lo que se analizará en la siguiente sección.

## **5. Metodología**

### **5.1 Análisis de contenido**

Se diseñó un estudio exploratorio con el propósito de obtener una visión general de las condiciones de calidad establecidas por los organismos reguladores de la calidad y el organismo acreditador, y valorar si las mismas están en condiciones de soportar los requerimientos de las ODS. El análisis realizado se basa en la técnica de análisis de contenido, específicamente aplicado a la comunicación organizacional (Neuendorf, 2002).

En síntesis, la estrategia analítica consistió en codificar el corpus de documentos mediante un sistema de categorías (Saldaña, 2013) que reflejen las metas de los ODS para la educación superior. Con estos elementos se compararon los requerimientos de calidad en educación superior y su afinidad o no con los ODS.



## 5.2 Categorías de análisis

Para la construcción del sistema de categorías, se identificaron las metas del ODS 4 aplicables a la educación superior, ya que varios de ellos están formulados específicamente para la niñez. Las metas seleccionadas fueron valoradas en función de recomendaciones de implantación elaboradas en la declaración de Incheon y documentos conexos (UNESCO, 2015 y 2017). Dado su carácter exploratorio, el sistema de categorías no fue diseñado para ser exhaustivo, sino para identificar de forma molar, los temas presentes y ausentes en las diversas normativas de regulación de la calidad. El sistema resultante se puede observar a continuación.

Cuadro 1. Sistema de categorías para el ODS4 en Educación Superior

<b>Metas ODS para Educación Superior</b>	<b>Categoría</b>
M4.3: Asegurar el acceso a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria	1. Reconocimiento de créditos 2. Políticas para la educación a distancia 3. Impulso a la función de la investigación 4. Internacionalización 5. Acción social
M4.4: Aumentar sustancialmente el número de personas con las competencias para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento	6. Adecuación al contexto 7. Uso de marcos de cualificaciones 8. Reconocimiento transfronterizo
M4.5: Garantizar el acceso en condiciones de igualdad de género y a las personas vulnerables, a la formación profesional.	9. Igualdad de acceso por género 10. Igualdad de acceso por condiciones culturales 11. Igualdad de acceso con condiciones de discapacidad 12. Anticipación de riesgo de desastres naturales
M4.7 Garantizar en los alumnos los conocimientos teóricos y prácticos para promover el desarrollo sostenible.	13. Educación para el desarrollo sostenible como eje curricular
M4.a Infraestructura responde a las personas con discapacidad	14. Instalaciones adecuadas a condiciones de discapacidad
M4.b Becas disponibles para las personas más vulnerables	15. Sistema de becas
M4.c Aumentar la oferta de profesores Calificados.	16. Formación académica de los docentes universitarios 17. Formación didáctica de los docentes universitario

\*Sistema basado en el plan de acción de la Declaración de Incheon (UNESCO, 2015).



## 6. Materiales de análisis

El corpus de documentos que constituyen el universo de la investigación, entendido como el total de materiales aplicables al problema de estudio (Gray, et. al, 2007), está compuesto por:

-Reglamento General del Consejo Nacional de Enseñanza Superior Universitaria Privada (Poder Ejecutivo, 2001).

-Reglamento a la Ley que regula las instituciones de enseñanza superior parauniversitaria (Poder Ejecutivo, 2014).

-Lineamientos para la creación de nuevas carreras o la modificación de las carreras existentes (CONARE, 2013).

-Manual de Acreditación Oficial de Carreras de Grado del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES, 2009).

-Modelo de evaluación de Carreras de Diplomado de Instituciones Parauniversitarias. (SINAES, 2018).

En conjunto, este compendio de documentos integra los requerimientos básicos de calidad para ofertar y actualizar carreras universitarias y parauniversitarias de instituciones públicas y privadas, así como también las pautas de calidad establecidas a nivel nacional para la acreditación de la calidad en la educación superior.

## 7. Resultados

### 7.1 Normativa para la educación parauniversitaria

Los resultados de la codificación de la normativa básica de calidad establecida por el CSE y los requerimientos de acreditación del SINAES en el nivel de la educación parauniversitaria se observan en el cuadro 2, y en términos generales revela que existen importantes carencias de cara a establecer instituciones y programas educativos alineados con las metas del ODS4.

**Cuadro 2. Categorías ODS en la normativa de la educación parauniversitaria**

ODS	Categoría	CSE*	SINAES*
M4.3:	1. Reconocimiento de créditos	SI (77)**	SI (1)
	2. Políticas para la educación a distancia	NO	NO
	3. Impulso a la función de la investigación	NO	NO
	4. Internacionalización	NO	NO
	5. Acción social	NO	NO

M4.4:	6. Adecuación al context	SI (1)	SI (5, 6, 38, 57)
	7. Uso de marcos de cualificaciones	NO	NO
	8. Reconocimiento transfronterizo	NO	NO
M4.5:	9. Igualdad de acceso por género	NO	NO
	10. Igualdad de acceso por condiciones culturales	NO	NO
	11. Igualdad de acceso con condiciones de discapacidad	SI (67)	SI (2)
	12. Anticipación de riesgo de desastres naturales	NO	SI (25)
M4.7	13. Educación para el desarrollo sostenible como eje curricular	NO	NO
M4.a	14. Instalaciones adecuadas a condiciones de discapacidad	SI (67)	SI (2)
M4.b	15. Sistema de becas	SI (77)	SI (52)
M4.c	16. Formación académica de los docentes universitarios	SI (25)	SI (14, 16)
	17. Formación didáctica de los docentes universitarios	NO	SI (14)

*\*Con base en Poder Ejecutivo (2014) y SINAES (2018). \*\*La numeración al lado de la codificación corresponde al artículo o criterio de calidad de los documentos donde la categoría fue codificada.*

Del conjunto de categorías establecidas solo la mitad de ellas pudieron ser identificadas en la documentación para la regulación de la calidad a nivel parauniversitario. Como parte de las categorías identificadas tanto por el CSE como por el SINAES, se observa la presencia de condiciones de calidad para “1. Reconocimiento de créditos”, condiciones que permite la movilidad estudiantil relevante para aumentar el acceso a la educación superior. La categoría “2. Adecuación con el contexto” es identificada en ambos sistemas con especial relevancia en el caso del SINAES, donde los criterios de calidad insisten en la interrelación entre la educación parauniversitaria y el mundo del trabajo. El resguardo al acceso equitativo para personas con discapacidades (*categoría 11 y 14*) es abordado en las normativas, en coherencia con la legislación nacional al respecto (Ley 7600, Asamblea Legislativa, 2006). también los sistemas de becas (*categoría 15*) que permiten disminuir las brechas de acceso a la educación por condición económica, está también contemplada como un criterio de calidad para el CSE y el SINAES. Ambas normativas también comparten la preocupación por contar con docentes de calidad, por lo que se establecen criterios para los perfiles de los docentes (*categoría 16*).

A diferencia del reglamento del CSE, el modelo de evaluación del SINAES considera un criterio de calidad los planes y recursos para enfrentar situaciones de desastres naturales (*categoría 12*) y la condición de calidad que especifica la necesidad de que el cuerpo docente desarrolle habilidades para la docencia (*categoría 17*).

Tanto la regulación básica, como el modelo de acreditación para la educación parauniversitaria carecen de criterios de calidad y disposiciones relativas a categorías importantes para efectos de contribuir al logro de los ODS. La carencia de normativas sobre educación a distancia o

virtual limita la posibilidad de oferta de esta importante modalidad para difundir la educación parauniversitaria (*categoría 2*). Tampoco existen previsiones de calidad ni mínimas, ni máximas para categorías relativas a investigación (*categoría 3*), internacionalización (*categoría 4*), y acción social (*categoría 5*), limitándose así el aporte que desde la educación parauniversitaria se podría brindar en estos tres importantes aspectos. Las categorías “7. Uso de marcos de cualificaciones” y “8. educación transfronteriza”, los cuales están muy vinculados son carencias en las nociones de calidad analizadas. Las categorías 9 y 10 referidas a la igualdad de acceso por género y por condiciones culturales están ausente ambas normativas. Sin embargo, es importante señalar que el libre acceso sin discriminación de ningún tipo es un valor protegido desde la constitución. Llama la atención, sin embargo, la ausencia de condiciones de calidad formuladas proactivamente de manera que se generen condiciones de igualdad real. Finalmente destaca la carencia de condiciones de calidad que impulsen la “13. Educación para el desarrollo sostenible como eje curricular”, una de las condiciones indispensables para lograr impactos relevantes en el aprendizaje de las personas en relación con los ODS y transformar así la visión de las futuras generaciones.

## **8. Normativa de la educación superior pública y privada**

El primer resultado que salta a la vista del análisis de las tres normativas de calidad para la educación universitaria (ver cuadro 3) es la disparidad de la afinidad con las categorías de la ODS con las normas de calidad. La normativa de la educación superior pública solamente es afín en 4 de 17 categorías, la normativa de la educación privada en 7 de 17, y los criterios de acreditación en 12 de 17. En el caso de la educación superior pública es importante señalar que, en el contexto de Costa Rica, las universidades públicas cuentan con una importante diversidad interna, considerando en su interior diferentes tipos de oferta universitaria, brindada desde diferentes modelos de gestión, atentos a diferentes normativas internas las cuales están amparadas en la autonomía de cada una de las universidades públicas. Este panorama fuerza a que los mecanismos unificados para el control de calidad se reduzcan al *mínimo mimumum*, limitándose al mínimo común denominador de las universidades que componen este consorcio. Es importante destacar, que a pesar de que la normativa del CONARE es carente de condiciones que fomenten el logro de los ODS, es importante resaltar que la labor de las universidades públicas en tareas como investigación, innovación, acción social, protección al medio ambiente, derechos humanos, entre otros, es muy amplia y reconocida, por lo que destaca la desconexión entre las condiciones básicas de oferta de los servicios educativos presente en su normativa versus el desempeño real de algunas de sus instituciones.

**Cuadro 3. Categorías ODS en la normativa de la educación universitaria**

ODS	Categoría	CONARE*	CONESUP*	SINAES*
M4.3:	1. Reconocimiento de crédito	NO	SI (30)**	SI (A7)
	2. Políticas para la educación a distancia	SI (10)	SI (40)	SI***
	3. Impulso a la función de la investigación	NO	SI (29)	SI (3.4)
	4. Internacionalización	SI (3.2.3)	NO	SI (1.3.4)
	5. Acción social	NO	SI (29)	SI (3.5)
M4.4:	6. Adecuación al contexto	NO	NO	SI (1.3.1)
	7. Uso de marcos de cualificaciones	NO	NO	NO
	8. Reconocimiento transfronterizo	SI (3.2.3)	NO	NO
M4.5:	9. Igualdad de acceso por género	NO	NO	SI (1.2.2)
	10. Igualdad de acceso por condiciones culturales	NO	NO	SI (1.2.2)
	11. Igualdad de acceso con condiciones de discapacidad	NO	NO	SI (1.2.2)
	12. Anticipación de riesgo de desastres naturales	NO	NO	NO
M4.7	13. Educación para el desarrollo sostenible como eje curricular	NO	NO	NO
M4.a	14. Instalaciones adecuadas a condiciones de discapacidad	NO	SI (34)	SI (1.2.2)
M4. b	15. Sistema de becas	NO	SI (29)	SI (3.6.8)
M4.c	16. Formación académica de los docentes universitarios	SI (10, 11)	SI (20)	SI (2.2.4)
	17. Formación didáctica de los docentes universitarios	NO	SI (20)	SI (2.2.8)

*\*Con base en Poder Ejecutivo (2005), CONARE (2013), SINAES (2009) y \*\* La numeración al lado de la codificación corresponde al artículo o criterio de calidad de los documentos donde la categoría fue codificada. \*\*\*SINAES (2011).*

En relación con la normativa de calidad mínima exigida para la oferta de la educación privada hay una preocupación por que esta oferta cuente con elementos necesarios para la educación superior alineada con los ODS, como es el caso de reconocimiento de créditos (categoría 1), educación a distancia (categoría 2), impulso a la investigación (categoría 3) y la acción social (categoría 5). En esta normativa también se establecen condiciones básicas que resguardan la calidad de la infraestructura (categoría 14), el sistema de becas a estudiantes (categoría 15), y la formación de los docentes (categorías 16 y 17).

En comparación con los dos sistemas anteriores, el sistema de acreditación cuenta dentro de sus condiciones de calidad una mayor cantidad de ítems que coinciden con las categorías de la ODS. Esta diferencia es esperable bajo el concepto de que la acreditación de calidad debe representar una exigencia mayor y diferenciada de la establecida como mínimos de calidad para el sistema educativo.

Es de destacar que ninguno de los tres sistemas estudiados brinda alternativas a todas las categorías identificadas. En relación con la carencia sobre los marcos de cualificaciones (categoría 8), es importante señalar que recientemente, Costa Rica se acogió al Marco de cualificaciones para la educación superior centroamericana (CSUCA, 2013) donde se definen los resultados de aprendizaje para Licenciatura, Maestría y Doctorado armonizados a nivel regional y con referencia a las experiencias similares a nivel europeo. Así mismo en la actualidad se hacen esfuerzos interinstitucionales con el fin de promover marcos de cualificaciones específicos por disciplinas como el propuesto para las carreras de educación (MNCCE, 2020), lo que puede representar una alternativa para la inclusión de estas temáticas en los modelos de regulación o el de acreditación.

En la normativa de la educación universitaria también se carece por completo de una preocupación por categorías como educación para el desarrollo sostenible (*categoría 13*), y prevención de riesgos de desastres naturales (*categoría 12*), esto a pesar de que el SINAES en su normativa para parauniversitarias contempla esta categoría, esto no se replica en el modelo de evaluación de grado. Esta carencia es además llamativa en el contexto centroamericano, donde por un lado se trata de una de las regiones del mundo más castigada por los desastres naturales y que sin embargo ha realizado esfuerzos importantes por definir cuáles son las exigencias de calidad universitaria requeridas para hacer frente a tales desafíos naturales. Este conjunto de pautas de calidad se observa en la guía de autoevaluación para determinar el grado de incorporación de la política universitaria centroamericana para la reducción del riesgo de desastres en universidades (CSUCA, 2019).

## **9. Conclusiones y recomendación**

Del análisis realizado se pueden identificar una conclusión preliminar que decantan las interrelaciones existentes y posibles entre las ODS y la configuración de la normativa de regulación de la calidad en la educación superior en Costa Rica. El resultado más relevante del estudio es que se pudo observar que ni las regulaciones de la educación superior ni el sistema de acreditación nacional cubren las diversas temáticas relevantes para que la educación superior se configure de una manera tal que contribuya de forma clara al logro de las ODS. Por el contrario, la poca atención a estos elementos se observa tanto en la educación parauniversitaria como en la educación universitaria. Se observa también, tanto al nivel de los organismos reguladores como también en el caso de la agencia de acreditación. De este conjunto de normativas, la que muestra una mayor cercanía a los ODS son los modelos de evaluación y acreditación del SINAES, sin embargo, aún al nivel de la evaluación de alta calidad representado por la acreditación, no se abordan todos los elementos necesarios para responder a las necesidades planteadas por las ODS.

Si bien se puede argumentar que la formulación de los ODS como metas globales, o que la conciencia sobre los riesgos planetarios a nivel individual es de aparición reciente, y aun una tarea por lograr, no parece viable asumir en la actualidad existan razones para mantener una posición pasiva desde los organismos reguladores y acreditadores de la calidad.

Los cambios en las normativas de estos organismos pueden generar un proceso de cambio en el funcionamiento de la educación superior que promueva el desarrollo de una nueva cultura de calidad. Los organismos reguladores no solo tienen la responsabilidad de aprobar las nuevas ofertas académicas, sino que son los garantes de realizar el monitoreo para que las condiciones de aprobación de las carreras e instituciones se mantengan en los niveles de calidad aprobados inicialmente. Más importante aún, tienen la función de aprobar la actualización de los planes de estudios y de otros cambios en la oferta universitaria, con lo cual tienen una capacidad permanente de incidir en las condiciones en las que se desarrolla la oferta de educación superior en el tiempo. De manera similar, los modelos de acreditación en los dos niveles de la educación superior deben avanzar para incorporar de forma más completa elementos de calidad alineados con el logro de las ODS. Este aporte se complementa con el accionar de los organismos regulares, quienes imponen las condiciones básicas o mínimas de la oferta académica, y la acreditación quien propone modelos aspiraciones de calidad y por lo tanto pueden elevar estos mínimos a pautas de calidad más amplias y complejas cubriendo de una forma más profunda las aspiraciones inherentes a las metas de los ODS.

Ante los desafíos mundiales planteados por las metas de las ODS difícilmente se podrá brindar una respuesta fraccionada que sea verdaderamente relevante. En el contexto costarricense, las subdivisiones en el sistema de educación superior, producto de su historia de evolución, dificultan la conformación de una respuesta unificada, coherente y acompasada desde la educación superior de Costa Rica para alcanzar la mejora en las condiciones de vida en el planeta. Una alternativa frente a este contexto es la formulación y adopción de un pacto nacional de la educación superior por la calidad. En este pacto, los órganos reguladores de calidad y acreditadores hacen un común acuerdo de apoyo al logro de mejorar la calidad de la educación superior en sus diferentes niveles. Este pacto implica al menos el análisis de los requerimientos de calidad a nivel nacional con el fin de establecer una base coherente de requisitos mínimos de calidad. La discusión de tales requerimientos mínimos debería estar acompañada del análisis de como los criterios de calidad están en sintonía con el logro de metas relevantes a nivel país, en el caso que nos ocupa, el logro de los ODS a nivel nacional.

Unos lineamientos de calidad básicos y alineados con las metas de las ODS deberían comprender al menos una visión sobre la consolidación de organizaciones de educación superior sostenibles; que se preocupen por formar profesionales y líderes consientes de la responsabilidad sobre el bienestar humano y del planeta; y que desde sus diferentes ámbitos de acción y especialidad, contribuyan activamente con programas que establezcan puentes de comunicación y de acción entre las instituciones de educación superior y la sociedad.

Los cambios imaginados como producto de un pacto nacional de la educación superior por la calidad son sin lugar a duda posibles, sin embargo, requieren del compromiso de diversos sectores e instituciones para que esto ocurra. La adopción de una política como la aquí delineada, implica en primer lugar un cambio en la visión interna de las instituciones que regulan la educación superior, con el fin que desde dentro de ellas se plantee la necesidad de cambiar el status quo de su accionar, y en consecuencia el del subsistema de educación superior que regentan. Un segundo cambio, no menos importante, y no menos retador, es que la diversidad de instituciones de educación superior se alinee con esta visión de la educación superior como componente esencial del logro de las metas del desarrollo sostenible. Adoptar esta visión desde el punto de vista institucional sin duda generará retos de funcionamiento como organización y en su actuar a nivel académico en la formación de estudiantes, y en el diseño de los planes de estudios. Un tercer cambio necesario es en la relación misma entre educación superior y los demás estamentos de la sociedad. Los vínculos de colaboración científica, académica y laboral, entre la educación superior y los sectores productivos del país deberán consolidarse allá donde los haya y desarrollarse ahí donde no existan. Los esfuerzos de la educación superior por contribuir a las comunidades mediante programas de acción social deberán fortalecerse, anudando los esfuerzos que de momento se presentan dispersos por las diversas universidades en procesos que respondan a las prioridades nacionales y a los campos del saber y especialidad de cada una de las instituciones.

Un pacto nacional de la educación superior por la calidad significa que como país se le apuesta al desarrollo sostenible, y que, para lograr esta meta, nos comprometemos en esfuerzos en conjunto y coordinados, estos cambios implican que debemos estar dispuestos a promover un cambio en la cultura de la educación superior en Costa Rica.



## Referencias

- Abubakar, I.R. (2019). Sustainable university accreditation and certification. En W. Leal Filho (Ed.). *Encyclopedia of Sustainability in Higher Education*. Springer Nature
- Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. (1977). *Otorga Personalidad Jurídica al Consejo Nacional de Rectores (CONARE)*, Ley N° 6162. [Aprobado 30 de noviembre 1977]. [https://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm\\_norma.aspx?param1=NRM&nValor1=1&nValor2=11426&nValor3=12260&strTipM=FN](https://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_norma.aspx?param1=NRM&nValor1=1&nValor2=11426&nValor3=12260&strTipM=FN)
- Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. (1981). *Creación del Consejo Nacional Enseñanza Superior Universitaria Privada (CONESUP)* Ley N° 6693. [Aprobado 27 noviembre 1981]. [http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm\\_norma.aspx?nValor2=10481&param2=1&strTipM=FN&IResultado=2&strSim=simp](http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_norma.aspx?nValor2=10481&param2=1&strTipM=FN&IResultado=2&strSim=simp)
- Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. (1985). *Creación y funcionamiento de las instituciones de educación superior parauniversitaria*. Ley N° 6541 del 19 de noviembre de 1980 Reformada por Ley N° 7015 del 22 de noviembre de 1985. [http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm\\_norma.aspx?param1=NRM&nValor1=1&nValor2=31756&nValor3=114960&strTipM=FN](http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_norma.aspx?param1=NRM&nValor1=1&nValor2=31756&nValor3=114960&strTipM=FN)
- Bell, S., Douce, C., Caeiro, S., Texeira, A., Martín-Aranda, R., y Otto, D. (2017). Sustainable and distance learning: a diverse European experience? *Open Learning*, 32(2) 95-102.
- Brunold, A. (2015). Civic education for sustainable development and its consequences for German civic education didactics and curricula of higher education. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 6, 33-49.
- CONARE. (2013). *Lineamientos para la creación de nuevas carreras o la modificación de las carreras existentes*. CONARE.
- CONARE. (2015). *Plan Nacional de la Educación Superior Universitaria Estatal 2016-2020*. (OPES, n°37). CONARE.
- CSUCA. (2013). *Marco de cualificaciones para la educación superior centroamericana. Resultados de aprendizaje para Licenciatura, Maestría y Doctorado*. CSUCA.
- CSUCA. (2019). *Guía de autoevaluación para determinar el grado de incorporación de la política universitaria centroamericana para la reducción del riesgo de desastres -PUCARRD- en universidades*. CSUCA.

- El-Jardi, F., Ataya, N., y Fadlallah, R. (2018). Changing roles of universities in the era of SDG: rising up to the global challenge through institutionalizing partnerships with governments and communities. *Health Research Policy and Systems*, 16(38), 1-5.
- Gray, P., Williamson, J., Karp, D., y Dalphin, J. (2007). *The research imagination*. Cambridge University Press.
- Hoballah, A., Clark, G., y Abbas, K. (2017). Education: Key to reaching the sustainable development goals. En F. Grau, B. Hall, & R. Tandon (Eds.), *Higher education in the world 6. Towards a socially responsible university: Balancing the global with the local* (pp. 85–99). GUNI.
- Lăzăroiu, G. (2017). Is there an absence of capability in sustainable development in universities? *Educational Philosophy and Theory*, 49(14), 1305-1308.
- MNCCE. (2020). *Proyecto marco nacional de cualificaciones para las carreras de educación. Resultados de aprendizaje esperados para las carreras de Educación en Costa Rica*. MNCCE.
- Neary, J.; Osborne, M. (2018). University engagement in achieving sustainable development goals. *Australian Journal of Adult Learning*, 58(3), 336-364.
- Neuendorf, K. (2002). *The content analysis guidebook*. Sage.
- Owens, T.L. (2017). Higher education in sustainable development goals framework. *European Journal of Education*, 52, 414-420.
- Poder Ejecutivo de la República de Costa Rica. (2005). Decreto ejecutivo 29631. *Reglamento General del Consejo Nacional de Enseñanza Superior Universitaria Privada*.
- Poder Ejecutivo de la República de Costa Rica. (2014). Decreto ejecutivo 38639. *Reglamento a la Ley que regula las instituciones de enseñanza superior parauniversitaria*. [Aprobado 28 octubre 2014]. [http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm\\_norma.aspx?param1=NRM&nValor1=1&nValor2=78221&nValor3=121101&strTipM=FN](http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_norma.aspx?param1=NRM&nValor1=1&nValor2=78221&nValor3=121101&strTipM=FN)
- Rama, C. (2014). *Los nuevos modelos universitarios en América Latina*. Grupo Magro.
- Ruiz, A. (2001). *La educación superior en Costa Rica. Tendencias y retos en un escenario histórico*. CONARE, EUCR.
- Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage.

- SINAES. (2000). *Manual de acreditación. Convocatoria del año 2000*. SINAES.
- SINAES. (2009). *Manual de Acreditación Oficial de Carreras de Grado del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior*. SINAES.
- SINAES. (2011). *Modelo de Acreditación Oficial de Carreras de Grado del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior para la Modalidad a Distancia*. SINAES.
- SINAES. (2018). *Modelo de evaluación de Carreras de Diplomado de Instituciones Parauniversitarias*. SINAES.
- SINAES. (2018). *Plan estratégico 2018-2022*. SINAES.
- UNESCO. (2015). *Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del Objetivo de desarrollo sostenible 4*. UNESCO.
- UNESCO. (2017). *Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Educación 2030, guía*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246300\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246300_spa).
- UNESCO.(2019). *Educación de calidad: Porque es importante?* . [www.un.org/sustainabledevelopment/es/](http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/)
- Zádori. I., Nemeskéri, Z., y Sebök, M. (2017). Sustainable development goals and the OVHR-model in Higher Education. *Revista Pentru Asigurarea Calității in Invățământul Superior*, (7)2, 79-94.

# **Sistematización de experiencias pedagógicas: Una Aproximación a la constitución de sujetos políticos con discapacidad.**

Systematization of pedagogical experiences: An approach to the constitution of political subjects with disabilities.

Alejandra Amado Henao  
Shersley Marilyn Avendaño Martínez  
Jeimy Sorangie Katerine García Ladino  
Lady Johana Peraza Cortes  
Carol Dayana Santana Escobar  
Jeimy Catalina Velazco Barajas  
Mary Luz Parra Gómez

## **1. Resumen**

El propósito central de esta investigación es sistematizar experiencias pedagógicas en torno al arte y cuerpo desde el fortalecimiento de la participación de sujetos políticos, se generaron herramientas de intervención en escenarios de educación alternativos no institucionalizados, cuyo propósito es hacer de la práctica una reflexión constante del acto pedagógico bajo el análisis y la comprensión de las realidades de los sujetos con discapacidad para la participación social.

Siendo necesario buscar escenarios donde se presente la educación no como un fenómeno convencional, sino como nuevas posibilidades que permitan asumir el papel protagónico de los sujetos, reconociendo sus particularidades como aportes significativos en la educación e inclusión social.

La metodología que siguió la sistematización de experiencias pedagógicas, es guiada por los 5 tiempos que propone Jara los cuales son; punto de partida, preguntas iniciales, recuperando el proceso vivido, reflexiones de fondo: ¿por qué pasó lo que pasó? y los puntos de llegada; los datos se recolectaron a través de fichas de análisis, entrevistas, fotos, videos, audio grabaciones, se empleó la historia de vida como estrategia para recoger las experiencias y realidades particulares de los sujetos, percibiendo las relaciones existentes entre lo individual y lo colectivo. El análisis es de carácter cualitativo-interpretativo, en el que emergieron categorías como: arte, cuerpo y sujeto político.

Finalmente, este ejercicio permite ver como los sujetos crean y reflejan el mundo social que les rodea, desde sus subjetividades y apreciaciones para pensar la discapacidad, la vida emocional, el cómo quieren ser recordados y sus sueños.

## **Palabras clave**

Participación, inclusión, experiencia, ciudadanía, sujetos políticos.

## **Abstract**

The central purpose of this research is to systematize pedagogical experiences around art and body since the strengthening of the participation of political subjects, tools of intervention were generated in alternative non-institutionalized education scenarios, whose purpose is to make the practice a constant reflection of the pedagogical act under the analysis and understanding of the realities of subjects with disabilities for social participation.

Being necessary to look for scenarios where education is presented not as a conventional phenomenon, but as new possibilities that allow to assume the leading role of the subjects, recognizing their particularities as significant contributions in education and social inclusion.

The methodology that followed the systematization of pedagogical experiences, is guided by the 5 times proposed by Jara which they are; starting point, initial questions, recovering the process lived, basic reflections: why did what happened? and arrival points; the data was collected through analysis sheets, interviews, photos, videos, audio recordings, life history was used as a strategy to collect the particular experiences and realities of the subjects, perceiving the relationships between the individual and the collective. The analysis is qualitative-interpretative in nature, in which categories such as: art, body and political subject emerged.

Finally, this exercise allows you to agree to see how subjects create and reflect the social world around them, from their subjectivities and appreciations to thinking about disability, emotional life, how they want to be remembered and their dreams.

## **Keywords**

Participation, inclusion, experience, citizenship, political subjects.

## **2. Introducción**

La sistematización de experiencias pedagógicas como modelo investigativo, responde a la reflexión de la teoría con la práctica orientada hacia una perspectiva transformadora en miras del reconocimiento de los sujetos que participan en está, es así como, emerge la necesidad de explorar los intereses y las habilidades de los autogestores en torno al fortalecimiento de capacidades de participación como sujetos políticos, según Jara (2015):

La sistematización de Experiencias reside en que se trata de un proceso de reflexión e interpretación crítica sobre la práctica y desde la práctica, que se realiza con base en la reconstrucción y ordenamiento de los factores objetivos y subjetivos que han intervenido en esa experiencia. (p.1)

Es así como, a partir de la observación participante se realiza una intervención inicial para explorar qué se quiere sistematizar, a través de actividades pedagógicas relacionadas con sexualidad, emprendimiento, arte, orientación vocacional y estrategias de estudio y se logra observar intereses y necesidades de los sujetos, como:

1. Poca participación de los sujetos en diferentes escenarios sociales y culturales.
2. Apropiación de su cuerpo como parte de su identidad para relacionarse en la sociedad.
3. Apropiación de sus derechos para participar como sujetos en la ciudad.
4. Interacción con el entorno para comprenderlo y comprenderse así mismo.
5. Dificultad para planificar, organizar su participación en escenarios públicos.

Estos intereses y necesidades permiten abrir un amplio bagaje frente a lo que se desea desarrollar, aportando beneficios que estén ligados a comprender las dinámicas en las que transita el sujeto con discapacidad para ser un agente activo de la sociedad en el que se encuentra inmerso; la participación hoy ya no es indiferente para el desarrollo pleno de los sujetos, sin embargo, aunque se cuente con la intencionalidad de forjar sujetos con discapacidad empoderados de su mundo, con conciencia plena de los actos que se desarrollan en su entorno, con conocimiento pleno de sus derechos para hacerlos reales en la sociedad y que las políticas públicas dentro de sus principios e ideales fundamenten la inclusión social como la base de todo proceso que estimule su reconocimiento desde la esfera social y cultural en las comunidades.

Es por ello, que desde el ejercicio práctico con los sujetos en contextos no convencionales, permite la participación activa desde su cotidianidad, resaltando que es importante el reconocimiento que tienen en la sociedad, como lo postula la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad ratificado en Colombia en la Ley 1346/2009 31 de julio, “*La importancia que para las personas con discapacidad reviste su autonomía e independencia individuales, incluida la libertad de tomar sus propias decisiones*” (p. 50).

**Autogestores:** Personas con discapacidad intelectual que hablan por sí mismas, se representan a sí mismas, son sus propios portavoces, son protagonistas de su vida (Moreno-Lara, Ospina, y Orozco - Aranguren, 2014, p. 7).

En relación con el contexto, la sistematización se convierte en figuras relevantes a los propios sujetos desde la participación en su proceso de aprendizaje, cada intervención lleva consigo una fuerza de contenidos que se instauran en unas dinámicas diferentes que toman caminos analíticos de la misma manera y esto produce el hecho complejo de pensarse la diversidad en pro de búsquedas que atiendan la colectividad.

El proceso de sistematización se construye desde una ruta pedagógica, desarrollada en cinco momentos de ejecución, los cuales fueron: gestión, diálogo de saberes, experiencia práctica, salida experiencial y construyendo saberes, estos consisten en un conjunto de actividades que permiten abordar de manera práctica las necesidades e intereses de la población.

**Gestión:** Esta consiste en la planificación de los siguientes cuatro momentos, con el fin de buscar las mejores alternativas y estrategias para el desarrollo de cada temática. La gestión se realiza en conjunto con los autogestores para incentivar la participación en la toma de decisiones, los temas a tratar y de los escenarios de interacción ciudadana.

**Diálogo de saberes:** Se abordan temáticas de importancia para los sujetos, cuyo propósito es lograr que se cuestione, pregunte, participe, resuelva tabús y dé claridad acerca del tema. En este participan expertos que dialogan desde intereses como, sexualidad, arte, derechos entre otros.

**Experiencia práctica:** En este momento cada uno de los sujetos logra poner en práctica los diálogos de saberes adquiridos previamente, a través de talleres que permiten la autonomía, participación y trabajo colectivo.

**Salida experiencial:** Esta tiene como propósito la participación por parte de los sujetos en diversos escenarios educativos no convencionales como: museos, fundaciones, la ciudad, cine, entre otros, en donde se asume una postura crítica de su mundo, se vincule socialmente y genere apuestas que rompan con las barreras de la sociedad.

**Construyendo saberes:** En este momento los autogestores evidencian los conocimientos adquiridos, a través de las experiencias vividas, que presentan en diapositivas, tarjetas, infografías, fil minuto, entre otros, donde cada sujeto realiza una sustentación sobre todo el proceso de aprendizaje, permitiéndole ser un agente de conocimiento desde la participación como sujeto político.

Estas rutas de orientación pedagógica son dos: una referida al arte y la otra a cuerpo, que permitan apuntar al interés principal de esta sistematización de experiencias pedagógicas que es fortalecer la constitución de sujetos políticos, estas se posicionan desde la mirada teórico y práctica del aprendizaje cooperativo, que busca principalmente desarrollar habilidades socio-afectivas de cada integrante del grupo, haciendo valiosos los aportes individuales y generando construcciones colectivas, de manera tal, que cada uno de los sujetos asuma un papel activo y dinámico dentro de las actividades propuestas, dando un peso significativo a la participación y la flexibilización de los saberes, articulando el clima de un aprendizaje con el entorno en el que se desarrolla. A continuación, se presenta de manera sintética dichas rutas:

La ruta de Arte se configura como la expresión artística que rompe claramente con ideales de la manualidad, que no supone necesariamente a una experiencia superior en particular, por el



contrario, traspasa sus intenciones y proporciona de esta manera una sintonía entre el sujeto que interactúa con el arte y el contexto como medio de manifiesto de su libertad y participación social, teniendo como factor principal evaluar los procesos de participación en escenarios culturales y no el interés por el resultado de un producto artístico determinado.

Se llevaron a cabo diversas experiencias como: conferencias, conversatorios o debates, las cuales permiten reconocer el arte como medio de expresión, a través de escenarios de participación ciudadana; talleres prácticos, los cuales vinculan el arte desde lo teórico – práctico a través de experiencias directas e indirectas en escenarios sociales; salidas experienciales, allí se propician espacios de interacción social, apreciando el arte en la ciudad a través del descubrimiento del contexto con vivencias directas en museos, galerías, bibliotecas, entre otros; el cierre de los aprendizajes, recopila los saberes obtenidos utilizando como herramientas presentaciones en Power Point, Publisher y Canva, con el que quisiera realizar y mostrar un producto, entretejiendo y engranando todo en un mismo sentido, para así llegar a conclusiones importantes y significativas, logrando trascender al ser humano como un ente de expresión desde la comprensión interna y externa del mundo que le rodea, teniendo en cuenta aristas de orden cultural e ideológico del contexto donde se encuentra inmerso, contribuyendo a ser ciudadanos activos que reconocen su entorno.

En la ruta de cuerpo, el sujeto se identifica a partir de los cambios biológicos, sociales y emocionales que surgen en el transcurso de su vida, además de las concepciones que tiene tanto la familia como la sociedad sobre la sexualidad y el cuerpo de la discapacidad, es por esto que se desarrollan temáticas desde diversas miradas que cierren la brecha existente y vinculen nuevos análisis, que están posicionados desde el autocuidado, respeto por el cuerpo propio y el del otro, toma de decisiones y participación social, que permita reconocer como el cuerpo a traviesa la comprensión de un sujeto que se reconoce así mismo y a los otros.

Con relación a lo anterior, se desarrollan actividades como: conferencias, conversatorios o debates, que permiten que a los autogestores apropien las concepciones de cuerpo, sexualidad, género, identidad, tipos de relaciones y derechos sexuales y reproductivos; talleres prácticos, estableciendo la relación teórico-práctica por medio de actividades artísticas, masaje corporal en duplas y ejercicios uno a uno, de esta manera se evidencia la importancia del cuerpo y las diferencias que se tiene con el otro.

Salidas experienciales a escenarios de participación como: auditorios, cines, teatros, entre otros, estas permiten la comprensión de la teoría con la práctica a través de una vivencia directa, teniendo en cuenta la realidad e interés del contexto de los sujetos; el cierre de los aprendizajes, recopila los saberes obtenidos por medio de diálogos y reflexiones realizados por los mismo autogestores basados en videos, fil minutos, entre otros, de esta manera permite la construcción e interiorización de manera individual y colectiva sobre las nuevas concepciones que tienen sobre la sexualidad, el amor propio, la identidad, el género, el reconocimiento del cuerpo y el respeto por el mismo y como hace parte de ser sujetos que participa sobre su cuerpo.

### **3. Propósitos de la sistematización**

#### **3.1 Propósito General**

Sistematizar experiencias pedagógicas entorno al arte y cuerpo, para fortalecer la constitución de sujetos políticos con discapacidad de la asociación Asdown Colombia, Bogotá 2018-2019.

#### **3.2 Propósitos Específicos**

- Interpretar la construcción que se realiza de arte y cuerpo en la constitución de sujetos políticos de los autogestores de Asdown Colombia.
- Propiciar escenarios de participación social en los sujetos con discapacidad en torno al arte y cuerpo para la constitución de sujetos políticos.
- Realizar un análisis crítico-reflexivo de la educación especial y el papel que desempeña en la sociedad para la constitución de sujetos políticos con discapacidad desde contextos no convencionales.

### **4. ¿El porqué de la sistematización?**

A partir de los dos ejes problematizadores que orientaron esta sistematización; Arte y Cuerpo, se recupera la esencia del sujeto a modo que se pueda tejer constructos de identidad donde se llegue a agenciar un reconocimiento propio y la raíz de esto se incorporen imaginarios sociales y formas de estar en el ámbito colectivo desde sus particularidades, de allí es importante fortalecer el objeto de sistematización del grupo y extraer enseñanzas de la experiencia vivida, estas facilitaron la socialización y reflexión crítica sobre la práctica y los modos en las que esta se suscribe y se desarrolla, es pertinente y necesario pensar el ejercicio pedagógico desde un plano consiente que pueda enriquecer los saberes construidos y confrontar la teoría con la práctica.

Este proceso de sistematización pedagógica se desarrolló con hombres y mujeres con discapacidad, pertenecientes al programa de autogestores de Asdown Colombia, el propósito estaba ligado a desarrollar un trabajo investigativo en el que se visualizará formas de accionar del educador especial y concepciones del sujeto con discapacidad desde un modelo social que pueda ampliar las posibilidades relacionales y conceptuales de la inclusión y participación.

Por otro lado, las condiciones del contexto, situaciones de los sujetos, percepciones, representaciones, relaciones y acciones de los autogestores requieren ser reconocidas, estudiadas, reforzadas y valoradas como elementos de enorme riqueza inclusiva que contribuyen a que como docentes en formación se abogue en la exigente tarea de comprender y sistematizar dichas experiencias

pedagógicas de carácter significativo. De acuerdo con lo anterior, se ratificó la importancia de incorporar un análisis crítico de las experiencias, que permitiera describir y reflexionar sobre las intervenciones que se estaban realizando durante la práctica y como docente en formación pensar sobre las acciones realizadas para incidir en políticas de participación a partir de aprendizajes concretos que provienen de experiencias reales del que hacer docente y las prácticas en un contexto.

Partiendo de las posturas que están inmersas en el contexto en el que se desenvuelven los análisis de las experiencias y la población, se precisa, primero reconocer a los actores involucrados desde una dimensión política y segundo repensar las acciones institucionales articuladas con el hecho social, llevando a que sean los mismos sujetos quienes de acuerdo con su participación transformen sus ideales y se encaminen en el propósito de maximizar la justicia y el bienestar general.

Aterrizando el ejercicio que se ha adelantado en el proceso de sistematización de experiencias, no es posible entrar en una dinámica de investigación tradicional debido a que las intervenciones necesariamente deben estar con base en una perspectiva en la que se instauren los sujetos con el entorno, dando una prevalencia a la reflexión y el análisis permanente que pueda asegurar una conciencia plena de reconocimiento del ser humano con discapacidad dentro de la comunidad.

## **5. Escenario de la sistematización**

El contexto en el que se llevó a cabo la sistematización de experiencias es la Corporación Asdown Colombia ubicada en Colombia – Bogotá (Calle 118 n°19 – 52 Oficina 601) esta se concibe como un espacio no institucionalizado, donde se generan experiencias significativas, con jóvenes y adultos con Discapacidad Intelectual, Síndrome de Down y Asperger, en edades entre los 20 y 51 años.

Asdown Colombia (2015) es una organización de familias que desde hace doce 14 años trabaja constantemente en fortalecer a los autogestores y su contexto social, en el sector educativo y la sociedad en general de manera justa y respetuosa frente a la diversidad, utilizando como herramienta las políticas nacionales de las personas con discapacidad intelectual para que tengan mejor calidad de vida.

En esta relación, las acciones de Asdown están propuestas en pro de ampliar el panorama de concepciones experienciales que vinculen el pensamiento crítico y reflexivo de la acción pedagógica, brinda a los autogestores oportunidades de participación en diferentes escenarios a nivel nacional e internacional, esta organización no institucionalizada, convoca a los autogestores a participar de manera autónoma con el fin de divulgar o dar a conocer los derechos, opiniones y posturas de los jóvenes con discapacidad intelectual.

## **6. Horizonte teórico**

En el presente entramado teórico, articula las diferentes posturas que

orientan y estructuran la práctica la comprensión del sujeto político, arte y cuerpo, las nociones que se asumen de aprendizaje cooperativo y la educación especial.

## **7. Constitución del sujeto político con discapacidad**

Para acercarse al concepto de sujeto político es necesario reconocer los términos sobre la política y lo político, resultando necesario encontrar la relación y diferencias entre estos términos. Es así como, la política tiene tres características, la primera característica hace referencia a las formas en las cuales se establece un orden, teniendo como base etimológica la “politeia” propuesta por Platón y Aristóteles:

Una organización de oficios que todos se distribuyen según el poder de los que participan, o según cierta igualdad, digo, por ejemplo, de pobres y de ricos, o común a ambos. En consecuencia, debe haber tantas Politeia cuantas organizaciones, según hay superioridades y desigualdades en todas partes” (Aristóteles, 2001).

Como segunda característica se define la política desde la organización, donde los hombres se constituyen según las comunidades y sus alteridades, y la tercera característica vista desde la no existencia de ser algo esencial en el hombre, de esta manera las tres características solo pueden ser transitadas a la política si se desarrollan en lo público, el discurso reflexivo y la práctica, permitiendo la pluralidad entre hombres y mujeres. Por lo anterior, existe una relación procedimental con lo político, entendido como la práctica en donde existe una interrelación humana de producción del conocimiento, enmarcado en la libertad, legitimidad, subjetividad, alteridad.

Ahora bien, cuando se habla de sujeto se refiere a un ser vivo que existe y ocupa un espacio en el mundo, en esta concepción un “ser existente” con habilidades de relacionarse, razonar, interpretar y asumir sus circunstancias, es decir, sostiene capacidades que le permiten afrontar una realidad con un juicio valorativo y crítico que se desarrolla en su entorno.

Es por lo anterior, que se presentan el sujeto político con discapacidad enmarcado en la participación social y ciudadana, desde la legitimación de derechos y deberes como ciudadanos, los cuales toman decisiones y actúan en torno a ellos, de tal forma que puedan realizarse plenamente en cualquier ámbito social. Un sujeto político que se construye desde el análisis crítico-reflexivo permitiendo que los ideales impuestos por la sociedad trasciendan de lo individual a lo colectivo y de lo privado a lo público desde una postura coherente.

Por lo anterior, se incide en la población mediante orientaciones que apunten a la consolidación de sujetos políticos en el marco de la participación social, siendo importante que participen y tomen voz en los asuntos que conciernen a su ámbito social. Arias y Villota (2007) proponen:

El sujeto político deseado por las concepciones elaborados hasta aquí, puede ser el ciudadano; y es así por la acepción de que lo político también está asociado a la acción dirigida hacia el colectivo, donde los individuos que se erigen como sujetos políticos ejercen liderazgo, responsabilidad, control social, etc. Y se convierten en veedores de los deberes y derechos sociales. (p.7)

En relación con lo que plantean los autores, y haciendo énfasis en la constitución de sujetos políticos es esencial que exista un reconocimiento interno para proyectarse a futuro como agentes sociales. Resulta interesante en esta etapa abordar las necesidades inherentes de la población desde lo individual a lo colectivo, se configura la noción de sujeto político que no sobrepase de lo privado a lo público y viceversa, reconociendo su estrecha relación de orden natural, entendiéndose lo privado como un pequeño grupo personal y familiar y lo público como un colectivo en el que se promueve un bien común.

## **8. Arte**

Las artes parten de una concepción que subraya las aplicaciones y características que poseen, como medio de intervención para atender a las necesidades de la comunidad, donde la enseñanza artística se desarrollarse como vía para una posible transformación, permitiendo una racionalidad de carácter cultural, que considera las artes como una manifestación que utiliza diferentes representaciones de significados en cada época y cultura, Uhland (2004) afirma:

La función de las artes a través de la historia cultural humana ha sido y continúa siendo una tarea de ‘construcción de la realidad’. Las diferentes artes construyen representaciones del mundo [...] que pueden inspirar a los seres humanos para comprender mejor el presente y crear alternativas de futuro. Las construcciones sociales que encontramos en las artes contienen representaciones de estas realidades sociales que contribuyen a la comprensión del paisaje social y cultural en el que habita cada individuo (p. 229).

Comprender la ciudadanía como la configuración de culturas que permiten reorientar los procesos de reconocimiento, superación de desigualdad e incorporación a la sociedad; son por los que tradicionalmente se obtiene la ciudadanía. No se puede seguir pensando en una idea de ciudadanía unida a un territorio concreto, por mucho que dentro de él se reconozca la diversidad, desde allí, como lo plantea Reguillo (2000):

La nueva ciudadanía, que corresponde a esta nueva forma de articulación social y cultural en la que viven los jóvenes, debe ser básicamente “una mediación

fundamental que sintetiza o integra las distintas identidades sociales que el individuo moderno puede actualizar (mujer, indígena, negro, profesional, consumidor, espectador, joven, público, homosexual, etc.) para participar con plenos derechos en una sociedad. (p. 56)

En este ámbito concreto, la ciudadanía genera formas colectivas de subjetividad como expresión que conlleva la participación activa en la producción de cultura, por ende, el sujeto confía cada vez más en el contacto real con el ambiente que se da a través de los sentidos, entendiendo el arte como una experiencia que utiliza lugares para involucrar colectivamente los ciudadanos de una manera positiva para la construcción de ese sujeto con discapacidad, que debe ser reconocido por la sociedad como participe. En síntesis, el arte puede y debe fortalecer la formación de ciudadanos desde los aspectos cívicos, intelectuales y de competencias sociales permitiendo, así una ciudadanía justa y democrática ampliada a los ideales de formación.

## 9. Cuerpo

La experiencia del cuerpo se asoma en la variedad de escenas contemporáneas: desde las instituciones hasta el mercado, lo que somos, parecemos y hacemos involucra lo corporal. Así, la producción de conocimiento académico también ha transitado por el cuerpo, invistiéndolo de discursos, indagando sus posibilidades según los contextos y épocas e incluso preguntándose por su implicación en los modos de conocer (Cabra y Escobar, 2014).

Por lo anterior, el cuerpo se reconoce como un todo del ser humano y del mundo que lo rodea, es el lugar donde se inscriben sus experiencias, creencias y acciones; históricamente este era visto como un blanco de represión, esclavitud o admiración, generando así una connotación de aceptación o rechazo. Dentro de esta diferenciación de cuerpos se encuentra inmerso el cuerpo con discapacidad, tradicionalmente, contemplado como cuerpo que no debía ser agente activo de la sociedad de ahí su segregación, estigmatización, rechazo y necesidad de caridad por parte de la sociedad, las entidades religiosas y las áreas clínicas. En esta relación la trascendencia social del cuerpo con discapacidad, según Jiménez (2003, p.1)

La discriminación y la violencia contra las personas con discapacidad son manifestaciones sociales de una estructura de poder que encasilla a esta población en los niveles sociales más bajos del goce y disfrute de sus derechos humanos. Es por esto, que se crean barreras sociales que restringen el acceso a ámbitos educativos, laborales y de movilidad; en este orden de ideas el cuerpo con discapacidad es una consecuencia de las acciones sociales negativas, en donde se superpone lo individual por encima de lo colectivo, desmitificando las necesidades en una sociedad diversa.

En el marco del reconocimiento del cuerpo con discapacidad, en el año 2006 surge la Convención De Derechos Humanos de las personas con discapacidad, garantizando y propiciando el acceso a los derechos. Es por esto, que el cuerpo con discapacidad se compone de derechos, experiencias y

deberes permitiéndole la participación social, política y autónoma, que rompa con los estereotipos sociales impuestos frente a sus cuerpos para el desarrollo libre y el goce de su sexualidad.

## **10. Educación Especial**

Se presenta la definición que existe sobre la educación especial y educación inclusiva, en el marco de la Guía para Asegurar la Inclusión y la Equidad en la Educación, la Unesco (2017), define la educación especial “*clases o instrucciones diseñadas para estudiantes clasificados como alumnos con necesidades educativas especiales*”, y la educación inclusiva asumida desde “*un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los estudiantes*” (p.7)

Cuando se habla de educación especial no se refiere a educación inclusiva, porque nacen en contextos históricamente distantes; sin embargo, no se puede desconocer que se configuran y articulan buscando movilizar los fenómenos de inclusión y equidad para las poblaciones que están bajo la protección especial en la Constitución Política de Colombia, así como también fortalecen la reivindicación de derechos y las acciones políticas para la atención a la diversidad.

En el campo de la educación especial se desea reflexionar sobre lo pertinente en el cambio del contexto, basándose en educar desde el sentir y la independencia, tomando al sujeto como principal agente de cambio de su propio proyecto de vida, llevándolo a escenarios en los cuales se pueda entretejer colectivamente. En sintonía, se considera que, implementando actividades pedagógicas que no se desarrollen solamente en las facultades biológicas, psicológicas y cognitivas del sujeto, sino que propongan retos claves en el proceso educativo y asumiendo que todos los aspectos son viables para adquirir aprendizajes; en este sentido se apunta a la formación del educador especial en nuevos escenarios donde su trabajo académico e investigativo coincida con altas competencias humanistas en un contexto social y cultural.

## **11. Enfoque aprendizaje cooperativo**

La educación toma un nuevo panorama cuando se refiere a la utilización de estrategias bajo el marco del aprendizaje cooperativo, en la medida que compromete a todos los miembros en la transformación de los escenarios educativos, la estrategia que encierra este modelo de enseñanza y aprendizaje no está ligada únicamente a la asignación de tareas individuales para ser socializadas y posteriormente evaluarlas, sino que promueve la interacción y vinculación con los otros de modo que se permita una construcción de aprendizaje, en donde los entornos de formación que se brindan potencian las experiencias y profesional es un mediador que suma y no resta, es decir no quita aprendizajes, por tanto los fortalece ampliando fuertemente las maneras de consolidar estructuras sólidas y estables en el sujeto que se está formando.



El enfoque de aprendizaje basado en la cooperación está enmarcado por una amplia multiplicidad de propuestas conceptuales e instrumentos para llevar a la práctica procesos de aprendizaje, que se conviertan en experiencias significativas, que sirvan como trasfondo en la organización social dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en donde los sujetos participantes perciben las maneras de aprender en conjunto con los otros tal y como lo expone Johnson, Johnson y Holubec (1999). Así, los distintos estudiantes trabajan para conseguir objetivos compartidos, y hay una responsabilidad mutua en trabajar para el éxito del otro. En definitiva, los autogestores trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás, por otra parte, retomamos algunos componentes del aprendizaje cooperativo planteados por (Johnson, Johnson y Holubec 1999) que son esenciales en el trabajo pedagógico que se está desarrollando con el grupo de jóvenes y adultos de Asdown Colombia, estos son:

- Interdependencia positiva: En este componente el éxito o fracaso depende del sujeto y debe ser consciente que sus acciones individuales inciden en el grupo.
- Interacción cara a cara: Las interacciones directas entre los participantes desarrolla posibilidades en las que se ayuden, refuercen y gratifiquen mutuamente.
- Habilidades de trabajo en grupo: Adquirir, desarrollar y emplear habilidades de trabajo en grupo.
- Responsabilidad individual: Cada estudiante es responsable del éxito del grupo asumiendo como propias las conclusiones o procedimientos consensuados.
- Evaluación y resultado del proceso: El grupo debe estar en la capacidad de auto reflexionar y evaluar conjuntamente el trabajo desarrollado grupalmente.

## **12. Metodología**

El presente apartado da cuenta del proceso metodológico de la sistematización de experiencias que se llevó a cabo durante el periodo 2018-2020, articulado a la línea de investigación constitución de sujetos, que pertenece a la Licenciatura de Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional; se aborda la sistematización de experiencias pedagógicas orientada desde los principios propuestos por (Jara, s.f) teniendo en cuenta los diferentes factores que influyen en el ejercicio pedagógico.

### **12.1. Línea de investigación constitución de sujetos**

La línea propone una aproximación en las formas de generar nuevas construcciones entorno a los sujetos con y sin discapacidad desde el plano político y cultural, lo anterior permite dimensionar el concepto de sujeto en un sentido amplio en el cual se entretajan formas de pensar, actuar y reaccionar frente a las dinámicas socioculturales.

En el desarrollo del proceso, que se sitúa desde la sistematización de experiencias pedagógicas, que se implementó en el contexto Asdown Colombia, este se posiciona como un lugar de relaciones entre pares y externos que amplía el panorama de comprensión del entorno desde un conjunto de historias de vida particulares que se nutren colectivamente, estas acciones que se viven dentro de la corporación permean la línea de investigación en la medida que apuesta por una robustecida conceptualización en nuevos escenarios pedagógicos que orientan la teoría y la práctica desde una esfera, en la cual se recogen conceptos como diversidades, subjetividades, realidades y nociones pedagógicas.

## **12.2. Propuesta metodológica en cinco tiempos**

Jara (s.f.) propone una metodología investigativa por sistematización de experiencias en cinco tiempos: A. punto de partida, B. las preguntas iniciales, C. recuperación del proceso vivido, D. la reflexión de fondo: ¿por qué paso lo que paso?, E. los puntos de llegada.

### **12.2.1. Punto de partida**

El reconocimiento del contexto es clave para poder sistematizar, desde la observación participante se realizó la reflexión sobre el hacer, el sentir y el actuar del profesorado y los sujetos con discapacidad, que son quienes viven la experiencia. Se utiliza en primer plano una serie de instrumentos que van a mediar el proceso investigativo: el primer instrumento fue la ficha de sistematización de experiencias, la cual describe lo que se observó desde el ejercicio pedagógico, cuestionando el para qué se hizo, bajo el fundamento teórico que permita ver la relación de quiénes y cómo participan, teniendo en cuenta los aspectos a mejorar de la sesión, para posteriormente describir que sucedió en el transcurso de esta, dicho relato no se debe realizar de forma anecdótica, permitiendo consolidar los aprendizajes que pueden servir en un futuro y por último se recopilan las conclusiones referidas a las reflexiones individuales y colectivas. El consentimiento informado es el segundo instrumento, mediante este, los sujetos con discapacidad autorizan la toma de fotografías, videos y audio grabaciones con el fin de que estas sean utilizadas solamente durante el proceso investigativo. Dichas herramientas de registro producen nuevas dinámicas de transformación y lectura de la realidad haciendo activa la participación de todos

### **12.2.2. Preguntas iniciales**

Se centra en definir los propósitos de sistematización de experiencias, apuntando a tener claridad frente a el porqué de la sistematización y la utilidad de esta, como proceso orientador para el cumplimiento de las metas propuestas surge un formato de planeación, que va encaminado hacia la elaboración de estrategias a desarrollar en el contexto pedagógico, para esto se requiere de una temática, una actividad que responda a los propósitos, el soporte teórico, los recursos a implementar, la evaluación cualitativa y quienes serán los responsables de la actividad a lograr en un tiempo determinado, de esta manera se indica el paso a paso de lo que se debe hacer. La

ejecución de la planeación permitió identificar categorías como sujeto político, arte y ciudadanía, cuerpo y reconocimiento y educación especial, que desde el ejercicio reflexivo y crítico pasan a ser ejes problematizadores los cuales posteriormente se convirtieron en categorías de análisis.

### **12.2.3. Recuperando el proceso vivido.**

Permite identificar los diferentes sucesos que marcaron el desarrollo de las experiencias, así como también todos los acontecimientos que ocurrieron en el periodo transcurrido recuperando momentos significativos de las intervenciones pedagógicas, de manera analítica y crítica desde las vivencias, experiencias e interpretaciones del profesorado en formación, en relación a un ordenamiento de relatos sobre hechos, situaciones, aprendizajes, preguntas, conclusiones, que se construyen a partir de todos los agentes involucrados en el momento, consolidándolos en el formato de fichas de sistematización de experiencias, con el fin de recopilar información valiosa para llegar a recuperar momentos enriquecidos y reconstruirlos de acuerdo a las nuevas dinámicas que se gestan en un contexto.

### **12.2.4. Las reflexiones de fondo: ¿Por qué pasó lo que pasó?**

Desde la identificación de las necesidades de los autogestores, surgieron cinco temáticas relacionadas a: derechos sexuales, arte, orientación vocacional, emprendimiento y métodos de estudio; después de realizar un análisis reflexivo, este permitió, evidenciar que algunas temáticas no eran de mayor interés al ejercicio que se pretendía sistematizar y no respondían al foco central para el cual se estaban planteando. Es por ello, por lo que se reestructuraron, bajo las construcciones en conjunto entre sujeto-docente; se generaron así actividades que fueran de su interés para concretar las categorías ya mencionadas, de tal forma que permitieran central el ejercicio docente a las necesidades observadas en los sujetos con discapacidad.

### **12.2.5. Los puntos de llegada**

Se destaca la importancia del proceso frente a los logros obtenidos en el caso particular de la investigación, guiada en la sistematización de experiencias en el contexto Asdown Colombia, está se relaciona con la consolidación de sujetos políticos con visión de formación ciudadana y una postura crítica en aras de mejorar la participación y visibilizar la población, para fijar dichos objetivos y materializarlos está escrito en una guía de orientación pedagógica titulada “Conozco, me involucro y propongo” diseñada sobre rutas de participación de sujetos en escenarios ciudadanos, en efecto se ha pretendido que las actividades cuenten con una línea que va desde lo teórico, continua en lo práctico y tiene una incidencia comunitaria, reconociendo en esos escenarios los discursos de la inclusión y la justicia social desde un efecto realista y visible socialmente.

Las rutas pedagógicas que se desarrollaron en la guía, están dirigidas a docentes y mediadores de educación formal e informal, así como también aquellas instituciones de orden independiente, que promueven la participación social y ciudadana de sujetos con discapacidad en diversos entornos, así mismo, se pretende vincular estrategias que incorporen dinámicas teóricas, con ejercicios prácticos que faciliten el pensamiento crítico y reflexivo para la vida independiente y la consolidación de sujetos políticos empoderados de la realidad emergente del país en el que habitan.

Es por eso, que la sistematización es vista como una metodología activa en constante evolución, que permite reformar conceptos y categorías en cualquier momento de la investigación. Se tiene en cuenta además que la sistematización de experiencias no tiene una estructura concreta sino se asume desde múltiples puntos de partida que son orientadas desde los contextos, sujetos y objetivos propuestos por los procesos investigativos.

### **12.3. Instrumentos de recolección**

Para recoger los aportes que brindaron los tiempos anteriormente expuestos, los instrumentos empleados para la recolección de información y experiencias de los jóvenes y adultos con discapacidad fueron:

**Audiovisual:** Utilizando recursos tecnológicos tales como audios, fotografías y videos, se captó cada uno de los momentos vivenciados, con el fin de darle un valor agregado a cada experiencia de los sujetos involucrados en la situación;

**Entrevistas semiestructuradas:** Se realiza con el propósito de tener un acercamiento con los jóvenes y adultos y a su vez conocer sus posturas claras y definidas como personas con derechos a la participación social y el reconocimiento individual, desde cuatro grandes categorías: personal, social, educativo y familiar, estas se transcriben, con el propósito principal de crear memoria desde los diferentes puntos de vista que se generaron.

**Autorretratos:** Son elaborados de manera libre, plasmando aspectos físicos, emocionales, gustos, entre otros aspectos que los caracterizan como sujetos particulares, con experiencias corporales y también con un autoanálisis reflexivo y constructivo.

**Planeaciones:** Este formato va encaminado hacia la elaboración de estrategias a desarrollar en un contexto pedagógico, para esto se requiere de unos propósitos que se pretendan lograr en un tiempo determinado, de esta manera se indica el paso a paso que se debe hacer para obtenerlos.

**Ficha de sistematización de experiencia:** Este formato permite reflexionar y recuperar momentos significativos de las intervenciones pedagógicas, de manera analítica y crítica desde las vivencias, experiencias e interpretaciones de los docentes en formación, en relación con un ordenamiento de

relatos sobre hechos, situaciones, aprendizajes, preguntas, conclusiones, que se construyen a partir de todos los agentes involucrados en el momento, sin olvidar los recursos, espacios, tiempos y estrategias, con el fin de recopilar información valiosa y sustanciosa para llegar a que se quiere sistematizar.

**Consentimiento informado:** Respondiendo a las políticas de protección de la población con discapacidad y ejerciendo la toma de decisiones, cada uno de los participantes firmaron el consentimiento, en el cual autorizan la toma de fotografías, la grabación de voces y videos con un fin académico y pedagógico en el cual su identidad se mantendrá bajo reserva.

#### **12.4. Sujetos participantes de la sistematización**

En este proceso de sistematización participan 9 sujetos con discapacidad, tres hombres y seis mujeres, con discapacidad intelectual, síndrome de Down, asperger y autismo, pero como para la sistematización de experiencias es relevante transcender más allá de un diagnóstico y es importante dar a conocer las voces de quienes son los sujetos de participación de la sistematización de las experiencias pedagógicas, se realiza el reconocimiento a cada una de las voces a través de relatos, que se presenta de forma narrativa, que permite conocer los diferentes ámbitos en los que transita como lo son: el social, familiar, educativo y personal. Es así como, desde diferentes momentos se reconoce a los sujetos:

1. Los autogestores elaboraron sus autorretratos de manera que en estos se plasmaran aspectos físicos, sentimientos, gustos, intereses, entre otros aspectos que incluyeron cómo parte de la iniciativa propia; esto acompañado de la selección libre y voluntaria de cada sujeto sobre el seudónimo con el cual será identificado y conocido en este apartado.
2. Se llevaron a cabo entrevistas audio grabadas elaboradas de manera descriptivas y en un ambiente ameno entre el autogestor y el docente en formación, que permitió reconocer a los sujetos desde la cercanía de su expectativa y experiencia de vida.
3. Posteriormente se realizó una reconstrucción de las diferentes historias de vida de manera narrativa, donde se detallan aspectos característicos de cada sujeto y de su personalidad, reconstrucción que fue presentada a cada autogestor para su aprobación y correcciones según fueran consideradas; de esta presentación se realizaron los ajustes indicados por quienes deseaban cambiar algún aspecto, para así, formar la reconstrucción final de la historia de vida de todo el grupo poblacional, historias que a continuación se exponen.
4. Por último, estas permiten encontrar unas reflexiones en torno a cómo se ven los sujetos, que concepción tienen de la discapacidad de acuerdo a sus experiencias y situaciones previas ligadas a su vida personal, emocional y familiar, en esta primera premisa los sujetos cuestionan notoriamente los constructos socioculturales que han permeado las dinámicas de la población,

reconociendo sus capacidades, habilidades y sobre todo aportes a la sociedad exigiendo la recuperación y no vulneración de sus derechos de acuerdo a sus formas de ser, pensar y discernir el mundo en el que habitan, desde lo emocional y personal se desnudan sentimientos que salen a flote cuando utilizan la memoria para avivar sucesos que tienen que confrontar.

### **Diva**

*“Me relaciono muy bien con mi mamá, ella me quiere mucho y se siente muy orgullosa de mí; yo siento que una discapacidad física o cualquier cosa, es porque Dios nos puso aquí para una misión.*

*Dios me mandó una discapacidad muy bonita que es el Síndrome de Down y me gusta, yo siento que no tengo nada”.*

### **Negro**

*“Soy un hombre al que le gusta hacer obras de teatro, me encanta el arte ruso y el arte country, cantar y bailar. Me relaciono muy bien con mi familia, especialmente con mi mamá porque confió mucho en ella.*

*Para mí la discapacidad no existe, todos somos iguales, hay personas que aprendemos algunas cosas de forma diferente, pero para mí la discapacidad está en la mente de la gente”.*

### **Mariposa**

*“La relación que llevo con mi familia es muy bien, nos entendemos mucho y en mis tiempos libres me gusta ver muchas películas románticas.*

*Me gustaría que me recordaran, por ser una persona que puede hacer sus cosas, que no tengan miedo de mí, que el recuerdo que tengan es que puedo superarme, que puedo hacer bien las cosas y que no estén restringidos a que yo no puedo hacer nada, yo soy persona que puedo hacer muchas cosas sola”.*

## **Ricitos**

*“Realmente sostengo una verdadera amistad con mi mamá, porque es mi motor principal, la que me apoya siempre en todas mis dificultades.*

*A mí me gustaría que me recordaran, ojalá, como una persona alegre, optimista, soy inteligente, una persona que bueno, siempre actuó con mucha alteración, siempre de mal genio, que debo ser ordenada con participar y hablar de cualquier tema en las conversaciones, de cualquiera entrevista, aunque no hablo mucho considero que yo estoy capacitada para participar en los eventos sociales que yo quiera”.*

## **Gordo**

*“Soy muy sociable y me gusta hablar mucho con las personas, me gusta mucho hacer mandados, ir a los bancos a pagar las facturas pendientes y se manejar muy bien el dinero, se me facilita moverme en el transporte público y encontrar direcciones, entonces le ayudo a mi mamá con esas vueltas y en mis tiempos libres lleno sopas de letras.*

*A mí me gustaría que me recordaran como una persona muy colaboradora”.*

## **Nana**

*“La relación con toda mi familia es muy buena, aunque con mi padre y mi hermana menor es aún mejor, siento que ellos cada día me enseñan a ser más independiente y organizada. Para mi familia y para mí en eso consiste la discapacidad, en ser independiente y tener la capacidad de tomar decisiones. Esto es un poco de lo que soy yo, cuando la gente me recuerde quiero que se sienta orgullosa y sobre todo reconozca que todos somos únicos e irrepetibles”.*



## **Flor**

*“La relación que tengo con mi familia es buena, aunque en ocasiones discutimos por la concepción que tienen sobre la discapacidad, esta Arriagada al pensar que*

*las personas con discapacidad no podemos hacer nada, pero para mí es una limitación que tienen las personas y con trabajo y esfuerzo todos podemos llegar a realizar las mismas funciones y tener independencia al igual que cualquier otro ser humano.*

*Me gustaría que me recordaran, por ser una persona que puede hacer sus cosas, que no tengan miedo de mí, que puedo superarme, hacer bien las cosas y que no están restringidos, yo soy persona que puedo hacer muchas cosas sola”.*

## **Princesita**

*“Me la llevo muy bien con mis padres y mis hermanos, ellos me tratan muy bien, mi papi me enseña hacer prudente, tolerante, juiciosa y amable, algunas veces me dice que soy maravillosa cuando soy juiciosa.*

*Para mí la discapacidad es ser síndrome de Down simplemente, he tenido una dificultad con la discapacidad, es algo así como quedarse quieta o no poder decir nada y a veces no puedo dormir por las noches, sufro de insomnio constantemente, cuando salgo a la calle o estoy en un lugar público me miran con alegría y me gusta que me traten así, me siento tranquila siendo una chica especial”.*

## **Metrónomo**

*“Mis padres son muy importantes para mí porque me apoyan mucho en todo lo que les proponga, en ellos encuentro la confianza para poder contarles todo lo que pasa en mi vida.*

*En mis tiempos libres me gusta estar con mis amigos y hacer diferentes planes.*

*No me he sentido rechazado en la sociedad, siento que todas las personas somos vencedoras a pesar de que no tengamos brazos, piernas y dificultades en general. Quiero que la gente me recuerde por mi carisma, mi felicidad, por mi bondad, me gusta ayudar mucho a la gente y porque he sido servidor de Dios”.*

## **13. Resultados**

A continuación, se presentan los resultados obtenidos a lo largo de la sistematización de experiencias, primero se muestra la construcción de una guía de orientaciones pedagógicas que surgen desde las experiencias que se dan desde las intervenciones pedagógicas. Estas se desarrollan en dos fases que dan respuesta a la forma en la que se trabajan habilidades individuales y colectivas a través de la participación social y ciudadana como sujetos.

### **Fase 1. Orientación del proceso de participación**

La primera fase, es dirigida por las educadoras especiales, utilizando como herramienta metodológica la planeación para cada una de las sesiones en los momentos establecidos (Diálogo de Saberes, Experiencia Práctica, Salida Experiencial y Construyendo saberes), de acuerdo con las temáticas Arte y Cuerpo se evidencia la forma en que el sujeto con discapacidad se apropia de estas y realiza una construcción de saberes y experiencias desde el sentir, pensar y actuar para así llevarlo a su contexto desde la participación social como sujeto político.

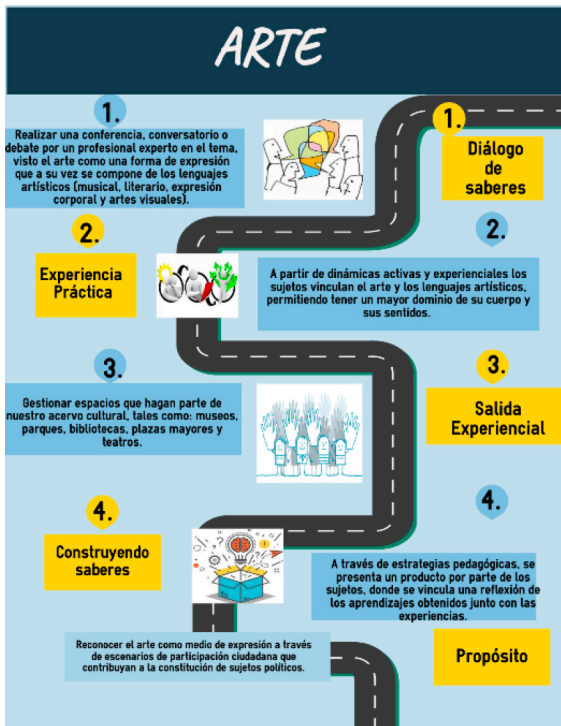


Ilustración 1 Infografía fase I, Arte.  
Autoría propia.

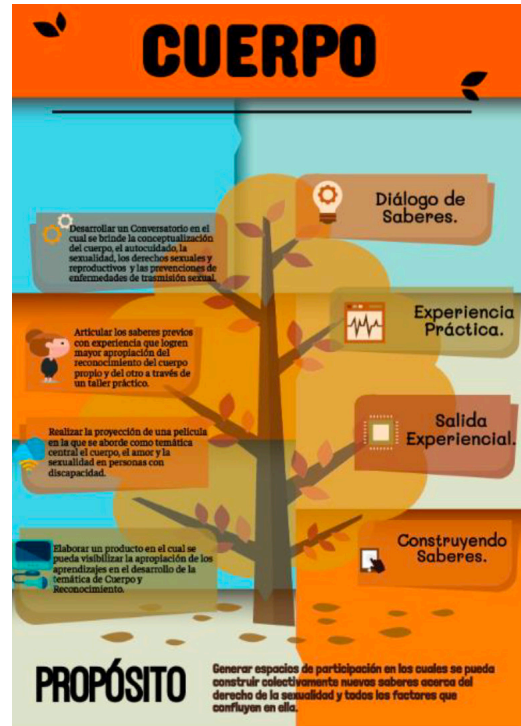


Ilustración 2 Infografía fase I, Cuerpo.  
Autoría Propia.

**Diálogo de Saberes.** Como se puede observar el escenario es un lugar en el que el conferencista interactúa con los autogestores y participan activamente en esa comprensión que se tienen del arte, como este se encuentra en escenarios que van más allá de hacer una obra, es como se relaciona su interacción para conocer que existe desde el arte para lograr la participación.

*“El arte, es pintar tu imaginación a través del cuerpo como un todo para la vida diaria de una ciudad llena de complejos positivos y negativos es la bomba del tiempo social”*  
(Metrónomo, 2019)



Imagen 1 Conferencia Arte. 2019

**Diálogo de Saberes.** A través de premisas se desarrolla un conversatorio en torno al cuerpo, sexualidad, cuidados e higiene teniendo como base las inquietudes y experiencias de los autogestores, de tal forma que se iba entrelazando lo teórico con los conocimientos previos.



**Imagen 2 Conversatorio Cuerpo. 2019**

**Experiencia Práctica.** Se logra evidenciar la interiorización y apropiación que cada uno de los sujetos realizo con el arte y los lenguajes artísticos; se vincula el trabajo cooperativo, el diálogo, la escucha y la toma de decisiones.



**Imagen 3 Taller fotográfico Arte. 2019.**

**Experiencia Práctica.** Este estuvo enfocado a responder a las necesidades de la población, desde sus cuestionamientos e incertidumbres; propiciando el reconocimiento del cuerpo, donde toma relevancia el bien común por encima de la individualidad, asumiendo una conciencia propia y del otro.





**Imagen 4 Taller fotográfico Cuerpo. 2019.**

**Salida Experiencial.** A través de esta salida experiencial se busca que los sujetos reconozcan la cultura, la aprecien y se apropien de su acervo cultural, con una postura crítica frente al arte desde la ciudad.

*“Estuvimos en el museo muy chévere, nos enseñó a ver los trajes típicos desde que eran indígenas hasta la actualidad, como son, desde todas las épocas y con diferentes trabajos y diferentes materiales”*  
(Flor, 2019)



**Imagen 5 Recorrido de la ciudad, Arte. 2019**

**Salida Experiencial.** Se realiza la proyección de una película, en un espacio está permitió recopilar los aprendizajes previos y desarrollados en el diálogo de saberes, esta permitió el intercambio de posturas y saberes de cada sujeto, haciendo una crítica de su realidad e incentivando la toma de decisiones en aspectos referentes a su sexualidad.



**Imagen 6 Cine foro, Cuerpo. 2019.**

**Construyendo Saberes.** Como cierre de esta temática se recopilan los saberes obtenidos por parte de cada uno de los sujetos, se realizó por medio de una presentación en donde utilizaron como herramienta (Power Point, Publisher y Canva) con la cual querían realizar y presentar un producto de la categoría de Arte.



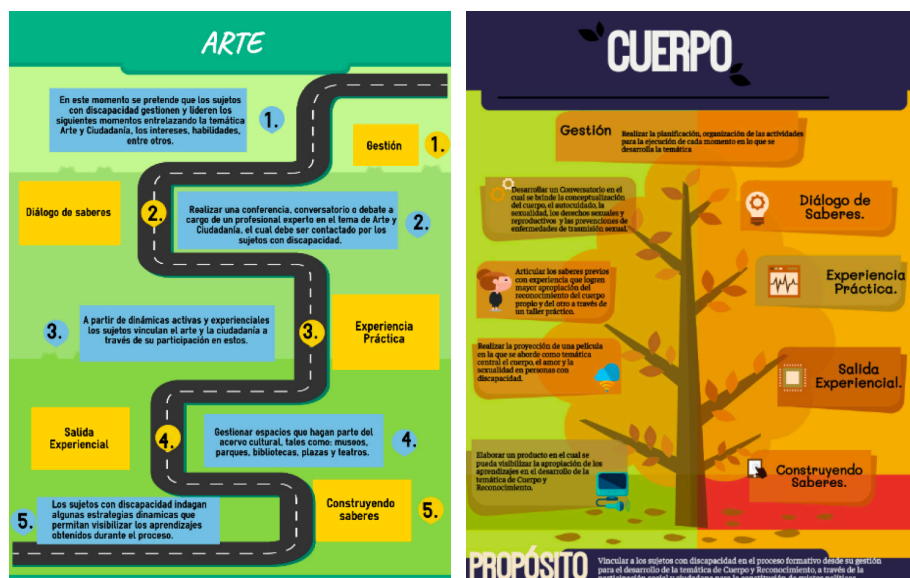
**Imagen 7 Construyendo saberes, Arte. 2019**

**Construyendo Saberes.** Para este momento se hace una recopilación de todo lo aprendido en este recorrido conceptual y práctico, llevándolo a la creación de un fil-minuto, el cual se desarrolló de una manera creativa, exponiendo sus opiniones; resaltando que la sexualidad no es meramente el acto sexual, sino que también influye la manera en la cual nos relacionamos con los demás.



### Fase 2. Autogestionando el proceso de participación

La segunda fase, consiste en fomentar una relación bilateral entre docentes y sujetos con discapacidad, en donde se fortalezca la autonomía, toma de decisiones, habilidades de planificación, organización y ejecución de actividades de manera libre y colectiva desde el diálogo y la escucha activa; el rol de la persona con discapacidad será el de recrear cada uno los momentos que se desarrollan en la fase uno, adicionando gestión, en el cual, los sujetos y docentes planifican como se llevarán a cabo los momentos.





**Gestión.** Se permite analizar minuciosamente el qué, cómo, cuándo y dónde se desarrollarán los siguientes momentos; diálogo de saberes, experiencia práctica, salida experiencial y construyendo saberes, los cuales están dirigidos por los sujetos con discapacidad teniendo en cuenta la debida orientación de las educadoras especiales, centrándose en la temática de arte sin perder de vista los propósitos a desarrollar.



**Imagen 9 Gestión, Arte. 2020.**

**Gestión.** En la gestión se realizará la planificación, organización y selección de las actividades para la ejecución de cada momento de la temática de cuerpo es desarrollada por los sujetos con discapacidad en la cual se evidencia la apropiación de la temática de cuerpo y reconocimiento, pretendiendo que ellos apliquen los aprendizajes adquiridos.



**Imagen 10 Gestión, Cuerpo. 2020**

**Diálogo de Saberes.** Se realiza una conferencia donde se presenta la relación existente del arte con la historia por la interiorización de los mismo y así mismo emplearlos en la cotidianidad.

*“Para mí el arte es, como trabajar los medios artísticos, como digamos, desde mi punto de vista yo lo veo así, no sé qué digas tú, el arte es como cuando tu trabajas en el mundo de la televisión, como una actriz, como una cantante, o presentadora de noticias, para mí eso, significa el arte, más hacia fondo, hacer obras de teatro, trabajar el arte en la televisión”* (El gordo, 2019)



**Imagen 11 Conferencia, Arte. 2020.**

**Diálogo de Saberes.** Esto se hace por medio de un dialogo basados en una serie de videos previamente escogidos que llevan un hilo conductor de los conocimientos obtenidos durante esta ruta, como lo son: reconocimiento, respeto y cuidado al cuerpo propio y el del otro, sexualidad, amor propio y orientación sexual; permitiendo así reconstruir esos aprendizajes que se interiorizaron y las experiencias que cada sujeto vivió.

*“Aceptarme y reconocer que hay gente que sí me quiere, hay muchísima gente que me quiere, que me ama que me respeta, me acepta como soy y me gusta sentirme así, amada, sentí como reconocida en muchas cosas que he hecho en mi vida, por ejemplo, que no hay que cambiar para que la gente me acepte que si quieren aceptarme como la persona que realmente soy”* (Diva, 2019)



**Imagen 12 Conversatorio, Cuerpo.2020**

**Experiencia Práctica.** Se pretende entrelazar los aprendizajes obtenidos durante el dialogo de saberes articulando la película 'Somos Calentura' articulando el acervo cultural desde las diferentes formas de expresión y participación en contextos socioculturales.



**Imagen 13 Conferencia, Arte. 2020.**

**Experiencia Práctica.** Los sujetos propusieron la realización de máscaras, antifaces o molde de sus extremidades, el material elegido para elaboración de estas representaciones fue vendas de yeso; esta actividad tuvo la finalidad de seleccionar una parte del cuerpo, haciendo el reconocimiento de



ella; las educadoras especiales plantearon unas preguntas orientadoras para facilitar el proceso de selección ¿Por qué esa parte es importante para usted? ¿Qué significa la parte elegida? ¿Por qué le gusta? ¿Por qué le disgusta?



**Imagen 14 Actividad en Yeso, Cuerpo.2020.**

**Salida Experiencial.** Propiciar espacios de interacción social que permitan la participación de sujetos con discapacidad posibilitando la autonomía, toma de decisiones e independencia para participar en estos lugares



**Imagen 15 Jardín Botánico Bogotá, Arte.2020.**

**Salida Experiencial.** Se realiza la proyección del capítulo tres de la segunda temporada de la serie Sex Education de Netflix, la selección de este capítulo fue con la intencionalidad de poder tocar temas de abusos en el transporte público, los fetiches sexuales en parejas, parejas homosexuales y el respeto por la diferencia.



**Imagen 16 Serie, Cuerpo. 2020.**

**Construyendo Saberes.** Se propone una actividad dinámica o un lugar en donde se logre visibilizar los aprendizajes significativos a través de experiencias directas en escenarios no convencionales.



**Imagen 17 Fundación Betsalem, Arte.2020.**

Construyendo Saberes. Como cierre de esta temática, se recopilan los saberes tanto prácticos como teóricos obtenidos por parte de los sujetos con discapacidad, esto se hace por medio de la elaboración de un video en que se presentaba la máscara, antifaz o molde, expresando la importancia de la parte del cuerpo seleccionada.



**Imagen 18 Producto Yeso, Cuerpo. 2020.**

Segundo, a partir de la reconstrucción de historias de vida como parte del reconocimiento de sujetos políticos y desde la interacción con cada uno de los encuentros, se puede observar la importancia de los relatos y la forma en la que los autogestores abrieron sus corazones, mente y espíritu, considerando que hablar de uno mismo no es fácil, que reconocerse, cuestionarse y replantearse suele ser una tarea incomoda en algunas oportunidades.

En esta relación, las historias de vida invitan a ver a los seres humanos antes que a los sujetos con discapacidad reconociendo el ser desde las experiencias y no basado en un diagnóstico médico, para así mismo reconocer sus habilidades, emociones, sentimientos, sueños, metas y posturas, como cualquier otro ser humano de la sociedad con particularidades específicas que los hace diferentes, no ser igual a los otros, es algo tan simple, tan efímero, pero a la vez tan complejo, surge desde las características físicas las cuales se han convertido en el todo, dejando de lado el ser, el ser mujer, el ser ciudadano y sobre todo el ser escuchado y aceptado en una sociedad excluyente llena de estereotipas, suposiciones y normas sociales que se deben cumplir en su totalidad para poder ser parte de esta.

Las reflexiones giran en torno a cómo se ven los sujetos, la concepción que tienen de discapacidad, de acuerdo con sus experiencias y situaciones previas ligadas a su vida personal, emocional y familiar, los sujetos cuestionan notoriamente los constructos socioculturales, que han permeado las dinámicas de la población, reconociendo sus capacidades, habilidades y sobre todo aportes a la sociedad exigiendo la recuperación y no vulneración de sus derechos de acuerdo a sus formas de ser, pensar y discernir el mundo en el que habitan, desde lo emocional y personal se desnudan sentimientos que salen a flote cuando utilizan la memoria para avivar sucesos que tienen que confrontar.

De acuerdo con lo anterior, las categorías y subcategorías a partir de la reflexión, análisis de la práctica y la observación participativa; son: Arte (Lenguajes Artísticos y Arte y Ciudadanía), Cuerpo (Cuerpo y Sexualidad y Cuerpo y Reconocimiento).



## Arte

Esta categoría generó, la transformación del concepto que tradicionalmente se tiene sobre arte, donde prevalece más lo bello y lo estético, sobrepuesto a la importancia del proceso, el cual permitió evidenciar las apreciaciones realizadas desde el arte en la ciudadanía como medio de participación social en un contexto cotidiano; como lo expresaron los autogestores

*“Es bonito participar de los museos, bibliotecas, cine y el jardín botánico y que nos reconozcan como personas dejando de lado si tenemos o no discapacidad”.* (Nana. 2019).

*“El baile es un arte que se lleva en la sangre, nos da paz, alegría y relajación. La ciudadanía es que la gente esté más alegre y feliz con la música” y Metrónomo “Todos somos iguales, todos tenemos las mismas capacidades donde estemos; nosotros estuvimos en un museo y no nos importó que nos dijeran ahí van los discriminados, todo debemos valorarnos y mirarnos siempre alegres”.* (Negro. 2019).

Es así como, se generan un sinnúmero de posibilidades, vivencias, sentires y expresiones desde la naturalidad del ser, convirtiendo lo artístico en una experiencia significativa en los sujetos.

## Cuerpo

Las personas con discapacidad al reconocer su cuerpo trascienden el concepto de este, desde el empoderamiento de sus derechos, autoestima, amor propio, así poder establecer la toma de decisiones en ámbitos sociales, sexuales y familiares, impidiendo que se les establezca la forma de actuar como cuerpos asexuados sesgados al libre goce de su sexualidad. Aprenden a tomar tiempos y espacios, entendiendo que las relaciones con llevan responsabilidades y consentimiento por las personas que participan en ella.

*“me gusta que me asesoren en temas de sexualidad porque en mi casa me da pena preguntar y no me aconsejan”.* (Flor, 2019)

*“La sexualidad es más que un derecho, es una oportunidad para conocernos mejor, aceptarnos y poder identificar nuestra identidad. Y eso no nos hace inferiores, nos hace sentir libres, nos hace sentir valiosos, y es parte de toda la integridad humana, más que las relaciones íntimas, es reconocer nuestro yo interior y de cómo lo proyectamos al exterior”.* (Gordo, 2019)

*“Mi experiencia ha sido muy gratificante, he aprendía mucho, los talleres de arte, las charlas y conferencias me ayudaron a respetar mi cuerpo y cuidarlo al saber cuáles son mis derechos y deberes como persona en condición de discapacidad”.* (Mariposa, 2019)



De esta forma, se permite responder a interrogantes generados por los sujetos con discapacidad, orientándolos hacia un actuar consciente sobre su cuerpo y como este hace parte de su participación como sujetos.

### **Sujeto Político**

El reconocimiento como sujetos políticos con discapacidad trasciende las barreras que la sociedad ha impuesto a lo largo de la historia, es por ello que es esencial un empoderamiento desde lo interior hacia lo exterior proyectándose como agentes sociales, teniendo en cuenta lo individual y lo colectivo con una constante construcción, por medio del desarrollo de estrategias que le permitan ampliar su concepción del mundo, así como lo expresa.

*“Yo no hablo por mí misma, sino que hablo por todos los compañeros, he visto que somos más independientes, tomamos nuestras propias decisiones, somos más autónomos y tenemos sueños y proyectos para nuestras vidas, que nos hace valorar más lo emocional, de sentimientos, de metas y de cuidarnos a uno mismo y a los otros”. (Flor, 2019)*

*“siento que he cambiado en muchas cosas que he podido llegar a ser muy autónoma en mis propias decisiones y en todo lo que yo haga me lo propongo y lo cumplo, en estos momentos un sueño grande es poder graduarme y lo voy a conseguir voy para séptimo gracias a dios ya voy a pasar a séptimo, entonces ese es mi mayor sueño poder salir ya de mi bachiller para poder estar en una universidad y poder graduarme, ese sería uno de mis sueños más grandes más anhelados, qué he sentido que ha mi vida va a llegar muy pronto y gracias a todo esto se lo dedico a pues a Brenda a Mónica a Vicky que no está en estos momentos muchísimas gracias, a la universidad pedagógica siento que a mí me están ayudando y a mis compañeros también a que sean unas personas más autónomas en sus en su vida y que lo pueda llegar a conseguir muchos más sueños de lo que se están haciendo realidad.” (Diva, 2019)*

Es así como, la constitución de sujetos políticos siempre está en constante cambio, traspasando las barreras personales y sociales, orientándose hacia el empoderamiento, el análisis crítico- reflexivo que permite que esos ideales impuestos por la sociedad trasciendan delo individual a lo colectivo para así lograr una postura coherente y política.

### **14. Conclusiones**

El concluir un proceso de investigación deja aprendizajes, recorridos, historias y vivencias que permiten pensar la educación, la educación especial y los sujetos con discapacidad, en esta relación la sistematización permite comprender el proceso investigativo y las diversas formas de vivenciar el acto educativo, desde un ejercicio reflexivo de las diversas perspectivas de todos los agentes que

participen de ella, a través de una lectura activa de los docentes con relación a las problemáticas, juego de conceptos, posturas, conclusiones y reflexiones de la actividad pedagógica en contexto, siendo importante para la pedagogía, resulta apremiante un aporte o señal que de luces y una nueva óptica al momento de orientar la práctica pedagógica y los contextos no institucionalizados.

Es así como, se puede afirmar que el proceso de reflexión que permitió la sistematización de experiencias pedagógicas, toma relevancia pensar el papel de actuar del educador especial en contextos que exigen posturas de construcción permanente frente a la didáctica, la pedagogía y estrategias donde es necesario vincular a toda la esfera del aprendizaje y la enseñanza, siendo esta parte del conocimiento del sujeto que se está formando con base a sus experiencias y realidades particulares, por otra parte, el aula no es ni debería limitarse a ser el único ambiente educativo y formativo del ser humano, de hecho, todo lo que nos rodea y lo que se vive es lo que finalmente forja una personalidad propia que nos diferencia del otro, de ahí se traspasa entonces la idea de la diversidad en consecuencia a la cultura social de cada sujeto, ampliando el reconocimiento de su identidad y la manera en la cual se desenvuelve en el mundo.

El rol del educador especial y todas las situaciones que se presentan en el ámbito en el que se desempeñe merecen ser sistematizadas, desde el ejercicio del análisis reflexivo del educador se destaca la importancia del sujeto que se está formando con base a sus experiencias vividas, sueños, miedos, ilusiones, alegrías y realidades particulares, permitiendo dar un significado a la vida de los sujetos. Por tanto, implica ver al ser humano desde todas las aristas de su desarrollo, para comprender dichas realidades y sumergirse dentro de todo este engranaje de análisis y apropiación social, apostar a consolidar sujetos que se desarrollen desde dimensiones intrínsecas del ser humano, familiar, social, personal y educativo, cuando se escucha al otro se construye conocimiento, lazos de confianza y se recrean ideas para formar sujetos agentes de transformación. Permitiendo así dejar ver a plena luz quienes son verdaderamente las personas que está formando; al escuchar la voz de ellos mueve enormemente las fibras del sentir y ratifica la trascendencia del recuento de la vida y las experiencias.

En concordancia con estas reflexiones, ser docente debería apostar continuamente a consolidar sujetos que se desarrollen desde dimensiones intrínsecas en el ser humano (familiar, social, personal y educativo) cumpliendo con la función social y humana de la escuela o escenarios educativos, cuando se escucha al otro se construye conocimiento, lazos de confianza y se recrean ideas para formar sujetos agentes de transformación y cambio individual.

Desde el ejercicio de análisis interpretativo, el rol del educador especial se destaca por la importancia del sujeto que se está formando con base a sus experiencias vivencias, sueños, miedos, ilusiones, alegrías y realidades, dándole un significado a la historia contada desde otras miradas; comprender estos aportes vivenciales desde el sentir reúne acontecimientos importantes que reconstruyen procesos que han marcado considerablemente las formas en las que el sujeto se desenvuelve

en su círculo social, asumiendo que la realidad es subjetiva, que existen múltiples maneras de interpretar y asumir las realidades. Pensar en el papel del educador especial, implica repensarse en sus prácticas, ya que muchas veces solo se centra lo educativo, impartiendo solo conocimientos y de esta forma las personas con discapacidad se ven apartados de ser sujetos con capacidad de expresar emociones y sentimientos por las acciones de los docentes. Es por ello, que se debe dar un resignificado a la historia contada desde otras miradas, resaltado el “yo” en su máxima expresión como un sujeto, dejando atrás la típica historia contada desde el diagnóstico el cual define ‘quien soy, como soy y cuáles son los apoyos que debería recibir para encajar en la sociedad, la cual exige normas y etiquetas de comportamiento para estar inmerso en ella, olvidando que somos seres humanos y no un simple número.

Dejando atrás la importancia del diagnóstico, la discapacidad y todo aquello que los hace ‘menos’ frente a los demás para reconocer a los sujetos por sus habilidades, emociones, sentimientos, sueños, metas y posturas como cualquier otro ser humano de la sociedad con particularidades específicas que los hace diferentes, el no querer ser igual a los otros, algo que es tan simple y tan efímero, pero a la vez tan complejo, surgen desde las características físicas las cuales se han convertido en el todo, dejando de lado el ser, el ser mujer, el ser ciudadano y sobre todo el ser escuchado y aceptado en una sociedad excluyente llena de estereotipos, suposiciones y normas sociales que se deben cumplir en su totalidad para poder ser parte de esta.

Por último, se generan reflexiones en torno a cómo se ven los sujetos, que concepción tienen de la discapacidad de acuerdo a sus experiencias y situaciones previas ligadas a su vida personal, emocional y familiar, los sujetos cuestionan notoriamente los constructos socioculturales que han permeado las dinámicas de la población, reconociendo sus capacidades, habilidades y sobre todo aportes a la sociedad exigiendo la recuperación y no vulneración de sus derechos de acuerdo a sus formas de ser, pensar y discernir el mundo en el que habitan, desde lo emocional y personal se desnudan sentimientos que salen a flote cuando utilizan la memoria para avivar sucesos que tienen que confrontar.

## **Agradecimientos**

Agradecemos a la Universidad Pedagógica Nacional formadora de formadores, al darnos la bienvenida a un mundo de transformación y nuevas perspectivas hacia la educación, mostrándonos las diferentes formas de ser y estar en el mundo.

A la asociación Asdown Colombia, principalmente a Mónica Cortes Directora Ejecutiva, Brenda Hernández Coordinadora Logística y Administrativa y Ana Lucía Jiménez Gestora de Marketing Social, por abrir sus puertas para compartir nuestros conocimientos, generando nuevas prácticas de educación no institucionalizada, primando los derechos de las personas con discapacidad y aportándonos a la formación de docentes comprometidos con la sociedad en general.

A los autogestores por permitirnos crecer junto a ellos, generando nuevas prácticas orientadas a las personas con discapacidad, forjando lazos de confianza, respeto y aprendizaje como una familia empoderada y constituida como sujetos de participación social y cultural.

Finalmente, a nuestra asesora Mary Luz Parra Gómez Magister en educación; por habernos brindado la oportunidad de conocer diferentes formas de participar en la ciudadanía compartiendo sus ideales de transformar la educación convencional en espacios de crecimiento para las personas con discapacidad haciéndolos visibles en la sociedad; por creer y guiarnos durante todo el proceso formativo.

## Referencias

- Arias Rodríguez, Gina Marcela, Villota Galeano, Fabián F. (2007). De la política del sujeto al sujeto político. *Ánfora*, 14(23), 39-52.
- Asdown Colombia. (2015). *Corporación Asdown. Bogotá. Colombia*. <http://asdown.org/wp-content/uploads/2018/03/Informe-2015.pdf>
- Asdown, Colombia. (2018). *Informe anual, 2018*. <http://asdown.org/documentos-2/>
- Cabra, N., y Escobar, M. (2014). *El cuerpo en Colombia: estado del arte cuerpo y subjetividad*. [http://biblioteca.idep.edu.co/libros/El\\_cuerpo\\_en\\_Colombia\\_Estado\\_del\\_arte\\_cuerpo\\_y\\_subjetividad\\_pdf.pdf](http://biblioteca.idep.edu.co/libros/El_cuerpo_en_Colombia_Estado_del_arte_cuerpo_y_subjetividad_pdf.pdf)
- Jara, O. (2015). La sistematización de experiencias: un enfoque para enriquecer teóricamente nuestras prácticas. *Decisio*, 46-51 [https://cdn.designa.mx/CREFAL/revistas-decisio/decisio40\\_saber9.pdf](https://cdn.designa.mx/CREFAL/revistas-decisio/decisio40_saber9.pdf)
- Jiménez Sandoval, Rodrigo. (2003). Formas y características de la violencia estructural contra las personas con discapacidad. *Antología del Seminario sobre Violencia Doméstica y discapacidad*.

## **Ajustes curriculares para la inclusión de la población estudiantil con discapacidad física, visual, intelectual. Escuela de secretariado profesional. Periodo 2014-2017.**

Curricular accommodations for the inclusion of the student population with physical, visual, intellectual. Escuela de secretariado profesional. 2014 -2017.

Ana Lorena Campos Varela  
Yolanda Jiménez Ramírez  
Gloriana Sánchez Rodríguez  
Margarita Vargas Calvo

### **1. Resumen**

Esta ponencia se refiere a los ajustes curriculares realizados por el personal docente de la Escuela de Secretariado Profesional de la Universidad Nacional de Costa Rica, en el proceso de enseñanza y aprendizaje, con el fin de promover equidad en la población estudiantil en condición de discapacidad que ingresa a las carreras de Administración de Oficinas y Educación Comercial; para lo cual se ha incursionado en nuevas metodologías, estrategias y recursos con el propósito de lograr la graduación del estudiantado y su inserción en el campo laboral.

Los ajustes curriculares fueron aplicados en cursos que corresponden a las áreas de Comunicación en inglés, Comunicación en español, Técnicas y Tecnología, Administración y Pedagogía. Se realizan los ajustes según las recomendaciones del Programa de Atención Psicopedagógica asignada a cada estudiante.

Se abordan los ajustes curriculares realizados por el personal docente de la unidad académica, considerando la condición de discapacidad del estudiantado se planifican las estrategias y los recursos requeridos; así como el ajuste curricular en los diferentes contenidos con el fin de cumplir con la normativa nacional e institucional, como parte del derecho que tiene esta población a una educación inclusiva y de calidad.

Las discapacidades presentes en el estudiantado durante este período son las siguientes: física, visual, intelectual.

### **Abstract**

This paper refers to the curricular accommodations made by the teaching staff of the School of Professional Secretariat of the Universidad Nacional during the teaching and learning process to promote equity for the student population with a disability condition entering the Office

Administration and Commercial Education careers. To attend this population, the teaching staff has ventured into new methodologies, strategies and resources with the purpose of achieving student's graduation and their possible insertion in the labor market.

These curricular accommodations were applied in courses of the following areas: English Communication, Spanish Communication, Techniques and Technology, Administration and Pedagogy. They are applied to the student body according to the recommendations of the Psychopedagogical attention program assigned to each student.

The curricular adjustments made by the teaching staff of the academic unit are addressed taking into consideration the student's disability status, the strategies and resources required are planned; as well as the curricular adjustment in the different contents in order to comply with national and institutional regulations, as part of the right of this population to an inclusive and high-quality education.

During this period, the students present the following disabilities: physical, visual, intellectual.

### **Palabras clave**

Ajustes, curricular, discapacidad, estrategias, equidad, inclusión

### **Key words**

Accommodation, curriculum, disability, equity, inclusion, strategies

## **2. Introducción**

La Universidad Nacional (UNA) realiza investigaciones vinculadas con la atención de estudiantes en condición de discapacidad, que buscan promover el acceso a la educación superior; mediante nuevas pedagogías que atiendan la inclusión educativa por medio de ajustes o modificaciones en los cursos que se ofertan en las diferentes carreras. En este contexto uno de los retos es desarrollar propuestas que propicien una educación inclusiva que permita el egreso de estudiantes con alguna necesidad educativa especial en cualquiera de las carreras que se ofertan en la UNA.

Este artículo se realiza con base en la experiencia del personal académico de la Escuela de Secretariado Profesional (ESP) quienes han incursionado en nuevas metodologías, estrategias y recursos para atender a la población estudiantil con algún tipo de discapacidad o necesidad educativa especial, durante el periodo 2014-2017. Es importante indicar que en este caso, la persona docente responsable de los cursos carece de experiencia en la atención de estudiantes con discapacidad; sin embargo, ha asumido con compromiso y responsabilidad los ajustes requeridos para propiciar su inclusión y equidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Se trabaja con la asesoría del personal del Proyecto Educación de Calidad del Centro de Investigación y Docencia (CIDE) y con base en lo que indican las normativas de la institución, desde la Vicerrectoría de Vida Estudiantil, para ofrecer oportunidades de acceso a una educación de calidad al estudiantado, en condiciones de igualdad y equidad. Es importante indicar que este artículo se realiza por iniciativa de las autoras conscientes de la necesidad de abordar la temática de atención al estudiantado con necesidades educativas especiales y con ello promover ajustes curriculares en la metodología de enseñanza y aprendizaje de los cursos que se ofertan en la Escuela de Secretariado Profesional.

### **3. Pregunta de investigación**

¿Cuáles son los ajustes curriculares que hace el personal docente de la Escuela de Secretariado Profesional para la inclusión de la población estudiantil en condición de discapacidad?

### **4. Objetivo general**

Sistematizar ajustes curriculares en la metodología de enseñanza – aprendizaje, así como la equidad para el estudiantado que presenta algún tipo de discapacidad en el desarrollo de sus aprendizajes, para que se gradúen en las carreras de Administración de Oficinas y Educación Comercial.

### **5. Objetivos específicos**

1. Identificar las condiciones de discapacidad que presenta el estudiantado en las carreras.
2. Definir las estrategias de aprendizajes que se aplicaron al educando con algún tipo de discapacidad.
3. Evidenciar ajustes curriculares en las estrategias de enseñanza y aprendizaje para el estudiantado con discapacidad.

Este artículo constituye un aporte para el cuerpo docente y administrativo de la Escuela de Secretariado Profesional por cuanto invita a formar parte del proceso de inclusión de personas con diferentes condiciones especiales al cumplir con la función de equidad que le permita al estudiantado readaptarse al entorno. El referente teórico expresa algunas propuestas generales, conceptos que se investigan en términos de la población estudiantil con algún tipo de necesidad educativa especial. Incluye un apartado sobre las condiciones de discapacidad en el marco de la normativa nacional e institucional y específicamente referente al proceder de la ESP para satisfacer las necesidades de una población con discapacidad. Incluye un apartado referente a las estrategias y ajustes curriculares abordados por la ESP y los resultados alcanzados para el período 2014-2017. Finalmente, conclusiones y recomendaciones.



## 6. Referente teórico

Para entender el contexto, Fontana, Quirós, Vargas y Chavarría (2015) indican claramente que desde hace más de tres décadas la UNA ha desarrollado iniciativas para promover la equidad y la igualdad; entre ellas se pueden citar: 1983 Programa Actividad Física Adaptada Salud y Discapacidad (AFISADIS), 1998 el Proyecto UNA Educación de Calidad, 2005 Políticas Institucionales que orientan la actividad académica, 2009 Programa de Atención Psicopedagógica, 2012-2013, Proyecto UNA oportunidad de empleo para impulsar la inclusión laboral de la persona con discapacidad, 2013 fortalecimiento de la Comisión de institucional en materia de discapacidad (CIMAD), 2014 al 2016, proyecto redes locales de intermediación laboral de las personas con discapacidad, entre otras. (pp. 131-132).

El Reglamento general sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Universidad Nacional (2017) en su artículo 5 indica: Respeto a las capacidades y las necesidades educativas especiales:

Quien como estudiante presenta necesidades educativas derivadas o no de una discapacidad y que se encuentra inscrito en una carrera, tiene derecho a recibir lecciones accesibles de acuerdo con sus capacidades y necesidades e información sobre los servicios de apoyo que brinda la Institución y la unidad académica” (p.3).

Según la Organización Mundial de la Salud, existen diversas definiciones sobre el término discapacidad, según la Clasificación Internacional del Funcionamiento (CIF, 2001), se define algunas como sigue:

**Discapacidad visual:** La discapacidad visual es la disminución parcial o total de la vista. Se debe tomar en cuenta el campo visual que es el espacio visible con la mirada fija en un punto y la agudeza visual que es la capacidad del ojo para percibir objetos.

**Discapacidad física:** Cada persona con alguna discapacidad es diferente a la otra según el grado de gravedad de su caso, ya sea que tengan el mismo tipo de discapacidad o que tengan una discapacidad distinta son diferentes las necesidades que puedan tener y diferente el nivel de cuidado y atención que se le brinde.

**Discapacidad intelectual:** Es aquella que presenta una serie de limitaciones en las habilidades diarias que una persona aprende y le sirven para responder a distintas situaciones en la vida.

Los tipos de discapacidad y sus grados son variados y complejos, son como la personalidad de un

individuo, con rasgos conocidos y otros ocultos o por descubrir, algunos de estos requieren una atención personalizada.

**Ajustes curriculares:** Los ajustes curriculares y ajustes de acceso al entorno se constituyen en elementos fundamentales para que las personas con discapacidad o necesidades educativas pueden alcanzar una participación autónoma en los diferentes contextos, particularmente, en el educativo, así como para mejorar su calidad de vida y favorecer su inserción tanto social como laboral (Fontana, A. Vargas, M. 2016).

Por su parte, en la Ley 7600 en su artículo 2 define discapacidad como: “cualquier deficiencia física, mental o sensorial que limite, sustancialmente, una o más de las actividades principales de un individuo” (p.7)

Según Arnaiz (2003) “la educación debe ser vista como un proceso dinámico y flexible, el cual permite que las personas reconozcan su semejanza con los otros y acepten su diversidad personal mediante la interacción con el colectivo al que pertenecen”.

Los conceptos citados parten del supuesto que las necesidades educativas surgen de las dificultades en el aprendizaje de cada estudiante y de carencias del entorno educativo, por ejemplo, material especial, técnicas docentes para modificar el currículo, en algunos casos para brindar atención individual.

Reflexionando sobre los conceptos anteriores las discapacidades comprenden las necesidades educativas especiales presentadas por el estudiantado durante el período 2014- 2017, así como los ajustes que aplica el docente, para cada caso en particular o general.

Con el fin de cumplir con los objetivos y recabar la información pertinente se utilizaron los informes dirigidos al personal académico y al estudiantado para identificar los apoyos que se le brindaron a la población estudiantil con algún tipo de discapacidad según se muestra en la figura 1.

**Figura 1: Informe inicial de Aplicación de los Ajustes curriculares y apoyos requeridos. Informe de acciones de seguimiento a estudiantes con adecuaciones y apoyos educativos.**

The figure displays three forms from the Universidad Nacional (UNA) designed for monitoring and reporting on curriculum adjustments and educational support for students. The top two forms are identical and contain sections for general data, follow-up actions, and observations. The bottom form is a checklist for identifying student needs and required adjustments.

**Form 1: Informe de Acciones de Seguimiento a Estudiantes con Adecuaciones y Apoyos Educativos**

UNA UNIVERSIDAD NACIONAL Vicerrectoría de Vida Estudiantil Unidad de Servicios de apoyo Programa de Atención Psicopedagógica

**Informe de Acciones de Seguimiento a Estudiantes con Adecuaciones y Apoyos Educativos**

**Datos Generales:** Cédula \_\_\_\_\_  
 Nombre del (a) estudiante \_\_\_\_\_  
 Número de cédula \_\_\_\_\_ Carrera \_\_\_\_\_  
 Nombre del curso \_\_\_\_\_  
 Nombre del académico \_\_\_\_\_

**Acciones de seguimiento:**  
 ¿Fue útil el documento con las adecuaciones sugeridas para el estudiante? SI ( ) NO ( )  
 Adecuaciones aplicadas según el documento enviado por la profesional en Psicopedagogía del Departamento de Orientación y Psicología \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Otras adecuaciones aplicadas (Anotar otras estrategias utilizadas por usted para atender las necesidades educativas de este(s) estudiante: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**Form 2: Informe de acciones de seguimiento a estudiantes con adecuaciones y apoyos educativos**

UNA UNIVERSIDAD NACIONAL Vicerrectoría de Vida Estudiantil Unidad de Servicios de apoyo Programa de Atención Psicopedagógica

**Resultados de las adecuaciones realizadas:** \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**Observaciones:** (Anotar en este espacio sus observaciones y recomendaciones para mejorar este proceso en los cursos que atiende el estudiante en lo receptivo, tanto con usted como con otros académicos) \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Lugar y fecha \_\_\_\_\_  
 Firma del académico: \_\_\_\_\_

**Form 3: Informe inicial de la aplicación de los ajustes curriculares y apoyos requeridos**

UNA UNIVERSIDAD NACIONAL

**Informe inicial de la aplicación de los ajustes curriculares y apoyos requeridos**

Nombre del estudiante \_\_\_\_\_ Cédula \_\_\_\_\_  
 Correo electrónico \_\_\_\_\_  
 Nombre del profesor \_\_\_\_\_  
 Curso \_\_\_\_\_  
 Carrera \_\_\_\_\_  
 Fecha \_\_\_\_\_

1. El (la) estudiante presenta las siguientes características:

a. Habilidades, destrezas y talentos \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

b. Necesidades educativas generadas por presentar \_\_\_\_\_  
 ( ) Discapacidad (física, visual, auditiva o intelectual) \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

( ) Dificultades en el aprendizaje (dificultad en la lectura y escritura, el cálculo y la aritmética de las operaciones, la resolución de problemas matemáticos entre otras) \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

( ) Dificultades en el lenguaje y para el habla (pronunciación, dicción, articulación, estructuración de oraciones) \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

( ) Situaciones emocionales y en el comportamiento (ansiedad, nerviosismo, tristeza) \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

( ) Dificultad para prestar atención y concentrarse \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

( ) Otros \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

2. Apoyos pedagógicos y emocionales que requiere el (la) estudiante

( ) Atención individualizada dentro de las sesiones de clase  
 Anote el horario de atención \_\_\_\_\_

( ) Atención individual fuera de clase  
 Anote el horario de atención \_\_\_\_\_

( ) Adaptación en los recursos didácticos y materiales didácticos empleados en el curso.  
 Anote los ajustes requeridos: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

( ) Ajuste en la metodología que se desarrolla en el curso  
 Anote los ajustes requeridos: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

( ) Ajuste en la evaluación que se desarrolla en el curso  
 Anote los ajustes requeridos: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

( ) Ajuste de acceso al entorno físico y a la infraestructura  
 Anote los ajustes requeridos: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

( ) Otros ajustes \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Observaciones generales \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Nombre del o la académico del curso \_\_\_\_\_ Cédula \_\_\_\_\_  
 Nombre del o la estudiante \_\_\_\_\_ Cédula \_\_\_\_\_

Fuente: Programa de atención psicopedagógica, Vicerrectoría de Vida Estudiantil 2014-2017

## Normativas que apoyan la igualdad de oportunidad para la población estudiantil con discapacidad

En el marco de la normativa nacional e institucional, a saber, Ley 7600 para la Igualdad de oportunidades para la población estudiantil con discapacidad y su reglamento, la Política Nacional en Discapacidad para 2011-2021 aprobada mediante Decreto 36524-MP-MBSF-PLAN-S-MTSS-MEP publicada en octubre 2011 por el Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial (CNREE), la Ley 8661 Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo, Ley 8862 Inclusión y Protección Laboral de Personas con Discapacidad; y en el ámbito de la UNA: el Estatuto Orgánico, el Reglamento de la Rectoría, Rectoría Adjunta y Vicerrectorías, la Universidad desde el 30 de noviembre de 2013, Gaceta Ordinaria No. 15-2013 se ha manifestado en relación con los servicios de apoyo para la población estudiantil con discapacidad, con el propósito de atender el Artículo 58 del Reglamento de la Ley 7600 que a la letra dice:

Servicios de apoyo en las universidades. Las universidades a través de sus Vicerrectorías de Vida Estudiantil o sus equivalentes procurarán y proveerán servicios de apoyo a todas las personas con discapacidad de la comunidad universitaria. Los servicios de apoyo se brindarán durante todos los procesos, incluidos los académicos y administrativos, en coordinación con las diferentes instancias y con la participación de toda la institución. Se considerará prioritario el criterio de la persona con discapacidad, acerca del tipo de servicio de apoyo requerido. (Tribunal Supremo de Elecciones, 1998)

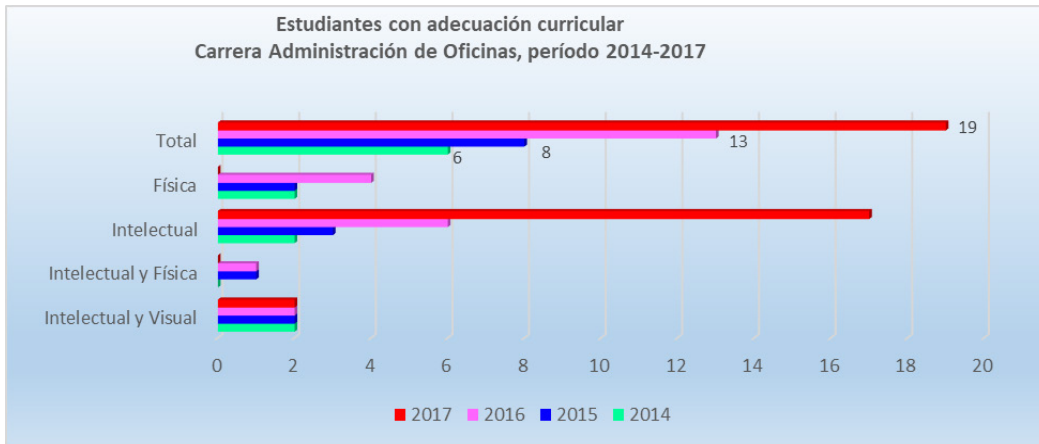
Para el caso específico de la UNA, la implementación de esta propuesta inicia con la Unidad de Servicios de Apoyo del Departamento de Orientación y Psicología, Vicerrectoría de Vida Estudiantil quienes remiten a la subdirección de cada unidad académica las instrucciones que aplican para la población estudiantil que recibe apoyo del Programa de Psicopedagogía, instancia designada por la Comisión Institucional en materia de Discapacidad (CIMAD) para definir los ajustes metodológicos y de evaluación requeridos por el estudiantado con necesidades educativas. A partir de este comunicado, se notifica al personal académico el informe de ajustes metodológicos y de evaluación para cada estudiante con algún tipo de ajuste curricular, acción que debe realizarse cada ciclo lectivo hasta la culminación de la carrera. El docente ejecuta los ajustes recomendados y deberá de común acuerdo con el estudiantado, considerar la atención que requiere para acceder a una educación en condiciones de equidad, respetando en todo momento su derecho a una educación accesible y en equidad de oportunidades (Cascante, 2018). Una vez que se defina la o las necesidades educativas que contemple estrategias direccionadas al logro de los contenidos del curso y que atienda los diferentes ritmos de aprendizaje del estudiantado deberá comunicarse a la subdirección el procedimiento a seguir.

De forma paralela se ofrece apoyo a la población estudiantil que presenta necesidades educativas en el Proyecto UNA Educación de Calidad del Centro de Investigación en Docencia y Educación (CIDE), el cual procura desde 1998, promover la equidad e igualdad en el acceso a la educación. Al respecto (Fontana, 2014, p.145) refiere:

(...) solo se aplican ajustes curriculares que permitan el acceso a la información, la atención individual, la adaptación en la metodología y evaluación entre otras, que no altera significativamente los niveles de exigencias y los objetivos de los cursos que se imparten en las distintas carreras de la universidad. Es por lo anterior, que la persona académica de cada curso, en un dialogo con los docentes, deben determinar los apoyos y ajustes pertinentes con el fin de promover la participación, la equidad e igualdad en la formación universitaria.

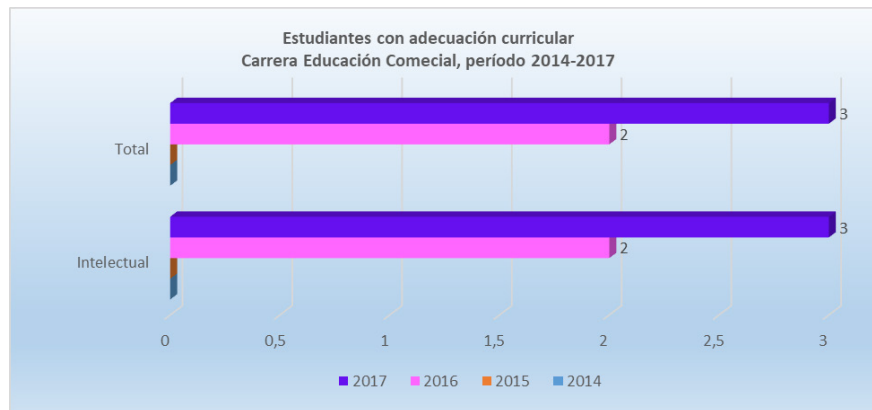
Por tanto, la educación está llamada no sólo a satisfacer necesidades de aprendizaje de un grupo de personas, debe garantizar una atención pedagógica que responda a las necesidades educativas de la población estudiantil y considere modificaciones que les permita acceder al currículo general. En este contexto se puede afirmar que el personal docente de la ESP asume el reto de generar condiciones apropiadas para lograr propuestas metodológicas incluyentes. Considerando que se requiere visualizar el currículo de manera flexible y que permita la construcción de conocimientos desde una visión integral, el reto sigue siendo responder a los principios de equidad e igualdad de oportunidades para toda la comunidad estudiantil. En las Figuras 2 y 3 se evidencia el número de estudiantes que cuentan con ajustes curriculares según el tipo de discapacidad y la carrera, Administración de Oficinas o Educación Comercial.

**Figura 2. Estudiantes con Adecuación curricular Administración de Oficinas**



Fuente: Escuela de Secretariado Profesional, 2018

**Figura 3. Estudiantes con adecuación curricular Educación Comercial**



Fuente: Escuela de Secretariado Profesional, 2018

### Estrategias de aprendizajes y Ajustes Curriculares

La Tabla 1 detalla ¿cuál es la condición de discapacidad que presenta el estudiante, así como las estrategias de apoyo al aprendizajes y ajustes curriculares realizados al estudiantado, período 2014-2017, de la ESP?

**Tabla 1. Estrategias de apoyo al aprendizajes y Ajustes Curriculares**

<b>Condición de Discapacidad</b>	<b>Áreas de conocimiento</b>	<b>Estrategia de aprendizaje</b>	<b>Ajuste curricular</b>
Visual	Comunicación en Inglés y Español. Técnicas Tecnología Pedagogía	Aumentar el tamaño de la fuente al material para pruebas y prácticas. Aprendizaje entre pares	Dar más tiempo para hacer la prueba y ampliar el Zoom  En las pruebas se hacen descansos.
Intelectual	Comunicación en inglés y Español. Técnicas Tecnología Pedagogía	Aclara instrucciones durante la aplicación de prácticas y exámenes. Asignar compañeros tutores que contribuyan en su proceso de aprendizaje. Atención individualizada Selecciona sus compañeras/os a la hora de trabajar en grupos. Pruebas con audio, se repite varias veces con la finalidad de que se logre comprender mejor	Fraccionar los contenidos por evaluar y se realizar dos exámenes Dar pruebas para realizar en la casa En las pruebas se hacen descansos.
Intelectual y visual	Técnicas. Tecnología	Tiempo adicional y atención individualizada.  Para cursos de inglés permitir uso de diccionarios Inglés-Español. Se brinda horas de atención individualizada. Se permitió la lectura de material cuando debe exponer algún tema en específico.	Adecuación de tiempo para pruebas.  Posibilidad de corregir exámenes para clarificar la materia Se realizaron modificaciones en cuanto a la cantidad de palabras que debe digitar el estudiantado de 30 a 24 p/ minuto
Física (motora)	Comunicación en Inglés y Español. Tecnología Técnicas Pedagogía	Otorgar material escrito para evitar la toma de apuntes.  Otorgar audios y videos con explicaciones, para evitar la toma de apuntes  Se le otorgó tiempo adicional y se le asignaron pruebas para realizarlas en la casa.	En las pruebas se aplican cuando el estudiante está con una buena condición de salud.

Fuente: Elaboración propia. Información de los expedientes del estudiantado de la ESP-2018

Según se muestra en la Tabla I, estos ajustes corresponden a las distintas áreas de conocimiento: Comunicación en inglés, español, técnicas y tecnología, administración y pedagogía, en las carreras de Educación Comercial y Administración de Oficinas. Estos ajustes se determinan en relación con la distribución de los cursos y de acuerdo con la condición de discapacidad que presentaba cada estudiante y que generan condiciones específicas para su aprendizaje.

## 7. Metodología

La investigación se realizó desde un enfoque cualitativo, se procede a examinar los hechos para describir detalladamente lo observado.

Las personas participantes seleccionadas para el estudio fueron estudiantes en condición de discapacidad que cursan la carrera de Administración de Oficinas y Educación Comercial; también, participa el personal docente que ha propiciado estrategias de aprendizaje para atender los procesos de ajustes curriculares requeridos por el estudiantado.

La muestra fue por conveniencia, ya que se investigó a partir de los Informes de Atención Psicopedagógica que originan el seguimiento de la población estudiantil; asimismo se consultan los informes de acciones de seguimiento suscritos por el personal docente.

Se siguió un proceso inductivo, primero se explora cada recomendación de la psicopedagoga, se analizan y sistematizan los datos y posteriormente se hace lo mismo con los informes que presentan las experiencias de la persona docente para cada caso en particular; finalmente se sistematizan los datos. Así se procede caso por caso, hasta lograr una perspectiva general. Como resultado del estudio se generan las estrategias para la atención de personas en condición de discapacidad visual, intelectual y física.

La técnica utilizada para recolectar los datos fue la revisión de los instrumentos remitidos por el Programa de Psicopedagogía la Vicerrectoría de Vida Estudiantil (*Figura 1*), además se utilizó la técnica de la observación por parte de los docentes en el salón de clase o laboratorio con el estudiantado.

El proceso de indagación es holístico, ya que se considera toda la documentación con la que se cuenta en la Unidad Académica al respecto durante el período 2014-2017, tanto del estudiantado como del personal docente.

Para procesar la información se analizan los datos, se deducen similitudes y diferencias entre los datos y se presenta una matriz con las estrategias de apoyo y aprendizajes y ajustes curriculares realizados al estudiantado según condición de discapacidad.

Es importante indicar que en ningún momento se entrevista al estudiantado, únicamente se utilizaron los informes presentados por los docentes a fin de tomar información acerca de la discapacidad presentada y las estrategias de apoyo utilizadas.



## **8. Resultados**

Para la ejecución de este artículo se indagó todos los materiales aportados por los académicos de la ESP, período en estudio 2014-2017, a partir de un enfoque cualitativo específicamente en las carreras Educación Comercial y Administración de Oficinas, tal y como se evidencia en la figura 2 y 3.

La realización de este estudio permite a los docentes hacer ajustes curriculares y estrategias de aprendizaje de los cursos, así como identificar a la población estudiantil con alguna discapacidad para cada caso.

Por otra parte, el personal docente de la ESP cuenta con la asesoría del Programa de Atención Psicopedagógica de la población estudiantil del Departamento de Orientación y Psicología.

Asimismo, es importante indicar que el personal académico expresa que para llevar a cabo los ajustes y apoyo que requiere la población estudiantil con discapacidad es necesario disponer de mayor cantidad de tiempo, ya que cada estudiante presenta una condición de discapacidad diferente, por lo tanto los apoyos educativos del estudiantado se definen a partir de su situación de discapacidad.

## **9. Conclusiones**

Se concluye que en el contexto particular de la Universidad Nacional y en específico de la Escuela de Secretariado Profesional se promueven los ajustes curriculares con la metodología de enseñanza y aprendizaje para el caso de estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad o necesidad educativa especial en el desarrollo de sus aprendizajes.

Los tipos de discapacidad que se determinaron en el estudiantado fueron los de condición física, intelectual, visual, condición física-intelectual y condición visual-intelectual.

A partir de lo anterior se deriva la importancia capacitar al personal académico en materia de discapacidad, con el fin de que pueda definir estrategias de aprendizaje y ajustes curriculares que permitan disminuir las barreras que impiden a esta población, desarrollar su proceso educativo de forma exitosa.

La Universidad brinda apoyo y asesoría mediante la Unidad de Servicios de Apoyo del Departamento de Orientación y Psicología, de la Vicerrectoría de Vida Estudiantil, el Programa de Psicopedagogía, así como la asesoría mediante reuniones que se brinda al personal docente para orientarlos en los procesos de ajustes que requiera la población estudiantil con necesidades educativas especiales.

Los esfuerzos llevados a cabo por parte del personal académico para respetar el derecho a la educación de la población estudiantil con necesidades educativas especiales han cumplido con su cometido, ya que se ha logrado graduar a un gran número de estudiantes con estas condiciones.

## 10. Recomendaciones

1. Solicitar a la Universidad Nacional y autoridades competentes, la capacitación respectiva para el personal académico y administrativo de la Escuela de Secretariado Profesional, con el fin de atender con propiedad las necesidades educativas especiales que presenta el estudiantado.
2. Incluir en el perfil docente, para futuras contrataciones en las diferentes áreas, tener conocimientos en atención de estudiantes con discapacidad o necesidades educativas especiales.
3. Continuar con este estudio cada año y actualizarlo en caso de que existan otras necesidades.
4. Poner a disposición de los docentes un informe donde están sistematizadas las metodologías y ajustes curriculares que se han generado para que se aprovechen de insumo en el desarrollo de las clases

## Referencias

- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: Una escuela para todos*. Ediciones Aljibe.
- Cascante, I. (03 de agosto de 2018). Circular Instrucción UNA-VVE-DOP-USA-CINS-001-2018.UNA.
- Clasificación Internacional del Funcionamiento (CIF)*. (2001). <https://disiswork.com/blog/tipos-de-discapacidad/>
- Diario Oficial La Gaceta 102 ( Ley 7600 sobre igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. – 1a. ed. - San José, C.R.: EDITORAMA, 2004
- Fontana, A. (5 de marzo de 2014). *CIDE-DEB-UEC-20-2014*. UNA.
- Fontana, A. y Vargas, M. (2016, julio -diciembre). Las formas de apoyo educativo al estudiantado con discapacidad o con necesidades educativas en la Universidad Nacional de Costa Rica y sus implicaciones en su formación profesional. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 27(2), 135-157. Doi: <http://dx.doi.org/10.15359/rldh.27-2.6>
- Ley 7600 sobre igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*. (2004). EDITORAMA.
- Tribunal Supremo de Elecciones. (1998). *Reglamento de la Ley de Igualdad de Oportunidades para las personas con discapacidad*. <http://www.tse.go.cr/pdf/normativa/igualdaddeoportunidades.pdf>
- Universidad Nacional. (2017). *Reglamento general sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje*. Gaceta ordinaria No 17-2017.

# **Estudiantes con discapacidad en la educación secundaria: competencias de Orientación vocacional.**

Students with disabilities in secondary education: Vocational Guidance competencies.

Greisy Yossary González Cedeño

## **1. Resumen**

El propósito de esta investigación fue analizar las competencias prelaborales de los estudiantes con discapacidad en la Educación Secundaria Obligatoria. Para ello, se identificaron tres dimensiones: habilidades para la elección de una carrera profesional, las habilidades para la obtención de un empleo y mantenimiento de un empleo. **La metodología** empleada fue un diseño mixto convergente, tipo descriptivo con una muestra de 69 profesores, 87 estudiantes con discapacidad, 56 familias de estudiantes con discapacidad y 4 directivos activos en el sistema educativo público. El instrumento aplicado fue un cuestionario estructurado de tres escalas diseñado en formato tipo Likert, fue validado por experto. Además de análisis de estadístico entre constructos, se calcularon los índices de fiabilidad y validez Alpha de Conbrach de 0,906, con alto índice de homogeneidad y validez de los Ítems, así como análisis factoriales

## **Palabras clave**

Orientación vocacional, empleo joven, sistema educativo, Programa educativos, persona con discapacidad.

## **Keywords**

Vocational orientation, youth employment, education system, education program, person with a disability.

## **Abstract**

The purpose of this research was to analyze the pre-working skills of students with disabilities in Compulsory Secondary Education. Three dimensions were identified for this purpose: skills for choosing a high school diploma, skills for obtaining a job and maintaining a job. The methodology used was a mixed convergent design, descriptive type with a sample of 69 teachers, 87 students with disabilities, 56 families of students with disabilities and 4 managers active in the public education system. The instrument applied was a structured questionnaire of three schools designed in a Likert type format, which was validated by an expert. In addition to statistical analysis between constructs, Conbrach's Alpha reliability and validity indexes of 0,906 were calculated, with a high index of homogeneity and validity of the items, as well as factorial analysis

## **2. Introducción**

A nivel internacional la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE (2019) en su último Informe sobre mejores políticas para una vida mejor, plantea que es necesario proporcionar a los estudiantes competencias para desenvolverse en el futuro; de tal forma, que puedan encontrar su lugar en la sociedad y contribuir con todo su potencial (OCDE, 2019). En este mismo sentido, las empresas en la actualidad demandan habilidades laborales como: la solución de problemas, pensamiento crítico, creatividad, capacidad de trabajar en equipo, y habilidades comunicacionales y de resolución de conflictos. De allí importancia de la educación secundaria desarrolle programas de formación en Orientación vocacional-prelaboral para que los egresados puedan adaptarse a los rápidos cambios del mundo laboral (Riquelme, 2019).

Estudios revisados en América Latina, sobre Educación y Formación Técnica y Profesional (Vera y Castioni, 2010) exponen sobre la falta de coherencia de políticas públicas, currículos educativos, cualificación laboral y aprendizaje para toda la vida son retos pendientes. Asegurar el acceso igualitario a sociedades más equitativas, sostenibles y con desarrollo económico duradero es una meta impostergable (Torres y López, 2014). Por lo anterior, la educación Media es un factor clave en la preparación de competencias vocacionales para el ingreso al mercado laboral (Vera y Castioni, 2010, Riquelme, 2019).

En este sentido, lo anterior indica la importancia de una adecuada integración de política educativa en el marco de una política de Estado que aborde integralmente, primero la educación, segundo el trabajo y en tercero la inserción laboral, con equidad, justicia social y visión transformadora (Hansen, 2006). En este artículo se exponen las posibilidades que ofrece la escuela secundaria hacia competencias que permitan un empleo digno para el estudiante con discapacidad, si este no logrará seguir una carrera académica más elevada de que la secundaria.

El objetivo principal de este estudio fue evaluar la efectividad del Programa de Orientación Vocacional y Empleo implementado en el Ministerio de Educación y el Ministerio de Trabajo y Desarrollo Laboral MITRADEL y su vínculo al estudiante con discapacidad en diez centros escolares de educación Media en el curso académico 2019.

## **3. Referente teórico**

La educación ocupa un lugar central para transformar el mundo (Tedesco, 2011). Una educación básica de calidad sienta las bases necesarias para el aprendizaje a lo largo de toda la vida en un mundo complejo. El acceso a la educación no basta, debemos centrarnos en la calidad de la educación y la pertinencia del aprendizaje. No existe una fuerza transformadora más poderosa que la educación para promover los derechos humanos y la dignidad, erradicar la pobreza y lograr sostenibilidad, construir un futuro mejor para todos, basado en la igualdad de derechos y justicia social (UNICEF, 2017).

La clave se basa en la preparación de los nuevos trabajadores, nuevos emprendedores, nuevos egresados de la escuela secundaria en competencias profesionales; esto se logra a través de programas de orientación y educación a lo largo de la vida. Pero hay un período de la vida que es fundamental para la cualificación y gestión de las competencias: que comprende de los 12 a los 18 años; es decir el de la educación secundaria, por ser una etapa preparatoria e inicial de los más jóvenes a la vida laboral (Ansuberro, 2018; Repetto, 1991).

La orientación se aplica a múltiples áreas de intervención, en el caso concreto la orientación educativa que trata de las opciones de estudio, y la orientación vocacional se enfoca en la elección de una ocupación, y se distingue de la orientación educativa. Por su parte la orientación profesional une ambos términos y hace hincapié en la interacción entre el aprendizaje y competencias para laborar.

Su conceptualización ha evolucionado principalmente a partir de la llamada revolución de la carrera, esta, la educación para la carrera ha puesto la integración curricular y el desarrollo de la carrera en las organizaciones, entre otras, la orientación para el desarrollo de la carrera o hoy denominada orientación profesional.

La educación inclusiva es un derecho de todos los estudiantes a recibir educación de calidad que promueva el aprendizaje durante toda la vida y que preste especial atención a todos los grupos vulnerables (PNDU, 2017). Favorecer el acceso igualitario a todos los niveles de enseñanza y contribuye a la eliminación de desigualdades y barreras de aprendizaje (ONU, 2006, ONU, 2020). A nivel internacional se llevan adelante diversas acciones enfocadas en la formación con el objetivo de profundizar y poner en marcha prácticas para una educación inclusiva equitativa y de calidad. Desde el 2007, se han realizado progresos significados en la educación, desde que Panamá ratifica la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) mediante la Ley 25 de 2007, que aprueba la Convención y su Protocolo Facultativo.

UNICEF (2017) y la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, ONU (2006) trabajan con una perspectiva de derechos humanos y un desarrollo inclusivo con un único objetivo; trabajar en la inclusión de todos (niños niñas y adolescentes). La educación inclusiva está para que tengamos una educación obligatoria gratuita de calidad, que busque la igualdad para todos, accesible para todos. Que permita a todos los estudiantes acceso, la permanencia y el egreso con competencias, de todos independientemente de sus características (PNUD, 2019).

En América Latina hay cada vez más conciencia sobre la importancia de la educación inclusiva (Suñe et al. 2012). La importancia de la inclusión en general y la educación inclusiva en particular en Panamá se han logrado avances. Sin embargo; hay que fortalecer las ofertas educativas formales y no formales y desarrollar innovaciones que permitan facilitar el acceso de los estudiantes e implementar acciones específicas. Para esto es necesario fortalecer la formación de los docentes, porque obviamente tienen un papel fundamental en este proceso (PNUD, 2017). Es el profesorado el que está en contacto directo día a día, la formación entonces se convierte en otro desafío de la educación inclusiva.

La Metas 2021 de la (OEI, 2014) están enfocadas en dar seguimiento a los procesos de educación inclusiva como derecho; en el caso de Panamá, se habla de educación inclusiva, si se compara con otros países de la región, hay acciones realizadas; ya estamos en el camino, aunque todavía estamos lejos de cumplir con ONU (2006), Art, 24 y ONU (2015) el ODS, 4. Lo que nos diferencia es que ya tenemos el marco legal puntero, amplio y sólido que nos sitúa en una posición de privilegios.

Para UNESCO (2015) la educación secundaria ha crecido en demanda y el interés por el desarrollo de las capacidades profesionales, sobre todo en un contexto de desempleo creciente de los jóvenes y el proceso de cualificación. Por muy bueno que sea el trabajo en las aulas, en el caso concreto de secundaria, no siempre son acompañadas con estrategias o políticas educativas oportunas.

#### **4. Metodología**

Para la metodología se emplean ambos paradigmas, cualitativo y cuantitativo. El paradigma cualitativo, este paradigma busca explorar y comprender los significados que las personas o grupos humanos construyen en torno a una determinada situación o vivencia. El proceso es flexible y tiene un carácter de ida y vuelta en el que el investigador retorna constantemente a los datos durante todo el proceso (Creswell y Plano, 2007). Hernández-Sampieri et al. (2014) plantea que este paradigma se realizan las siguientes actividades: inmersión inicial y profunda en el ambiente, estancia en el campo, recolección de los datos, análisis de los datos, y generación de teoría. El enfoque cualitativo cuenta, al mismo tiempo, con distintos métodos, como la hermenéutica, el estudio de caso o Teoría Fundamentada. Para este estudio se eligió el método fenomenológico, el cual se propone recoger, explicar y comprender los significados que contribuyen las personas a los fenómenos o situaciones en los que están inmersos, a través de cómo nombran e interpretan sus realidades

**Enfoque:** La investigación sigue un diseño mixto ya que el tamaño muestral es reducido, debido al universo que se está analizando estudiantes con discapacidad en secundaria de media académica es limitado y es conveniente contrastar los resultados obtenidos mediante instrumentos estandarizados con el juicio de valor en fenómenos como: familias, directivos y coordinadores del programa de orientación.

Desde el punto de vista cuantitativo, el presente estudio es de tipo descriptivo puesto que no se busca manipular las variables o modificar fenómenos, sino que éste se estudia una vez se ha presentado y después se analizan los resultados. La perspectiva cuantitativa permitió la medición de las variables para especificar sus principales características y analizar las relaciones entre ellas, mientras que, la perspectiva cualitativa proporcionó acceso a las interpretaciones y a la construcción de significado en torno a la experiencia de los estudiantes con las variables revisadas (elección, obtención, mantenimiento). Para la recolección de datos se emplearon escalas de medición, técnicas cualitativas (grupos focales) y documentales (revisión de la literatura y las bases de datos).

A continuación, los criterios de inclusión para los colegios seleccionados: Ser un colegio de la Región de Panamá Oeste, Tener matrícula de estudiantes con discapacidad, participar del programa de Educación Inclusiva, tener apoyo de profesores especializados en cada uno. El criterio de exclusión colegios que no estén el listado oficial del Ministerio de Educación, área pública.

Criterios de inclusión para los profesores: Profesores que trabajen en Media y Profesional y Técnica de los doce colegios seleccionados. Profesores especialistas en Orientación escolar, también profesores de educación especial. Profesores con experiencia en la atención en Media de estudiantes con discapacidad. Se excluyen los que no cumplan con los arriba detallado.

Criterios de inclusión para los Directivos: directores o subdirectores o encargados de Media y Profesional y Técnica de los doce colegios seleccionados, Se excluyen los que no cumplan con los arriba detallado.

La investigación fue registrada en el Comité Nacional de Bioética, y cumple con la Ley de Protección de datos. Cada familia participante fue informada de las actividades de la investigación y firmaron el consentimiento de sus acudidos.

Unidades de análisis: La muestra estuvo compuesta por 69 profesores, 87 estudiantes con discapacidad, 56 familias de estudiantes con discapacidad y 4 directivos de 10 Colegios de Educación Media del Ministerio de Educación, la tabla No.1 que se presenta a continuación muestra los colegios participantes.

		<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
Válidos	Instituto Profesional y Técnico de Chorrera	15	26,8	26,8	26,8
	Centro Bilingüe Stella Sierra	10	17,9	17,9	44,6
	IPT de Capira	6	10,7	10,7	55,4
	IPT Fernando de Lesseps	11	19,6	19,6	75,0
	Escuela Guillermo Endara Galimani	1	1,8	1,8	76,8
	Colegio Moisés Castillo Ocaña	1	1,8	1,8	78,6
	Centro Educativo San Carlos	7	12,5	12,5	92,9
	Escuela Secundaria Pedro Pablo Sánchez	4	7,1	7,1	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

Nota: a partir de la investigación POVE, 2019

### **Técnicas de recolección**

Para esta investigación se definió una búsqueda previa de la bibliográfica para la selección de instrumento de medición existente, en esta búsqueda se identificó que no coincidían escalas para medir el Programa de Orientación Vocacional y Empleo y aplicada a la población de Media académica y Profesional y Técnica del Ministerio de Educación panameño. Por lo anterior, se tomó la decisión de realizar un instrumento con tres escalas que midieran cada uno de los apartados del Programa de Orientación



Vocacional y Empleo (habilidades de elección, obtención y mantenimiento del empleo) que ejecuta el Ministerio de Educación y el Ministerio de Trabajo y Desarrollo Laboral en Media académica y Profesional y Técnica para el curso académico 2019.

Para la validación de este instrumento se siguió la metodología de juicio de experto. Se recurrió al Panel de Delphi, una técnica de investigación principalmente cualitativa, pero que se ajusta a modelos mixtos, y es utilizada en la recogida de información de información y opinión de expertos o informantes claves. Permite obtener un consenso mediante el análisis de dispersión y la convergencia de las opiniones (Ballester y Oliver, 1999) y ha sido utilizado como medio validación de cuestionarios en numerosas estudios y ámbitos de conocimiento (Hsu y Standford, 2007).

Instrumento 1. Cuestionario autoadministrado versión profesores, familia y directores (EE-POVE-20) este instrumento se diseñó a partir de los objetivos, el diseño y las hipótesis. Es una herramienta auto administrable en formato papel denominado (EEPOVE- 20) que consta de tres dimensiones y dentro de estas 10 escalas, con un total de 115 ítems. Todos dirigidos a evaluar el Programa de Orientación Vocacional y Empleo en las escuelas de Media y Técnica Profesional.

Instrumento 2. Grupos focales con estudiantes con discapacidad en este instrumento se aplicó la técnica cualitativa de grupo focal puede definirse como una discusión cuidadosamente diseñada para obtener las percepciones de una muestra seleccionada, sobre un área particular de interés (Escalante y Paramo, 2011; Mella, 2000; Reyes, 1999; Williams y Katz, 2001). Esta herramienta consta de tres dimensiones que evaluó las propias habilidades del estudiante con discapacidad: habilidades para la elección, habilidades para la obtención y mantenimiento de un empleo. Para esta investigación se realizaron diez grupos focales durante tres semanas del mes de noviembre del 2019. Se preparó un cuadernillo de trabajo con los estudiantes en las secciones de discusión y se planificó para hacer tres momentos con cada grupo.

A continuación, se visualiza la tabla 2 los criterios empleados para la selección de expertos

<b>Criterios de selección</b>	<b>Autores</b>
Experiencia y conocimientos en el área, evidencias en el título profesional, experiencia laboral, otros	Skjong y Wentworth (2001)
Con ocho expertos se puede contar con la estimación confiable de la validez de contenido de un instrumento	Hykás ya Appelqvist-Schmidlechner, K & Oksa, L. (2003)
Al menos un 80% de acuerdo en la validez de un ítem para incorporarlo al instrumento	Voutilainen y Liukkonen, 1995

Nota: a partir de los autores citados (2019).

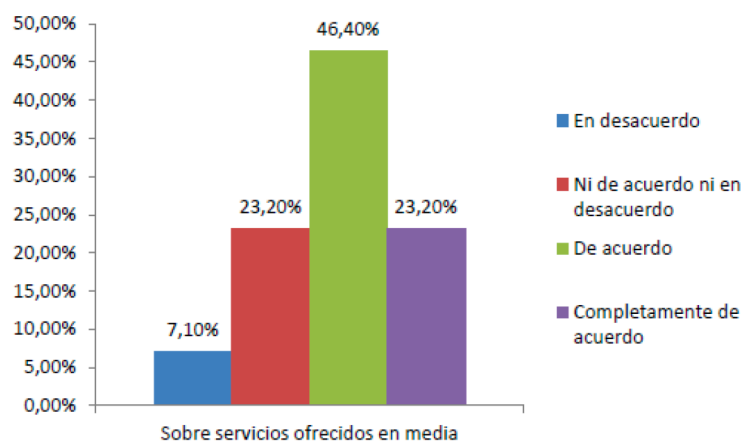
De la primera versión se envió al equipo de expertos; ya en una segunda versión del instrumento permitió disponer de una versión más depurada de cada escala. En la versión final las escalas cuentan con un número equilibrado de ítems en cada una.

Es un instrumento que aporta un valor singular, al ser desarrollado exclusivamente para la medición del Programa de Orientación Vocacional del Ministerio de Educación; es un instrumento fácil y rápido de administración, que fue bien aceptado, presenta adecuados resultados psicométricos y se ajusta a la frecuencia de dedicación, al tipo de población y al nivel de Media Académica y Media Profesional y Técnica. Se encontró una fiabilidad Alfa De Cronbach en todo el documento de 0.906, por lo que se considera que el documento está totalmente confiable.

## 5. Procesamiento de análisis

A continuación, se presenta la gráfica 1 sobre servicios ofrecidos en la educación media, se exponen algunos resultados cuantitativos relevantes en este estudio:

Gráfica 1. Servicios ofrecidos en la educación media, 2019.

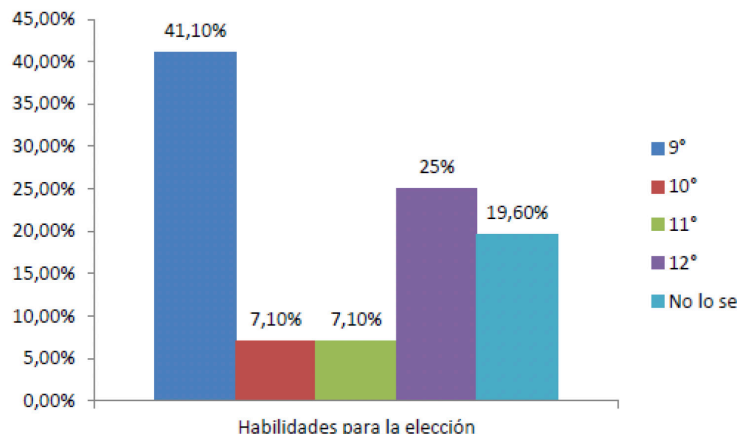


Fuente: EPOVE-EMO Panamá Oeste, noviembre año 2019

Los participantes encuestados en el caso de los docentes un 69.2% está de acuerdo y completamente de acuerdo en que los servicios que más intervención recibe el estudiante con discapacidad es orientación educativa y escolar. Mientras que 30,3%; se mantuvo nulo, es decir, opinó ni de acuerdo ni en desacuerdo. Se evidenció que la orientación vocacional y orientación ocupacional es un tema que recibe poca atención por parte de la institución educativa, esto es una realidad y el plan de estudio no lo contempla la orientación como asignatura.

Se reconoce que el papel del orientador es muy importante como consejero académico y como apoyo en la identificación de vocaciones u ocupaciones para el futuro profesional de cada estudiante, especialmente de los más vulnerables.

**Gráfica 2. Grado de orientación para una carrera.**



Nota. A partir de la investigación POVE, 2019.

Según los docentes es en noveno grado (9°) donde más se orienta al estudiante con discapacidad para la elección de una carrera profesional u ocupacional. El proceso de toma de decisiones requiere entrenamiento, ya que por sí solo se puede tornar difícil y confuso sobre todo en el caso de los estudiantes con discapacidad. Un estudiante sin esta habilidad estará desorientado y puede tomar decisiones equivocadas. Por lo tanto, la orientación vocacional debe darse durante el transcurso de la educación tanto en Premedia y con mayor intensidad en la transición de la escuela al empleo que se da en Media y en la postsecundaria para aquellos estudiantes que aspiran a continuar estudios. En el caso de la familia como se visualiza en la tabla 3 que sigue a continuación:

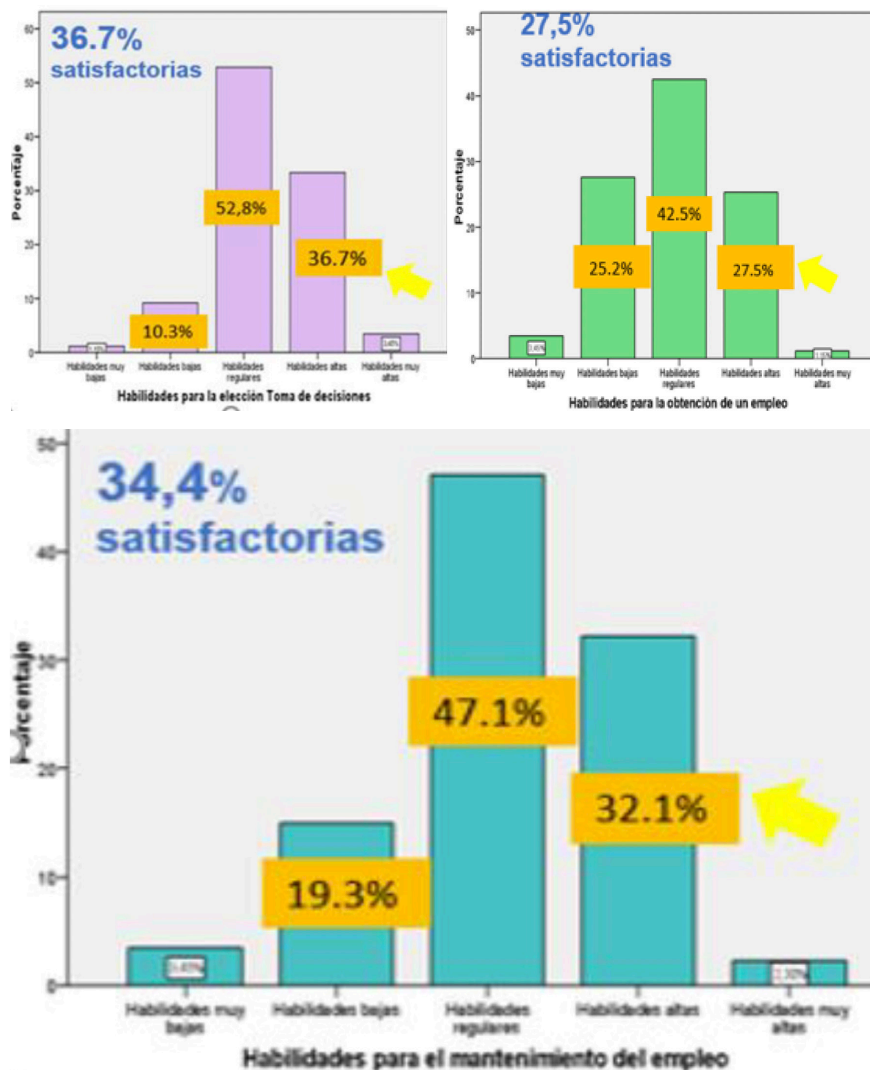
**Tabla 3. transición de la escuela al empleo que se da en Media y en la postsecundaria.**

8. ¿La escuela orienta para conocer la demanda laboral disponible?	Completamente en desacuerdo	0	0.0%
	En desacuerdo	0	0.0%
	Ni acuerdo ni en desacuerdo	28	53.8%
	De acuerdo	14	26.9%
	Completamente de acuerdo	10	19.2%
9. ¿La escuela orienta para conocer la oferta laboral del país?	Completamente en desacuerdo	0	0.0%
	En desacuerdo	14	26.9%
	Ni acuerdo ni en desacuerdo	28	53.8%
	De acuerdo	0	0.0%
	Completamente de acuerdo	10	19.2%
10. ¿La escuela orienta para confeccionar la hoja de vida?	Completamente en desacuerdo	0	0.0%
	En desacuerdo	14	26.9%
	Ni acuerdo ni en desacuerdo	4	7.7%
	De acuerdo	34	65.4%
	Completamente de acuerdo	0	0.0%
11. ¿La escuela orienta para prepararse para una entrevista de trabajo?	Completamente en desacuerdo	0	0.0%
	En desacuerdo	14	26.9%
	Ni acuerdo ni en desacuerdo	0	0.0%
	De acuerdo	38	73.1%
	Completamente de acuerdo	0	0.0%

Los resultados dejan ver la opinión de las familias de estudiantes con discapacidad participantes que señalaron en 53.8% opinaron ni acuerdo ni en desacuerdo, que la escuela orienta a sus hijos para la oferta laboral del país, mientras que el 65.4% opinó de acuerdo, que la escuela orienta a sus hijos para confeccionar la hoja de vida y el 73.1% opinó estar de acuerdo, que la escuela orienta a los estudiantes para prepararse para una entrevista de trabajo. Las familias reconocen la importancia de que sus hijos conozcan la oferta laboral, las técnicas y pasos para la búsqueda de empleo. Que un estudiante desconozca estos aspectos lo pone en desventaja, es muy importante conocer que es la oferta laboral, quien demanda el empleo, las características del puesto, cual es perfil requerido y que oportunidades se presentan. Por ello, la importancia que el estudiante sea capacitado en estas habilidades y pueda conseguir el éxito profesional y personal.

En los siguientes tres esquemas aluden a los resultados cualitativos grupos focales con estudiantes

**Gráfica 3. Habilidades del Programa de Orientación Vocacional**



De manera general, se obtuvo de los estudiantes encuestados sobre sus habilidades para la elección y toma de decisiones el 36.7% opino tener capacidades satisfactorias, mientras que el 52.8% capacidad regular y el 10.3% capacidades bajas. Sobre las habilidades en la búsqueda de un empleo el 27,5% de los estudiantes participantes opinaron tener capacidades satisfactorias, el 42,5%, capacidad regular y el 25,2% menor capacidad. Sobre las habilidades para el mantenimiento de un empleo cerca del 50 % sus habilidades son satisfactorias, más de 30% son muy satisfactorias y cerca 20 % indicaron tener bajas capacidades en esta área.

En los grupos focales los estudiantes expresaron no tener experiencia laboral, sin embargo, un pequeño grupo expresó haber tenido algún tipo de experiencia en actividades laborales. El conocimiento de su perfil profesional, las alternativas laborales viables, las técnicas de autopresentación entre ellas carta de presentación, entrevista y currículum vitae como aspectos clave que una persona debe dominar para aspirar a un empleo o un puesto en el mercado laboral.

Desde el estudio cualitativo resaltar algunos aspectos señalados desde la realidad de las familias y los directivos, acerca de continuar estudios superiores, la familia señala textualmente

### **Familia**

"Si, tiene deseo de seguir estudiando". Sra. Elena

"La falta de oportunidades". María

"Son rechazados". Esther

"Interrumpe abandona, por falta de apoyo del gobierno". Lucía

"Hay pocas opciones de estudios para elegir bachiller". Carmen

"Estudia y trabaja para apoyar a la familia por eso desertan". Julieta

### **Director**

Factores que afectan el proceso educativo:

"La falta de apoyo de la familia."

"La actitud profesores ante los estudiantes con NEE"

"La falta de talleres para estudiantes con discapacidad"

"La coordinación entre instituciones"

En esa línea, 50% de los estudiantes con discapacidad interrumpe o abandona los estudios. Entre las causas que argumentan las familias es que los jóvenes no están motivados, que hay pocas opciones de estudio, otros informan que es la falta de recursos y poco o nulo apoyo del sistema. En Panamá Oeste, se ve la necesidad que los estudiantes apoyen económicamente en el caso de estudiar y trabajar al mismo tiempo. El 75% de los directores opinaron que el Programa de Orientación Vocacional y Empleo es muy útil en habilidades para el mantenimiento de un empleo. 25% que dice lo contrario.

Finalmente, se plasmas algunas de las conclusiones a la que los autores han llegado en esta investigación, a continuación, las conclusiones.

## **6. Conclusiones**

Se han dado respuesta a los objetivos de la investigación, es impostergable dar mayor participación y visibilidad a los estudiantes con discapacidad en Programas de Orientación vocacional y empleo de manera adecuada en cada escuela e involucrar a todos los actores. Segundo, abordar las competencias pre-laborales en estudiantes con discapacidad en la educación secundaria tiene un impacto positivo en el Programa de Orientación Vocacional y Empleo que se realiza en cada colegio.

Tercero, entrenar la madurez vocacional e implementar variedad de opciones formativas, de empleo y de vida en la comunidad, por medio de Programas con sentido vocacional desde edades tempranas es necesario para generar esta madurez. Cuarto, estos resultados nos dan indicio que el Programa de Orientación Vocacional y de Empleo, que se ejecuta en los colegios tiene alta relevancia en los estudiantes con discapacidad y tienen implicaciones importantes de cara a que la educación secundaria puede ser el nivel más alto que los estudiantes con discapacidad tengan acceso y de cara a un futuro empleo joven.

Un quinto aspecto lo resaltamos desde la Media Académica el porcentaje en la matrícula de estudiantes con discapacidad es mínimo y la familia demanda la participación de sus hijos en colegios de la comunidad. Por último, existe un bajo porcentaje de participación de estudiantes con discapacidad en prácticas profesionales y un porcentaje mínimo (escaso) de jóvenes con discapacidad permanece en empleo después de las prácticas profesionales. Finalmente, se expresa un agradecimiento de forma especial.

## **7. Agradecimientos**

Nuestro agradecimiento a las instituciones que han permitido la realización de este estudio en primer lugar a la Secretaria Nacional de Discapacidad por financiar los estudios de Maestría en Gestión de Políticas Públicas para la Inclusión Social de las Personas con Discapacidad, y por su trabajo con una década de trabajo a favor de la defensa de las Políticas Nacional de Discapacidad; también al Ministerio de Educación, el Decanato de Postgrado y al Decanato de Investigación UDELAS, y un agradecimiento especial a los expertos en orientación vocacional que dieron todo su asesoramiento.

## Referencias bibliográficas

- Ansuberro, C. S., Nicaretta, F. D. L., De Mori, A. M., y Passarini, J. M. (2018). Hacia un nuevo modelo de orientación vocacional ocupacional/Towards a New Model of Vocational Occupational Counselling. *Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 6(3), 45-52. *Assesment. Res Eval*, 7, 120-5.
- Ballester, L., y Oliver, J. L. (1999). Paneles delphi: metodología de investigación aplicada con educadores. En AIDIPE (Spanish Association of Educational Researchers)(Ed.), *Nuevas realidades educativas, nuevas necesidades metodológicas* (pp. 374-380).
- Bonjean, D. (2018). *Education and Training Monitor*. European Union.
- Candia García, F., Mora, C., García, J. L., y Arizpe Islas, J. L. (2018). Foro multidisciplinario internacional, como alineación estratégica de las vocaciones profesionales. *Proyectos institucionales y de vinculación*, 1(12), 25-35.
- Cea D` Ancona, M., A. (2001). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de la investigación social*. Síntesis sociológica.
- Creswell, J. W., Fetters, M. D., y Ivankova, N. V. (2004). Designing a mixed methods study in primary care. *The Annals of Family Medicine*, 2(1), 7-12.
- De Ibarrola, M. (2004). ¿Qué formación para el trabajo en la educación secundaria y terciaria? *Educación para qué trabajo*, 335-352.
- Diez Duardo, D. R. (2018, junio). La dirección de la formación vocacional pedagógica en la educación preuniversitaria. *Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/06/formacion-vocacional-pedagogica.html//hdl.handle.net/20.500.11763/atlante1806formacion-vocacional-pedagogica>
- Franklin, C., y Ballan, M. (1997). Reliability and validity in qualitative research. *The handbook of social work research methods*, 4, 273-292.
- Gallart, M. A. (2001). *La formación para el trabajo y los jóvenes en América Latina*. CEPAL.
- Hansen, E. (2006). *Orientación profesional: un manual de recursos para países de bajos y medianos ingresos*. CINTERFOR/OIT.
- Howe, K., R. (1988). Against the Qualitative- Quantitative Incompatibility Thesis or Dogma. *Die Hard, Education Researcher*, 17(8), 10- 16. [Http://doi.org./10.3102/0013189X017008010](http://doi.org./10.3102/0013189X017008010).
- Hsu, C. C., y Stanford, B. A. (2007). *The Delphi Technique: Making Sense Of Consensus*. Pract



- Hyrkäs, K., Appelqvist-Schmidlechner, K., y Oksa, L. (2003). Validating an instrument for clinical supervision using an expert panel. *International Journal* 40(6), 619-625.
- Mejía, D. (2014). *Educación técnica y formación profesional en América Latina*. Banco de Desarrollo de América Latina.
- Mendoza León, O. E. (2019). *Aplicación de un sistema experto para apoyar el proceso de identificación de la orientación vocacional en estudiantes de educación secundaria del 5to año del colegio Dante Alighieri en el año 2018*. [ Tesis doctoral, Universidad Privada Antenor Orrego. Escuela de Postgrado]. <https://hdl.handle.net/20.500.12759/5092>
- Mosca De Mori, A., y Santiviago, C. (2017). *Conceptos y herramientas para aportar a la orientación vocacional ocupacional de los jóvenes*. Universidad de la República Uruguay.
- Mudarra, M. J., y Martínez, Á. L. (2017). La Clave Profesional: Validación de un Instrumento de Orientación Vocacional. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 12(34), 887-912.
- OCDE. (2019). *Mejores Políticas para una vida mejor. La educación superior debe intensificar sus esfuerzos para una vida mejor*. OCDE.
- OCDE. (2020). *Respuestas políticas de la OCDE al coronavirus (COVID-19) El impacto de COVID-19 en la equidad e inclusión de los estudiantes: apoyo a los estudiantes vulnerables durante el cierre y reapertura de escuelas*. OCDE.
- ONU. (2015). *Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Organización de las Naciones Unidas. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*.
- ONU. (2020, agosto). *Informe de políticas: La educación durante la COVID-19 y después de ella*.
- PNUD. (2017). *Compromiso Nacional por la Educación. Ministerio de Educación*. Editora Novo Art. S.A.
- PNUD. (2019). *Informe sobre Desarrollo Humano 2019. Más allá más allá de ingresos, más allá de promedios, más allá del presente*.
- Repetto Talavera, E., y Pena Garrido, M. (2010). Las competencias socioemocionales como factor de calidad en la educación. REICE. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.
- Repetto, E., y Gil, J. A. (2000). El programa de orientación «Tu futuro profesional» y su evaluación. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 493-507.
- Riquelme, Cl. (2019). *Trayectorias de los estudiantes de secundaria técnica: aportes la interpretación de las diferencias institucionales y sociales*. Ministerio de Educación de Argentina.

- Skjong, R., y Wentworth, B. H. (200). Expert judgment and risk perception. In *The Eleventh International Offshore and Polar Engineering Conference*. International Society of Offshore and Polar Engineers.
- Suñé, M. V., Díaz, M. P., y Noell, J. F. (2012). La inclusión laboral de los jóvenes con discapacidad intelectual: un reto para la orientación psicopedagógica. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(1), 85-93.
- Talavera, E. R. (1991). Modelo comprensivo del desarrollo profesional: I-Estudio de los condicionantes psicológicos de las elecciones vocacionales en la educación secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 1(1), 53-67.
- Tedesco, J. C. (2011). Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI. *Revista iberoamericana de educación*, 55(1), 31-47.
- UNESCO y Training Foundation. (2019). *Global Inventory of Regional and National Qualifications Frameworks 2019*, (Vol. I). European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP), United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization and Institute for Lifelong Learning (UIL), and published by the ETF.
- UNESCO. (2015a). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNESCO. (2015b). *Global monitoring report. Education for all 2000- 2015: Achievements and challenges*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO. (2016). *Educación y Formación Técnica y Profesional*. UNESCO.
- UNICEF. (2017). *Los factores de la exclusión educativa en España. Mecanismos, perfiles y espacios de intervención*. Equipo de sensibilización y políticas de infancia.
- Vera, A., y Castioni, R. (2010). Los jóvenes en Latinoamérica. La transición escuela-trabajo como objeto de las políticas públicas. *Boletín técnico do SENAC*, 36(2), 5-17.
- Voutilainen, P., y Liukkonen, A. (1995). *Senior Monitor-laadun arviointimittarin sisällön validiteetin määrittäminen*.
- Wisdom, J., y Creswell, J.W. (2013). Mixed methods: Integrating quantitative and qualitative data collection and analysis while studying patient-centered medical home models. *PCMH Research Methods Series 13*. 1-5. [https://www.scrip.org/\(S\(351jmbntvnsjt1aadkozje\)\)/reference/referencespapers.aspx?referenceid=2878061](https://www.scrip.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkozje))/reference/referencespapers.aspx?referenceid=2878061)

# **Propuesta de un modelo de atención en educación inclusiva para la Universidad de América Latina.**

Dra. Karina Delgado Valdivieso  
MSc. David Vivas Paspuel

## **1. Resumen**

La educación superior ha diseñado políticas en los países de América Latina para llevar a la práctica la educación inclusiva, vincula un trabajo que de manera poco pertinente se articula con la inclusión, sin embargo, se describe un modelo que permitirá conocer el trabajo de educación inclusiva en el nivel superior. Este estudio utiliza como metodología un enfoque cuantitativo, con el uso de un modelo matemático de ecuaciones estructurales, ajustado con mínimos cuadrados parciales, que permite establecer una relación entre variables, basada en el cálculo del índice de efectividad de la gestión en educación inclusiva. El Modelo social de educación inclusiva: Actitudes hacia los estudiantes, da fe de un proceso que permitirá identificar las acciones en educación inclusiva en instituciones de educación superior; en este contexto se propone una estructura de causa – efecto entre tres variables: i) conocer las políticas en educación inclusiva, ii) identificar las condiciones de los estudiantes y iii) asumir actitudes hacia los estudiantes.

## **Abstract**

Higher education has designed policies in Latin American countries to put inclusive education into practice, it links a work that in an irrelevant way is articulated with inclusion, however, a model is described that will allow us to know the work of inclusive education on the upper level. This study uses a quantitative approach as a methodology, with the use of a mathematical model of structural equations, adjusted with partial least squares, which allows establishing a relationship between variables, based on the calculation of the management effectiveness index in inclusive education. The social model of inclusive education: Attitudes towards students, attests to a process that will allow identifying actions in inclusive education in higher education institutions; In this context, a cause - effect structure is proposed among three variables: i) knowing the policies in inclusive education, ii) identifying the conditions of the students and iii) assuming attitudes towards the students.

## **Palabras clave**

Términos; modelo de diversidad y asistencia social.

## **Keywords**

Terms; diversity and social care model.

## 2. Introducción

La presente investigación muestra, en líneas generales, avances y desafíos de la inclusión de colectivos vulnerables en la educación superior. Está organizada en secciones, en primer lugar, se describe un modelo de educación inclusiva que argumentado, da fe de un proceso que permitirá conocer las acciones en educación inclusiva, para el nivel de educación superior, mediante el desarrollo de ecuaciones estructurales o causales, que permiten establecer las relaciones de dependencia entre las variables que integran el modelo, basadas en el cálculo del índice de efectividad de su gestión. La segunda sección, describe el análisis de resultados, evidenciado en un pilotaje, que permite conocer la aplicabilidad del modelo. Y, finalmente, a modo de reflexiones, se sintetizan discusiones y conclusiones vinculadas con los procesos de atención a la diversidad de estudiantes y la efectividad del modelo de educación inclusiva como una propuesta de aplicación. Ante este triple reto, el presente trabajo persigue los siguientes objetivos:

- 1) Caracterizar a la educación inclusiva, aplicada en el nivel de educación superior.
- 2) Modelar las condiciones que permiten implementar una eficaz educación inclusiva para el nivel de educación superior.

## 3. Referente teórico

La educación inclusiva en el nivel superior

La educación inclusiva en la educación superior constituye un proceso orientado a proporcionar una respuesta apropiada a la diversidad de características y necesidades educativo – formativas del alumnado (Moriña, 2004). Los procesos se dan internamente y permiten efectivizar acciones propias para atender a la diversidad con pertinencia y acción estratégica de calidad, (Ocampo, 2018). Será abordada desde un trabajo de construcción para atender a colectivos como personas con discapacidad, por género e inmigración, pueblos indígenas y afrodescendientes, o grupos poco favorecidos o vulnerables.

Henríquez (2015) menciona el desafío de la equidad y la inclusión no implica sólo abrir las instituciones de educación superior a aquellos colectivos tradicionalmente excluidos de este espacio educativo, sino y principalmente, garantizar a todos los ciudadanos todas las personas ciudadanas el desarrollo pleno de un círculo virtuoso que busca el acceso, permanencia y logros de los aprendizajes. Lo descrito genera reflexiones relacionadas con un trabajo, en el cual los centros educativos asumen responsabilidades relacionadas con garantizar en cada uno de los estudiantes el acceso, la presencia y el éxito académico, (Delgado, 2019). Las instituciones de educación superior garantizarán una oferta que se adapte a realidades y que logre los aprendizajes, para alcanzar la culminación de los estudios en este nivel de formación.

El principal reto es entonces favorecer una trayectoria universitaria entendida no sólo como un procedimiento formal o administrativo, que se ve reflejado en una expansión numérica, sino como un proceso que garantice a todos los estudiantes aquellos aprendizajes, habilidades y competencias que necesitan, (Gairín, 2015). En definitiva, la universidad demanda los conocimientos necesarios para desempeñarse como ciudadanos en los diferentes ámbitos sociales (económico, productivo, político, salud, cultural, entre otros).

El Ministerio de Educación de Colombia (2014), menciona que la educación inclusiva en el nivel superior busca

[...] brindar una oferta educativa apropiada, pertinente y de calidad a la gran diversidad de estudiantes, respetando sus necesidades de aprendizaje y características individuales y personales; propiciando su participación con el fin de que se preparen para desempeñar responsabilidades profesionales, laborales y académicas exigentes; otorgándoles así la posibilidad de proveer a la sociedad alternativas de solución, lograr la interpretación de sus necesidades y problemas o alcanzar de forma sostenible su bienestar personal y el de sus seres queridos (p. 33).

El bienestar personal, en beneficio a la sociedad, demanda de prácticas pedagógicas, permite dinamizar en los salones de clase los planteamientos sobre la educación inclusiva. Tiana (2010) sintetiza que la educación superior en Iberoamérica está situada en una balanza en la que se ubican como aspecto positivo la democratización del acceso, la diversificación de la oferta de carreras y títulos, mientras que en el otro lado y como aspectos negativos se ubican los procesos de privatización y mercantilización y la escasez de la oferta, entre otros. Los aspectos positivos se inician con un trabajo de análisis de lo que implica la atención de cada uno de los estudiantes, como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de sus necesidades, a través de una mayor participación y reducción de la exclusión dentro de las aulas de clase, en los establecimientos educativos y en los sistemas educativos. Los aspectos negativos descritos por Tiana quedan dados como compromisos de los estados para lograr un servicio educativo que sea accesible para todos y lograr una sociedad con mayores capacidades de acción.

Las implicaciones de la educación inclusiva las define Ainscow, (1998) como:

[...] el proceso de mejora sistemático del sistema y las instituciones educativas para tratar de eliminar las barreras de distintos tipos. Vale decir, aquellos procesos que llevan a incrementar la participación y el aprendizaje de los estudiantes, y reducir su exclusión del currículum común, la cultura y la comunidad (p. 15).

La educación inclusiva busca eliminar barreras de todo tipo, dadas desde la accesibilidad, así como la estandarización del currículum y los procesos de la evaluación de los aprendizajes. Atenderá desde procesos que garanticen la presencia de los estudiantes considerando sus diferencias según lo plantea Harvey, (2014) las diferencias se derivan de problemas de la legitimidad, la racionalidad tecnológica, el Estado y la burocracia y el medio ambiente. Para hacer una educación inclusiva se

considera precisamente esas diferencias derivadas, que se han categorizado en condiciones sociales, interculturales y/o personales, que podrán presentar los estudiantes, descritas desde una variedad de fundamentos, el marco normativo de diferentes países, y los aportes de docentes, quienes han mostrado casos a ser valorados como parte de una inclusión en el nivel superior. La Tabla 1 muestra una agrupación de las diferentes condiciones para atender a la diversidad, permite orientar de mejor manera la terminología utilizada, las categorías podrán variar según su nivel de prevalencia.

**Tabla 1. Categorización para atención a la diversidad de estudiantes en el nivel de educación superior.**

<b>Condición social</b>	<b>Condición intercultural</b>	<b>Condición personal</b>
Lugar o situación de origen	Cultura	Identidad de género
Situación de riesgo	Diversidad	Orientación sexual
Religión e ideología	Identidad	Problemas de aprendizaje
Filiación política		Problemas orgánicos o discapacidad
Pasado judicial		Trastornos del comportamiento
Situación socio-económica		Dotación superior
		Deportista de alto nivel o rendimiento

Fuente: Delgado, (2019)

Las categorías descritas, son un referente al momento de hacer una educación inclusiva, pues los docentes, así como los equipos de apoyo, podrán generar estrategias de atención, con el fin de lograr en la universidad un servicio en el que los estudiantes puedan alcanzar los aprendizajes. Los autores Florian, (2012); Florian, Young y Rouse, (2010); Holloway, (2001); y Meijer, (2011)

describen la preocupación apremiante por lograr una universidad más humanizada y humanizadora, que logre combinar su valor académico y profesionalizador con el compromiso de llevar a la práctica formativa y organizativa, la formación inicial del profesorado, y los principios y valores de la educación inclusiva; así como la integración de textos de culturas populares (Tuzel y Hobbs, 2017).

La inclusión “garantiza en todos los ciudadanos el desarrollo pleno del círculo virtuoso de acceso-permanencia-logro” (Henríquez 2015, p. 12). Al respecto Harvey, (2014) argumenta una postura basada en el pensamiento del intelecto y el optimismo de la voluntad, es por tanto que la actitud será un menester de gran importancia al momento de hacer un trabajo de educación inclusiva.

## **4. Metodología**

### **4.1 Enfoque**

Esta sección describe el método de estudio empleado para describir a la educación inclusiva dado desde un enfoque cuantitativo, con el uso de un modelo matemático de ecuaciones estructurales (MEE) o causales. El MEE permite establecer las relaciones de dependencia entre las variables, basada en el cálculo del índice de efectividad de la gestión en educación inclusiva, dado en una institución de educación superior.

### **4.2. Unidades de análisis**

Las descripciones de diferentes modelos, han evidenciado un trabajo que aporta hacia una educación inclusiva pero no son abordados como tal, por lo que surge la necesidad de plantear un modelo que oriente de una manera pertinente el desarrollo de una atención a la diversidad de estudiantes, que son parte del sistema de educación superior.

### **4.3. Técnicas de recolección**

La recolección de la información utilizará como técnica la encuesta, y como instrumento el cuestionario. El instrumento sirve para recoger datos que proporcionan los encuestados en un ambiente de relación directa con los informantes en cada una de las instituciones educativas, a través de un conjunto de preguntas o cuestiones que contribuyen a temas previstos en el cuestionario.

El cuestionario evidencia formas impresas en las cuales los sujetos proveen de información escrita al investigador. El cuestionario se estructuró en: datos informativos del encuestado, introducción que orienta su desarrollo, objetivo y preguntas de opción múltiple. Los ítems se plantearon según los indicadores derivados de las dimensiones y las tres variables propuestas. Se diseñaron cuatro cuestionarios según el tipo de informantes: docentes, representantes del departamento de bienestar estudiantil y estudiantes (Anexos 1: ejemplo para estudiantes). Complementariamente se diseñó un instrumento para docentes que permite conocer la actitud de las personas hacia la diversidad (Anexo 2).

El instrumento del cuestionario incluye escalas de medición tipo Likert de siete alternativas con un puntaje de 1 (totalmente en desacuerdo) a 7 (totalmente de acuerdo). La escala consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de pregunta, ante los cuales se pide la reacción de los encuestados, eligiendo una de las categorías de la escala.



## 5. Resultados

### 5.1 Propuesta de un modelo social de educación inclusiva: Actitudes hacia los estudiantes

La educación inclusiva en el nivel de educación superior asume retos relacionados con la sociedad del conocimiento para la región de América Latina. Busca garantizar la equidad de su expansión, a partir de la introducción de criterios de equidad en el acceso, que permitan contextualizar el mérito, considerando la condición social de origen de los jóvenes que aspiran a entrar a la educación superior, responder con pertinencia a las nuevas exigencias que la globalización y la sociedad de la información, generando una capacidad propia de producción científica y tecnológica. Establecer un vínculo sostenido y de diálogo con las propias sociedades en que se encuentran en responsabilidad social universitaria, (UNESCO, 2013).

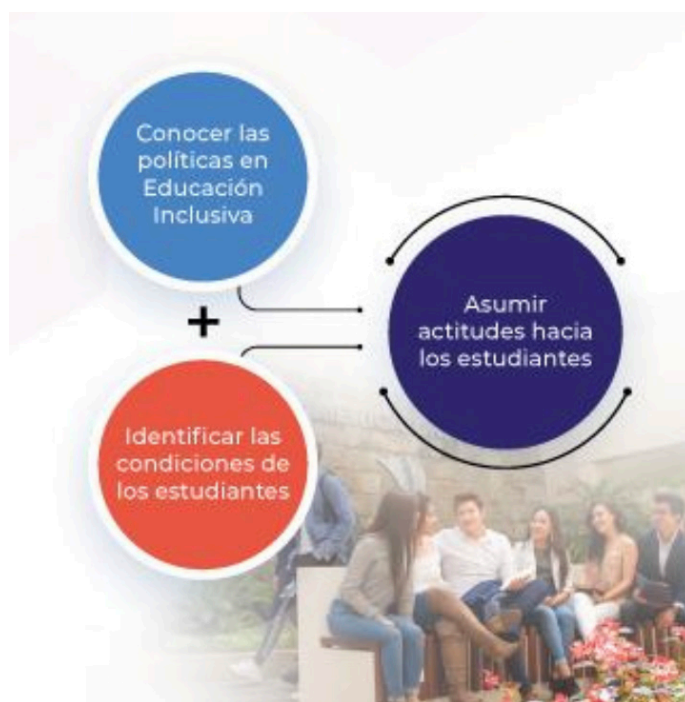
Los retos han sido abordados desde diferentes estrategias de atención, (Gairín, 2015): La orientación y tutoría, desarrolladas para atender a estudiantes que presentan dificultades en su desarrollo académico; becas y ayudas económicas en matrícula, costos de sostenimiento y manutención, material bibliográfico entre otros, destinadas a estudiantes en situación socioeconómica desfavorable; eliminación de barreras arquitectónicas, para estudiantes con alguna discapacidad física; propedéuticas y de preparación, para estudiantes que ingresan a una carrera universitaria; y formación específica al profesorado, quienes acogen en las aulas a estudiantes en situación de vulnerabilidad.

Los retos y estrategias descritos se podrán evidenciar desde el planteamiento de modelos de atención en educación inclusiva, que para el nivel superior no han sido desarrollados de una manera integral. Sin embargo, se muestra algunos estudios aislados como: i) Desarrollo de un instrumento para medir la eficacia de los docentes, respecto a las prácticas inclusivas, relacionadas con autoeficiencia de las prácticas inclusivas, los factores de fondo de los encuestados y la actitud hacia la educación inclusiva. El estudio se realizó en una muestra de docentes en servicio del municipio de Beijing. ii) El modelo británico de evaluación respecto a resultados esperados muestra como una característica la conducción mediante el ejemplo y la co-responsabilidad, dado a través de una gestión relacionada con el seguimiento y evaluación de desempeño y producción de resultados. iii) El modelo propuesto por la UNESCO, en el programa de la educación para todos, propone para la mejora de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. El centro del modelo es el estudiante, ya que en torno a él se desarrolla la actividad escolar, por lo tanto, es necesario reconocer las características propias del educando como: su entorno y las necesidades de aprendizaje. v) El modelo chileno, propone los procesos de convivencia escolar y apoyo a estudiantes que se relacionan con los procesos de convivencia escolar, formación personal y apoyo a los aprendizajes de los estudiantes. vi) La creación de plataformas para abordar la complejidad de lo social, desde

principios como apertura, experimentación, inclusión, diversidad, participación y colaboración; creadas por el Tecnológico de Monterrey (Romero-Frías y Robinson-García, 2017).

Los modelos descritos no han sido planteados como una estrategia específica de atención a la diversidad o su relación con la educación inclusiva, sino ha manejado procesos aislados que, de una manera u otra, tratan de dar una atención para atender a todos los estudiantes. Por lo descrito se plantea el “Modelo social de educación inclusiva: Actitudes hacia los estudiantes”, que, de manera integral, se podrá realizar un diagnóstico del trabajo realizado en educación inclusiva. El modelo es diseñado en función de tres variables, gráficamente se visualizan en la Figura 1.

**Figura 1. Relación de variables que describen la educación inclusiva.**



Fuente: Delgado, (2019)

El “Modelo social de educación inclusiva: Actitudes hacia los estudiantes”, para su aplicación demandan de todos los actores del servicio educativo, cuya organización supone considerar totalidades integradas por encima de totalidades aditivas; esto es, considerar realidades donde los elementos no son intercambiables entre sí, sino que mantienen una dependencia recíproca y adquieren sentido en función de un todo, (Gairín, 2015).

Los actores para su gestión pertenecen a instancias desde el organismo rector de la política educativa, como lo constituyen los Ministerios de Educación o las Secretarías de Educación, así como las desconcentraciones de los servicios, dados a niveles locales como los gobiernos desconcentrados regionales, distritales, municipalidades, distritales o provinciales, hasta analizar el trabajo en cada

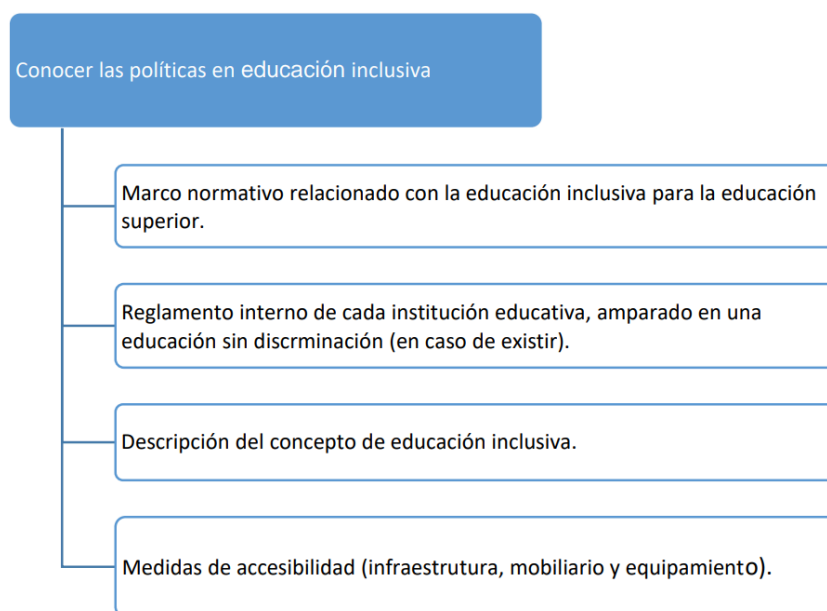
una de las instituciones educativas. El nivel organizacional descrito, permite hacer una valoración del trabajo desde un equipo gestor del servicio educativo, que para este estudio se vincula en una gestión para hacer una educación inclusiva.

La descripción operativa de las variables que son parte del “Modelo social de educación inclusiva: Actitudes hacia los estudiantes”, se describe a continuación:

**5.1.1. Variable independiente: Conocer las políticas en educación inclusiva, planteadas según las normativas vigentes para generar un trabajo inclusivo en las Instituciones Educativas de cualquier nivel de estudio y en cualquier contexto de atención.**

El conocimiento de las políticas en educación inclusiva, considera precisiones en cuanto a un trabajo de atención según lo plantea todo el marco normativo en materia de educación inclusiva, lo dispuesto en reglamentos internos de cada institución educativa, la comprensión del nuevo enfoque de educación inclusiva, así como las medidas de accesibilidad en cuanto a infraestructura, mobiliario y equipamiento. La Figura 2 muestra las dimensiones que orientan el desarrollo de indicadores a ser elaborados según los contextos institucionales.

**Figura 2. Dimensiones de la variable políticas educativas.**



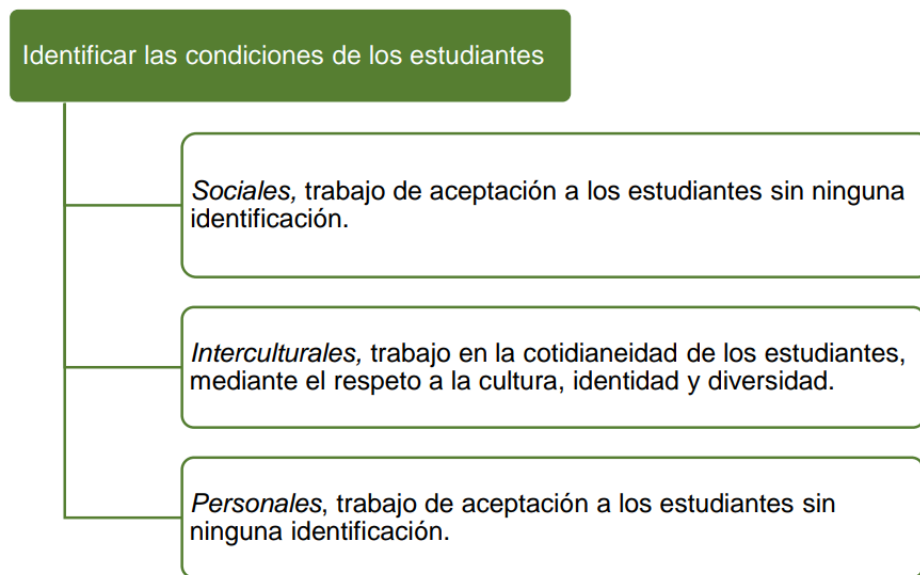
Fuente: Delgado, (2019)

**5.1.2. Variable independiente: identificar las condiciones de los estudiantes, consideran las condiciones sociales, interculturales y/o personales de los estudiantes.**

La variable, se plantea según las diferencias que puedan presentar los estudiantes. Las diferentes condiciones podrán ser previamente identificadas o durante el período académico por el o los

docentes o, con el apoyo de un equipo especialista que asume esta responsabilidad en el nivel superior. La Figura 3 desarrolla dimensiones como un referente para ser implementadas, según las diferentes condiciones que puedan presentar los estudiantes.

**Figura 3. Dimensiones de la variable condiciones de los estudiantes.**



Fuente: Delgado, (2019)

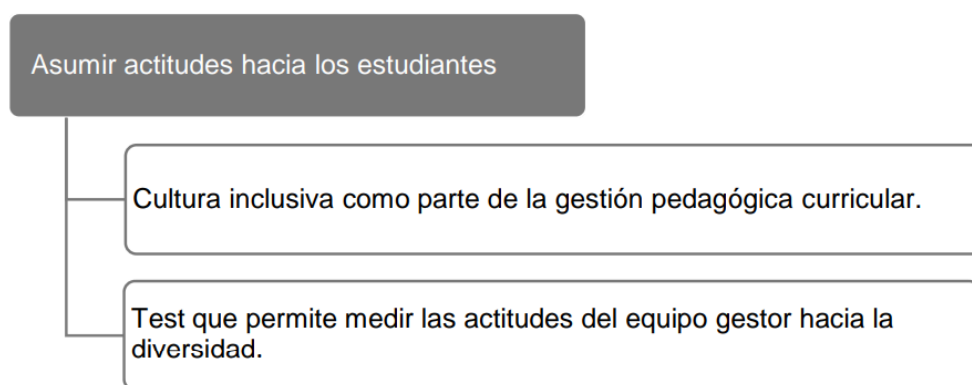
Las condiciones serán atendidas en la institución educativa y en cada uno de los salones de clase, considerando las actitudes que debe asumir el equipo gestor del servicio educativo. Las actitudes se describen según lo detalla la variable siguiente.

5.1.3. Variable dependiente: asumir actitudes hacia los estudiantes, asumidas por el equipo gestor del servicio educativo y según las condiciones que presenten los estudiantes, siendo una alternativa única (Harvey, 2014) para hacer una educación inclusiva. El equipo de apoyo a la educación inclusiva, son los profesionales que asumen el servicio educativo (desde los ministerios responsables, hasta los docentes de las instituciones educativas).

La variable actitudes hacia los estudiantes según las diferentes formas de abordar las condiciones que puedan presentar. Las actitudes son abordadas en función de la concepción clásica de Allport (1935) “Una actitud es un estado mental y neurofisiológico de disponibilidad, organizado por la experiencia, que ejerce una influencia directa sobre las reacciones del individuo hacia todos los objetos o todas las situaciones que se relacionan con ella”, lo que supone que el estado mental y neurofisiológico de un individuo puede ejercer respecto a objetos o situaciones dadas en el marco de una atención a las diferencias que pueden presentar los estudiantes.

Kerlinnger y Lee, (2002) menciona que “la actitud es una predisposición organizada a pensar, sentir, percibir y comportarse hacia un referente u objeto cognitivo” (p. 648), es decir la actitud está relacionada con un actuar de una manera organizada en la que el sentir, sea un pensar en la atención que se dará a los estudiantes según sus diferencias. El sentir, pensar y actuar están relacionados con el planeamiento de Harvey, (2014), que menciona “el pensamiento del intelecto y el optimismo de la voluntad”. La Figura 4 desarrolla dimensiones como un referente para definir indicadores a ser implementados según las diferentes actitudes de trabajo que deben asumir los docentes según los casos de educación inclusiva.

**Figura 4. Dimensiones de la variable actitudes hacia los estudiantes.**



Fuente: Delgado, (2019).

## 5.2. Metodología desde la propuesta de un modelo matemático

Esta sección resume brevemente el método de estudio empleado. Desde el punto de vista expuesto en la sección 8.1. y la figura 1 se puede describir el modelo social de educación inclusiva: actitudes hacia los estudiantes (MSEI) como un modelo matemático de ecuaciones estructurales (MEE) o causales. El MEE permite establecer las relaciones de dependencia entre las variables, basada en el cálculo del índice de efectividad de la gestión en educación inclusiva, dado en una institución de educación superior.

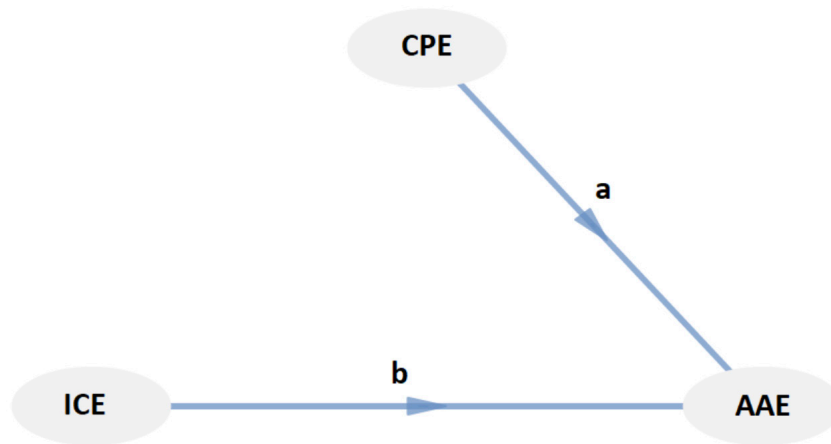
Los MEE trabajan con variables observables, medibles o manifiestas (aquellas que tienen un valor de entrada) y variables latentes o no observadas (que no tienen valor como tal). Las variables latentes pueden ser tratadas como exógenas cuyas causas son desconocidas y las variables endógenas cuya característica explica el funcionamiento del modelo (Chacha, López, Viñán. 2018).

En el “Modelo social de educación inclusiva: Actitudes hacia los estudiantes” se considera como variables exógenas a: “el conocimiento de las políticas educativas” (CPE) e “identificación de las

condiciones de los estudiantes” (ICE) y por otra parte se tiene como variable endógena a: “asumir actitudes desde el equipo gestor del servicio educativo” (AAE).

Los MEE pueden ser expresados por medio de diagramas estructurales en los cuales las flechas indican la dirección de la influencia de una variable sobre la otra, tomando en cuenta las variables consideradas en el modelo de estudio se tiene en la Figura 5.

**Figura 5. Diagrama estructural del MSEI.**



Fuente: Autora.

Esta figura muestra la variable endógena AAE como el resultado de las variables exógenas CPE e ICE, el modelo tiene una sola variable endógena, por lo tanto, tiene una sola ecuación estructural descrita como: el valor de la variable AAE es una función aditiva de los valores de las variables CPE e ICE cuya fórmula es:

$$AAE = a \cdot CPE + b \cdot ICE$$

Los valores  $\alpha$  y  $\beta$  se denominan pesos o coeficientes de las variables exógenas los cuales son requeridos para dar un mejor ajuste a los datos en el sentido de mínimos cuadrados, que a la final resultan ser los coeficientes de regresión parcial (Loehlin 2004). Respecto a su estimación, los modelos de ecuaciones estructurales se basan en las correlaciones existentes entre las variables medidas en una muestra de manera transversal, por tanto, para poder realizar las estimaciones basta con tomar las mediciones de una muestra en un momento dado, en este sentido las mediciones de las variables se han realizado de manera cuantitativa con el fin de que permitan obtener las correlaciones existentes entre las mismas.

Con el fin de aplicar esta metodología, el ajuste del modelo propuesto se realizará usando el paquete plspm del software estadístico R, el cual utiliza mínimos cuadrados parciales (MCP) como técnica estadística de ajuste.

Las variables medibles o manifiestas que corresponden a cada una de las variables latentes propuestas para el modelo se describen en la Tabla 2.

**Tabla 2: Variables medibles o manifiestas**

Variables Latentes (X)	Variables Manifiestas (X)
LV1: Conocer las políticas en educación inclusiva (CPE)	<del>X11: Participación                      X12: Igualdad de oportunidades                      X13: Apoyo que brinda la institución educativa                      X14: Principios                      X15: Capacidades                      X16: Bienestar estudiantil                      X17: Integralidad                      X18: Desarrollo                      X19: Nuevo enfoque                      X110: Infraestructura                      X111: Mobiliario                      X112: Equipamiento</del>
LV2: Identificar las condiciones de los estudiantes (ICE)	X21: Lugar o situación de origen X22: Situación de riesgo X23: Religión e ideología X24: Filiación política X25: Pasado judicial X26: Situación socio económica X27: Cultura X28: Diversidad X29: Identidad X210: Identidad de género X211: Orientación sexual X212: Problemas de aprendizaje X213: Problemas orgánicos o discapacidad X214: Trastornos del comportamiento X215: Dotación superior X216: Deportistas de alto nivel o rendimiento X217: Adicciones
LV3: Actitudes hacia los estudiantes (AAE)	X31: Currículo X32: Evaluación de aprendizajes X33: Instrumento que mide actitudes hacia la diversidad

Fuente: Autora.



## **6. Conclusiones**

De acuerdo con el primer objetivo, se ha establecido el Modelo social de educación inclusiva: Actitudes hacia los estudiantes, que propone tres variables de gran importancia al momento de hacer una educación inclusiva, así como una métrica basada en un índice de efectividad. El modelo propuesto va más allá de los modelos tradicionales que han evaluar de una manera aislada a la inclusión. Si bien la necesidad es extensiva en las instituciones de educación superior en general, este tipo de modelo ofrece la oportunidad de indagar de una forma más holística y multidimensional a la gestión inclusiva de las universidades. Esto último es sumamente relevante en esta propuesta.

En el contexto de presentar un caso de aplicabilidad del modelo propuesto se ha aplicado en una universidad estatal del territorio ecuatoriano, permitió su validación, reflejando una relación entre variables latentes. Mostró que el índice de efectividad de la gestión en educativa inclusiva es de 72,8 %, relacionado con un trabajo de mayor peso en variables indicadoras como: i) para PEI: igualdad de oportunidades, apoyo de la universidad, principios, capacidades, integralidad, desarrollo y nuevo enfoque; ii) para CE: filiación política, pasado judicial, diversidad, identidad, problemas de aprendizaje, problemas orgánicos o discapacidad y dotación superior y iii) para AHD: currículo y evaluación de aprendizajes. A las variables descritas les correspondió una serie de indicadores de los instrumentos aplicados, con mayor aceptación de cumplimiento en relación con la gestión en educación inclusiva. De la misma manera el MSEI permite conocer las variables indicadoras de menor peso con el fin de tomar decisiones relacionadas con medidas de apoyo e intervención. El MSEI también evidenció su desempeño en un porcentaje 63,2 evidenciando que es un modelo con una aceptabilidad en su aplicación. El análisis de la aplicabilidad del modelo se desarrolló por cada una de las facultades lo que permitió concluir que las facultades relacionadas con ciencias humanas tienen un mejor índice de inclusión, respecto a las facultades que manejan el ingenio y las ciencias exactas.

## **7. Agradecimientos**

A la Universidad Tecnológica Indoamérica por creer en la investigación científica en el ámbito social.

## Referencias

- Allport, G. (1935). Attitudes. En Murchison (ed.), *Handbook of social psychology*. Clark University Press.
- Asamblea Legislativa de la República de El Salvador. (2004). *Ley de Educación Superior*. : Autor.
- Asamblea Nacional de la República de Ecuador (2010). *Ley Orgánica de Educación Superior*. Autor.
- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Grafilia.
- Casanova, M.A. (2011). *Educación inclusiva. Un modelo de futuro*. Wolters Kluwe.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2018). *LA CEPAL 2018*.pdf
- Congreso Nacional de la República de Honduras. (1989). *Ley de Educación Superior*. Autor.
- Congreso Nacional de la República de Honduras. (1992). *Reglamento General*.: Autor.
- Congreso de la República de Guatemala. (1992). *Constitución de la República de Guatemala*. Autor.
- Congreso de la República de Guatemala. (2006). *Ley y Reglamento de la Universidad San Carlos de Guatemala*.: Autor.
- Chacha, R., López, M., y Viñan, A. (2018). Medición estadística de la calidad del servicio institucional en instituciones de educación superior, a través de la percepción de la satisfacción estudiantil. *Ciencia Digital*, 2(4.1.), 70-93. <https://doi.org/10.33262/cienciadigital.v2i4.1.191>
- Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. Resolución 1/2 del Consejo de Derechos Humanos, 29 de junio de 2006.
- Delgado, K. (2019). *El desafío de la educación inclusiva. Plan piloto en Ecuador*. Universidad Tecnológica Indoamérica. <http://repositorio.uti.edu.ec//handle/123456789/1350>
- Delgado, K. (2019). *La educación inclusiva en América Latina: Una cuestión de actitud*. <https://amzn.to/2MT700Y>

- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa: de nuevo, “voz y quebranto.” REICE: *Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 99-118.
- Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencias y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo. Didáctica de La Lengua y La Literatura*, 12, 26-46.
- Gairín, J. (2015). *Los sistemas de acceso, normativa de permanencia y estrategias de tutoría y retención de estudiantes en educación superior*. S. A. Wolters Kluwer.
- Harvey, D. (2014). *Seventeen Contradictions and the End of Capitalism*. Profile Books.
- Loehlin, J. (2004). *Latent Variable Models: an introduction to factor, path, and structural equation analysis*. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781410609823>
- Ocampo, A. (2018). Inclusión de estudiantes en situación de discapacidad a la educación superior. Desafíos y oportunidades. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol6-num2/art10.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2013). *Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*. Autor.
- Romero-Frías, E., y Robinson-garcía, N. (2017). Social labs in universities: Innovation and impact in medialab UGR. *Comunicar* 25(51), 29-38
- Tuzel, S., y Hobbs, R. (2017). *El uso de las redes sociales y la cultura popular para una mejor comprensión intercultural*. Comunicar.

## ANEXOS

### Anexo 1

#### Instrumento de aplicación a estudiantes

##### Introducción:

El instrumento busca identificar la aplicabilidad del Modelo Social de Educación Inclusiva, para esta Universidad, es parte de una investigación que permitirá conocer las acciones en Educación Inclusiva, ha sido estructurado considerando tres variables que incluyen diversas dimensiones e ítems.

##### Instrucciones:

El instrumento califica la percepción de los encuestados según la escala de 1 (totalmente en desacuerdo) a 7 (totalmente de acuerdo) o una columna de N.A. (no aplica). Señale con una “X”, según usted considera.

#### VARIABLE: CONOCER LAS POLÍTICAS EN EDUCACIÓN INCLUSIVA

Ítems	Escala							
	1	2	3	4	5	6	7	N.A.
Considera que todos los estudiantes, que aspiran a una carrera logran ingresar.								
Considera que todos los ciudadanos acceden a una educación superior de calidad.								
Considera que existe igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos que aspiran una carrera académica.								
Existen ayudas económicas para el ingreso a esta universidad, de grupos excluidos o discriminados.								
Considera que las políticas educativas, garantizan una participación equitativa de las mujeres.								
Considera que las políticas educativas, garantizan una participación equitativa de grupos históricamente excluidos.								
Considera que las instituciones de educación superior garantizan la permanencia durante la trayectoria académica de los estudiantes.								
Los docentes con su labor dentro de las aulas garantizan un aprendizaje que ayude a la culminación de sus estudios.								
Garantiza el acceso y la permanencia en su carrera, de estudiantes con alguna condición por su orientación sexual.								

Garantiza el acceso y la permanencia en su carrera, de estudiantes que presentan alguna condición de diferencia étnica.	1	2	3	4	5	6	7	N.A.
Garantiza el acceso y la permanencia en su carrera, de estudiantes que presentan alguna condición emergencia económica.	1	2	3	4	5	6	7	N.A.
Existe en la universidad programas de becas completas para ciertos estudiantes.	1	2	3	4	5	6	7	N.A.
Establece la universidad programas de becas parciales para ciertos estudiantes.	1	2	3	4	5	6	7	N.A.
La universidad apoya a los estudiantes por méritos académicos (becas, créditos u otras) que garantice igualdad de oportunidades.	1	2	3	4	5	6	7	N.A.
La universidad aplica principios relacionados con la igualdad de oportunidades.	1	2	3	4	5	6	7	N.A.
La universidad facilita las condiciones necesarias para los estudiantes con alguna discapacidad, puedan ejercer el derecho a desarrollar actividad, potencialidades y habilidades.	1	2	3	4	5	6	7	N.A.
La universidad desarrolla mecanismos de apoyo para los estudiantes con alguna discapacidad puedan lograr su titulación.	1	2	3	4	5	6	7	N.A.
Ha participado en la promoción de ambientes de respeto a los derechos y a la integridad física, psicológica y sexual de los estudiantes, organizados por la Unidad de Bienestar Estudiantil (UBE).	1	2	3	4	5	6	7	N.A.
Promueve un ambiente de respeto a los derechos y brinda asistencia a quienes los demanden, desde la UBE.	1	2	3	4	5	6	7	N.A.
Conoce que la UBE formula e implementa acciones para la prevención y atención emergente a estudiantes víctimas de delitos sexuales.	1	2	3	4	5	6	7	N.A.
Conoce que la UBE formula e implementa acciones para información y prevención integral del uso de drogas, bebidas alcohólicas, cigarrillos y derivados del tabaco.	1	2	3	4	5	6	7	N.A.
Los aprendizajes adquiridos en su bachillerato, le han permitido comprender los nuevos conocimientos adquiridos en esta universidad.	1	2	3	4	5	6	7	N.A.
Participa en actividades de formación continua, congresos, talleres u otros que genera esta universidad.	1	2	3	4	5	6	7	N.A.
La universidad cuenta con un Reglamento específico para garantizar la igualdad de oportunidades en estudiantes.	1	2	3	4	5	6	7	N.A.
La universidad cuenta con normativas internas relacionadas con los derechos y obligaciones para los estudiantes.	1	2	3	4	5	6	7	N.A.
Considera que la educación inclusiva debe comprenderse, según nuevos retos de trabajo, en función de las necesidades educativas de cada uno de los estudiantes.	1	2	3	4	5	6	7	N.A.
Asume que la educación inclusiva se ampara en un trabajo de atención a los estudiantes que tienen alguna discapacidad.	1	2	3	4	5	6	7	N.A.

Asume que la educación inclusiva se da en un ambiente de calidez para los docentes, estudiantes y familias, busca lograr en todos los estudiantes su presencia, participación y éxito académico.	1	2	3	4	5	6	7	N.A.
Conoce si la universidad tiene reportes de casos de estudiantes que demandan procesos de enseñanza diferenciados.	1	2	3	4	5	6	7	N.A.
La universidad cuenta con todas las medidas que facilitan el acceso y uso de las instalaciones, para personas con alguna dificultad de movilidad física.	1	2	3	4	5	6	7	N.A.
La universidad ha implementado todas las medidas que facilitan el acceso y uso de las instalaciones, para personas con alguna dificultad visual.	1	2	3	4	5	6	7	N.A.
Conoce si la universidad, ha adquirido equipamientos de mobiliario, para estudiantes con alguna dificultad física.	1	2	3	4	5	6	7	N.A.
La universidad ha adquirido equipos, programas tecnológicos u otros, para facilitar los aprendizajes en casos de educación inclusiva.	1	2	3	4	5	6	7	N.A.

#### VARIABLE: IDENTIFICAR LAS CONDICIONES DE LOS ESTUDIANTES

Ítems	Escala							
	1	2	3	4	5	6	7	N.A.
La universidad genera medidas de ayuda para estudiantes que se encuentran en alguna condición de migración.	1	2	3	4	5	6	7	N.A.
En la universidad se ha dado casos de estudiantes en alguna condición de riesgo como: persecuciones, amenazas, maltratos u otros.	1	2	3	4	5	6	7	N.A.
La universidad sanciona toda forma de discriminación por credo.	1	2	3	4	5	6	7	N.A.
Existe en la universidad sanción a toda forma de discriminación por la filiación política que evidencian ciertos estudiantes.	1	2	3	4	5	6	7	N.A.
La universidad vela por derecho a la no discriminación por el pasado judicial de los estudiantes.	1	2	3	4	5	6	7	N.A.
Se conoce que la universidad toma medidas de apoyo para facilitar el ingreso a estudiantes que por su condición socioeconómica no pueden acceder.	1	2	3	4	5	6	7	N.A.
La universidad considera la situación laboral de ciertos estudiantes.	1	2	3	4	5	6	7	N.A.
Conoce casos de deserción por problemas económicos.	1	2	3	4	5	6	7	N.A.
En la universidad se respeta la diversidad cultural de los estudiantes.	1	2	3	4	5	6	7	N.A.
Valora las culturas que muestran algunos estudiantes por su condición de movilidad.	1	2	3	4	5	6	7	N.A.
Existe una diversidad cultural entre compañeros.	1	2	3	4	5	6	7	N.A.
Existe en la universidad programas de becas completas para ciertos estudiantes.	1	2	3	4	5	6	7	N.A.

Los docentes desarrollan acciones para valorar la identidad de cada uno de los estudiantes.	1	2	3	4	5	6	7	N.A.
La universidad realiza actividades para fortalecer el desarrollo de las lenguas, culturas y sabidurías ancestrales de los pueblos y nacionalidades del Ecuador en el marco de la interculturalidad.	1	2	3	4	5	6	7	N.A.
En la universidad se valora lenguas maternas.	1	2	3	4	5	6	7	N.A.
Se valora en la universidad las lenguas maternas de manera oral y escrita de minoritarias (en caso de existir).	1	2	3	4	5	6	7	N.A.
Existe igualdad de género en cuanto a la participación de los estudiantes de esta facultad/escuela/ carrera.	1	2	3	4	5	6	7	N.A.
Existe en la universidad sanciones a las acciones a favor de la masculinidad.	1	2	3	4	5	6	7	N.A.
Los docentes adoptan una gestión discriminatoria hacia la orientación sexual.	1	2	3	4	5	6	7	N.A.
Genera conductas discriminatorias a sus compañeros por una orientación sexual.	1	2	3	4	5	6	7	N.A.
Los docentes adoptan procesos de enseñanza para atender necesidades educativas de ciertos estudiantes.	1	2	3	4	5	6	7	N.A.
Los docentes realizan procesos de adaptaciones para lograr los aprendizajes de ciertos estudiantes.	1	2	3	4	5	6	7	N.A.
Existen proceso de enseñanza para atender a estudiantes con alguna discapacidad.	1	2	3	4	5	6	7	N.A.
La universidad cuenta con algún plan para atender a estudiantes que reflejan conductas inapropiadas.	1	2	3	4	5	6	7	N.A.
La universidad cuenta con planes de trabajo para atender a estudiantes que reflejan altas capacidades en sus aprendizajes.	1	2	3	4	5	6	7	N.A.
La universidad realiza adaptaciones al currículo para aquellos estudiantes que muestran altas capacidades.	1	2	3	4	5	6	7	N.A.
La universidad reconoce los méritos de los estudiantes que son parte de grupos de alto rendimientos en cualquier disciplina deportiva.	1	2	3	4	5	6	7	N.A.
La universidad reconoce los méritos de los estudiantes que son parte de grupos de alto rendimientos en ciertas disciplina deportiva desarrolladas.	1	2	3	4	5	6	7	N.A.
Conoce si en la universidad existe casos de estudiantes que han reflejado alguna adicción.	1	2	3	4	5	6	7	N.A.
La universidad realiza actividades de orientación con especialistas, para apoyar a estudiantes con alguna adicción.	1	2	3	4	5	6	7	N.A.



## VARIABLE: ACTITUDES HACIA LOS ESTUDIANTES

Ítems	Escala							
	1	2	3	4	5	6	7	N.A.
En su carrera, se han realizado adecuaciones a los contenidos de las mallas curriculares, para atender a ciertos estudiantes con alguna necesidad educativa.	1	2	3	4	5	6	7	N.A.
Los docentes, en su mayoría evidencian una solvencia de los contenidos que imparten.	1	2	3	4	5	6	7	N.A.
Los docentes aplican estrategias de trabajo para ciertos estudiantes.	1	2	3	4	5	6	7	N.A.
Los docentes adoptan procesos de enseñanza aprendizaje creativos, que promuevan relaciones de igualdad, mediante adaptaciones según las necesidades educativas de ciertos estudiantes.	1	2	3	4	5	6	7	N.A.
Los docentes aplican procesos de enseñanza aprendizaje innovadores, para aplicar con estudiantes que evidencien necesidades educativas especiales.	1	2	3	4	5	6	7	N.A.
Conoce si los docentes realizan trabajos con sus pares académicos, con el fin de hacer una diferenciación para atender ciertas necesidades educativas de los estudiantes.	1	2	3	4	5	6	7	N.A.
Los docentes, según sus prácticas, evidencian haber recibido procesos de actualización, relacionados con un trabajo inclusivo.	1	2	3	4	5	6	7	N.A.
Los docentes realizan una evaluación generalizada para todos los estudiantes.	1	2	3	4	5	6	7	N.A.
Los docentes preparan estrategias de evaluación para ciertos estudiantes.	1	2	3	4	5	6	7	N.A.
Los docentes desarrollan evaluaciones según algunas condiciones de los estudiantes	1	2	3	4	5	6	7	N.A.

### Anexo 2

Instrumento de aplicación a docentes para conocer la actitud respecto a la diversidad de las personas

#### Introducción:

El instrumento busca identificar la aplicabilidad del Modelo Social de Educación Inclusiva, para Instituciones de Educación Superior, es parte de una investigación que permitirá conocer las acciones en Educación Inclusiva, ha sido estructurado considerando la variable “Actitudes”

#### Instrucciones:

El instrumento califica sus percepciones según la escala de 1 (totalmente en desacuerdo) a 7 (totalmente de acuerdo), señale con una “X” según la actitud que usted refleja respecto a un trabajo con la diversidad de personas

Ítems	Escala						
<b>CONDICIÓN SOCIAL</b>							
Creo que mi forma de pensar es la más importante.	1	2	3	4	5	6	7
Me gusta ayudar a las personas para que aprendan cosas nuevas.	1	2	3	4	5	6	7
Las diferencias de las personas se reflejan en la inmigración.	1	2	3	4	5	6	7
Creo que las políticas nacionales deben proteger al inmigrante.	1	2	3	4	5	6	7
Es interesante conocer las religiones de otros países.	1	2	3	4	5	6	7
Me preocupo por conocer la realidad social de Ecuador.	1	2	3	4	5	6	7
Me preocupo por conocer la realidad social de países vecinos.	1	2	3	4	5	6	7
Me disgustan las personas extranjeras que mezclan varias lenguas a la hora de hablar.	1	2	3	4	5	6	7
La inmigración produce problemas económicos en el país	1	2	3	4	5	6	7
Constantemente comparto con personas de diferentes nacionalidades.	1	2	3	4	5	6	7
Me agrada compartir con personas de diferentes nacionalidades	1	2	3	4	5	6	7
Procuró que las personas piensen igual que yo.	1	2	3	4	5	6	7
Me disgusta compartir con personas que tiene actividades muy diferentes a las que usualmente practico.	1	2	3	4	5	6	7
Me agradan los chistes que involucren situaciones con personas diferentes a mí.	1	2	3	4	5	6	7
Creo que las minorías sociales deben exigir sus derechos.	1	2	3	4	5	6	7
<b>CONDICIÓN INTERCULTURAL</b>							
Con mi familia, realizo actividades con personas de otras culturas.	1	2	3	4	5	6	7
Considero que mi cultura es superior a las demás.	1	2	3	4	5	6	7
Es agradable compartir con personas de otras culturas.	1	2	3	4	5	6	7
Creo que puedo aprender de otras culturas.	1	2	3	4	5	6	7
Las diferencias culturales enriquecen las relaciones humanas.	1	2	3	4	5	6	7
Me agradan poco las personas de alguna etnia o raza en específico.	1	2	3	4	5	6	7
<b>CONDICIÓN PERSONAL</b>							
Es agradable compartir con personas que presentan alguna discapacidad intelectual.	1	2	3	4	5	6	7
Aprendo de las personas diferentes a mí.	1	2	3	4	5	6	7
Me predispongo a ayudar a personas que presentan alguna discapacidad.	1	2	3	4	5	6	7
No me preocupa la preferencia sexual de una persona amiga.	1	2	3	4	5	6	7
No me gusta participar en actividades donde sea visible la preferencia sexual	1	2	3	4	5	6	7
Me incomoda saber la intimidad de las parejas homosexuales.	1	2	3	4	5	6	7
Me agrada conocer las habilidades deportivas de las personas.	1	2	3	4	5	6	7
Es agradable conocer las vivencias relacionadas con los éxitos deportivos de otras personas.	1	2	3	4	5	6	7

Me interesa conocer algún caso en el cual se refleja alguna adicción.	1	2	3	4	5	6	7
He participado de algún vínculo de apoyo en caso de alguna adicción de alguna persona.	1	2	3	4	5	6	7
Me siento motivado (a) para aprender estrategias educativas para apoyar las diferencias del estudiantado.	1	2	3	4	5	6	7

# **¿Qué significa el feminismo? Percepciones de estudiantes a través de la fotografía y la etno-poesía.**

What does Feminism Mean? Student's Perceptions Through Photography and Ethno-poetry.

Patricia López Estrada

## **1. Resumen**

El propósito de este estudio es describir las percepciones de estudiantes de educación superior con respecto al feminismo, basados en sus propias realidades dentro de la sociedad y su universidad. Este estudio exploratorio cualitativo se enmarcó en el enfoque feminista y utilizó el análisis de contenido dentro de su abordaje para codificar y categorizar las temáticas presentes en las percepciones de los estudiantes. Los datos se recolectaron en el segundo semestre de 2018 a través del análisis de fotografías originales y narraciones escritas (descriptivas y reflexivas) por parte de los estudiantes de tres cursos diferentes de inglés de dos carreras en el Campus Tecnológico San Carlos del Instituto Tecnológico de Costa Rica. Las narraciones complementaron la construcción colectiva de la percepción del feminismo y se convirtieron en etnopoemas para representar de forma única, las percepciones genuinas de los estudiantes sobre el feminismo. Se destaca el uso de recolección de datos, fotografías y narraciones descriptivas y reflexivas, así como la presentación de resultados a través de la etnopoésía como un mecanismo que otorga voz a los participantes en un contexto universitario. Los resultados sugieren tres temáticas relacionadas con la igualdad de derechos y oportunidades, las expectativas y los roles sociales, así como la lucha por el cambio de la cultura patriarcal.

## **Palabras claves**

Feminismo, Pedagogía feminista, Pedagogía crítica, Fotografía, Etnopoésía, Educación superior, Enseñanza del inglés, Análisis del contenido, Análisis temático

## **Abstract**

The purpose of this study is to describe the perceptions that higher education students have about feminism based on their own realities within their society and university. Based on qualitative research, this exploratory study used content analysis in its thematic approach to code and categorize themes to present the students' views. Data were collected during the second semester of 2018 of three different English course of two majors at San Carlos Campus, Instituto Tecnológico de Costa Rica, through original photographs and complemented with descriptive writings about the photographs. Students also wrote reflective writings based on their peers' photographs to expand their collective understanding of feminism. Writing excerpts were used as ethnopoetry to depict the students' genuine insights about feminism. The use of data collection as photographs and descriptive and reflexive

narratives, as well as the results presented as ethnopoetry, gave a voice to the participants in the context of the university. Findings suggest three themes related to same rights and opportunities, social roles and expectations, and a struggle to change the patriarchal culture.

### **Keywords**

Feminism, Feminist Pedagogy, Critical Pedagogy, Photography, Ethnopoetry, Higher education, English teaching, Content analysis, Thematic analysis

## **2. Introducción**

Los temas de equidad de género y percepciones del feminismo han alcanzado amplia importancia en el contexto educativo en los últimos años y tienen de un gran significado dentro del ámbito de la educación superior. El feminismo presenta diferentes contrastes y percepciones individuales y dentro de un colectivo, que van delimitando actúares dentro de diferentes ámbitos sociales. Existe una concepción sobre lo femenino como aquello que es inferior, de contenido sumiso, relegado a tareas de cuidado de personas, de carreras enfocadas a las ciencias sociales, administración, y educación. Conocer más sobre como el feminismo es percibido como un movimiento social es clave para poder enfrentar los retos de la sociedad actual. Los estudiantes universitarios forman parte de la sociedad y conocer sobre sus opiniones resulta de suma importancia.

El caso específico del Instituto Tecnológico de Costa Rica (TEC), universidad estatal con carreras mayoritariamente dirigidas a la ciencia, la tecnología y las ingenierías, entendidas como carreras “masculinas” (Queralt Camacho, 2007), presenta un fenómeno donde se atraen más estudiantes masculinos. La Oficina de Equidad y Género de la institución hace esfuerzos para procurar el acceso y la permanencia con equidad de las mujeres y los hombres; sin embargo, muchas brechas que cerrar continúan pendientes. Como indica Brenes (1999), hay aspectos que siguen generando controversia como lo son “la subvaloración de las capacidades femeninas, el lenguaje y conductas sexistas, la limitada presencia de docentes mujeres, la cultura estudiantil que desconoce la situación de desigualdad de las mujeres y la desinformación sobre los derechos de las estudiantes, entre otros” (Brenes, 1999, p. 24).

En el TEC, hoy en día predomina la figura de hombres en todos los niveles: directivos, administrativos, docentes y estudiantes, como parte de la macro-cultura organizacional y donde existen estereotipos hacia las mujeres (Queralt Camacho, 2007). De forma generalizada, los estudiantes en contextos “masculinizados” pueden verse inclinados a prejuicios sexistas y a creencias sociales que ubican a los hombres en carreras universitarias con posibilidades de posiciones importantes en la sociedad. Esta investigación busca aprehender las percepciones de los estudiantes en este contexto masculino.

El estudio se llevó a cabo en el segundo semestre del año 2018 en el Instituto Tecnológico de Costa Rica, Campus Tecnológico San Carlos, con 30 estudiantes de tres cursos diferentes de estudiantes de las carreras de Ingeniería en Computación y Administración de Empresas. Los cursos se enfocaron en cuatro macrohabilidades lingüísticas: escucha, habla, lectura y escritura, con un énfasis más pronunciado en habilidades de producción oral y escrita.

Durante los cursos, se implementaron prácticas pedagógicas feministas y de empoderamiento tales como espacios de discusión y reflexión sobre el papel de las mujeres en la sociedad y las diferencias de género entre las carreras de ingenierías y administración. También se asignaron lecturas de libros sobre mujeres con aportes importantes para la humanidad, la ciencia y la tecnología, donde los estudiantes debían hacer escritos de reflexión posterior. Estas prácticas funcionaron como mecanismos emancipadores para generar espacios de conversación oral y escrita sobre las opiniones de los estudiantes en sus contextos personales. El objetivo final fue capturar las apreciaciones feministas y como éstas pueden orientar conversaciones abiertas y de diálogo genuino con respecto a la equidad de género.

El presente es un estudio de enfoque cualitativo que tiene como finalidad describir las percepciones de los estudiantes dentro de espacios abiertos de criticidad en el aula. También presenta una comprensión contextualizada de cómo los estudiantes de educación superior en un contexto específico perciben el feminismo. Los estudiantes expusieron sus ideas por escrito de forma crítica sobre lo que el feminismo representa para ellos a través del uso de fotografías originales y narraciones descriptivas y reflexivas de sus vidas personales y académicas. El estudio se basó en tres preguntas de investigación:

1. ¿Cuáles son las percepciones de los estudiantes de educación superior con respecto al feminismo?
2. ¿Cómo el uso de fotografías originales tomadas por los estudiantes representa feminismo?
3. ¿Cómo representan los estudiantes el feminismo en las narraciones descriptivas y reflexivas?

### **3. Referente teórico**

En el contexto de educación superior, se deben proporcionar espacios para repensar los roles que la sociedad impone a sus habitantes. También debe ser un espacio para prácticas pedagógicas diferenciadoras para que los estudiantes enfrenten prejuicios e ideas erróneas y sesgadas con respecto al feminismo. En estas prácticas pedagógicas es donde se cuestiona el conocimiento a través del diálogo y la discusión crítica, con la finalidad de transformar las percepciones y dar origen a nuevos aprendizajes.

Las pedagogías de empoderamiento y feministas promueven en los estudiantes un sentido de criticidad y reflexión sobre sus propias visiones y suposiciones sociales. Ambas prácticas ponen énfasis en las experiencias de los estudiantes para hacer visible el género en el aula (Forrest y Rosenberg, 1997). Algunos autores han enfatizado la importancia de estas prácticas para promover procesos de aprendizaje que enaltezcan la inclusión, el pensamiento crítico, la reflexión y la diversidad (Freire, 1970; Forrest y Rosenberg, 1997; Hahna, 2013; Louise-Lawrence, 2014; Shrewbury, 1993). Estas prácticas proveen un espacio de emancipación donde todos los actores de la clase, los estudiantes y los docentes, pueden ser transformados a través del conocimiento que se destruye y se construye (Hahna, 2011). Louise-Lawrence (2014) sugiere que cuando a los estudiantes se les da libertad para analizar y reflexionar sobre sus visiones, ellos pueden cambiar y descubrir nuevas visiones y creencias.

La pedagogía del empoderamiento hace alusión a las competencias de los individuos para “crear un orden social más humano, para lograr un aprendizaje significativo y para conectarse unos con otros de forma colectiva y recrear una justicia social” (Shrewbury, 1993, p. 10). La pedagogía feminista examina los constructos sociales para tomar consciencia de injusticias y reconoce el espacio del aula como un sitio de género, étnica y clases desiguales, así como un espacio de lucha política y cambio social (Hahna, 2013). Estas prácticas pedagógicas buscan transformar la academia para crear espacios abiertos y respetuosos para los estudiantes. Los docentes feministas deben poner estas pedagogías en práctica para examinar suposiciones y constructos sociales con el fin de combatir la injusticia y crear consciencia, y poder así trabajar por un cambio social (Hahna, 2013).

De acuerdo con Shrewbusy (1993), la pedagogía feminista debe considerar las siguientes prácticas:

1. Desarrollar las oportunidades y las habilidades de los estudiantes de forma crítica para alcanzar las metas y los objetivos que ellos desean y necesitan llevar a cabo de forma individual y colectiva.
2. Desarrollar la independencia de los estudiantes como aprendices.
3. Promover el sentido de responsabilidad en todos los estudiantes en la clase de ser exitosos en el proceso de aprendizaje.
4. Desarrollar habilidades de planeación, negociación, evaluación y toma de decisiones.
5. Reforzar la autoestima de todos los estudiantes a través del reconocimiento implícito de que todos son lo suficientemente competentes para jugar un rol primordial en el desarrollo de la clase y que son capaces de ser agentes de cambio.
6. Incrementar el conocimiento de los estudiantes en la clase y el disfrute del reto intelectual de sus metas de aprendizaje (p. 10-11).



La universidad es un espacio social donde se pueden generar conflictos sexistas en los ámbitos de la docencia, la investigación, la extensión y la acción social debido a procesos del patriarcado que fomentan conductas que favorecen lo masculino. Todo esto está presente también en los procesos de enseñanza-aprendizaje y las relaciones interpersonales en la universidad. Según González Suárez (2002), algunos ejemplos sexistas incluyen la minimización, la negación de la emoción y otras perspectivas, la exclusión de actividades, los polos estereotipados, el paternalismo, los comentarios sexistas y la hostilidad abierta y encubierta.

Existen recientes investigaciones que han examinado las percepciones del feminismo en el contexto universitario, como es el caso del estudio elaborado por Ávalos Ramos et al. (2019). En dicha investigación, se llevó a cabo un estudio de caso con 141 universitarios en España y Chile de las carreras de Educación Física (97 estudiantes) y Educación Primaria (47 estudiantes) para analizar las percepciones de los estudiantes con respecto a las diferencias de género. Una conclusión señala que los estudiantes no identifican actitudes discriminatorias en la universidad. Según los investigadores, esto se debe en parte porque las estudiantes mujeres desconocen o ignoran los mecanismos de discriminación, o no quieren ser etiquetadas como “víctimas”. Los investigadores argumentan, que en la actualidad el patriarcado ha evolucionado y ahora se presenta de forma más sutil e imperceptible. De ahí la importancia de crear sensibilización con respecto a micro desigualdades en el aula.

Un estudio llevado a cabo en Jordania con estudiantes universitarios, buscó identificar las percepciones de los estudiantes con respecto a la equidad de género (Daoud, 2018). El análisis de las percepciones de 848 estudiantes reveló que, en cuanto a asuntos de género, las mujeres presentan opiniones más balanceadas que los estudiantes hombres, los cuáles presentaron discursos de resistencia. Las estudiantes se mostraron conscientes de los discursos hegemónicos del patriarcado. Como resultado se destaca que las percepciones de la equidad de género son más tradicionales en facultades científicas que en las de humanidades. También se evidencia que las percepciones de la equidad de género son más tradicionales y patriarcales en las zonas rurales.

Meijs et al. (2017) llevaron a cabo una investigación a partir de seis estudios diferentes de participantes de Estados Unidos y Holanda, para determinar si las mujeres que se autoetiquetaban como feministas eran juzgadas como individuos más cálidos, pero menos competentes en comparación a mujeres que sí expresaban creencias sobre equidad de género, pero no se autoetiquetan. Las dimensiones de calidez y la competencia se evalúan en el estudio como dimensiones propias de las percepciones individuales. La justificación de esta investigación radica en las connotaciones negativas que se tienen sobre el feminismo y los individuos que se autodefinen como feministas. A través de un análisis integrado de datos, se comprobó que las mujeres autoetiquetadas como feministas son consideradas más competentes, pero menos cálidas.

Alani et al. (2016) analizaron el rol que juegan las percepciones y las creencias del feminismo en las relaciones de estudiantes de grado. Los datos recolectados a través de ocho grupos focales al noreste de Estados Unidos enfatizaron tres temas: las actitudes sobre las creencias del feminismo, las identidades individuales del feminismo y las identidades culturales del feminismo. Las actitudes incluyeron significados como equidad, empoderamiento y justicia social. Las identidades resaltaron derechos y deberes. Las expectativas culturales señalaron injusticia en aspectos que sugieren que las mujeres son emocionales, buscan sentirse “a salvo” y que sus decisiones y estados de humor se deben a su biología. Los participantes indicaron que la familia genera mucha influencia en las percepciones tanto tradicionalistas como feministas. También concordaron con que la palabra feminismo encierra complejidad pues se puede definir como un movimiento y como una persona. En los grupos focales de solo hombres, donde pocos de éstos se consideraban feministas, el feminismo se concibió como algo personal. Y aunque, de forma general, perciben el feminismo como algo que busca equidad, independencia e igualdad de derechos, los hombres consideraron que las mujeres lo logran haciéndolo de manera radical e impositiva.

En un estudio llevado a cabo en una universidad en Turquía, Unutkan et al. (2016) evidenciaron que el 43.3% de una muestra total de 846 estudiantes de la facultad de salud, definieron el feminismo como un estilo de pensamiento que considera a las mujeres como individuos superiores a los hombres. También quedó en evidencia que, en su mayoría, los hombres sostuvieron opiniones más tradicionales con respecto a los roles sociales que deben tener las mujeres en áreas sociales de trabajo, matrimonio y vida familiar.

En el contexto de Zimbawe, Mapuranga et al. (2015) llevaron a cabo un estudio con estudiantes hombres y mujeres sobre las percepciones de los estudiantes con respecto a sus profesoras. El total de estudiantes fue de 112, los cuales provenían de 10 universidades estatales y 5 universidad privadas y religiosas. Aunque un 52% de los estudiantes indicó que las profesoras son efectivas en sus cursos, cabe resaltar que el restante 48% consideró que no lo eran. Otro resultado mostró que la mayoría de las mujeres prefieren profesores hombres en sus cursos. Algunas de las razones para esta escogencia están ligadas con sesgos culturales, ya que las estudiantes indicaron que desde pequeñas se les inculca que los hombres están de primero, son superiores y mejores que las mujeres.

En una investigación realizada en Costa Rica por Mora Zúñiga et al. (2001), se estudiaron las percepciones de mujeres adolescentes con respecto a la femeneidad y las razones de escogencia de carreras comúnmente etiquetadas como masculinas en colegios técnicos, como es el caso de electrónica, mecánica, reparación de computadoras, refrigeración y aire acondicionado, y construcción civil. Los participantes indicaron que la perspectiva de la escogencia tenía dos facetas: la femeneidad tradicional basada en la ideología patriarcal y la menos tradicional, donde rescatan la dimensión racional, el desarrollo intelectual y profesional de la mujer. De las cuatro razones de selección de las carreras masculinas presentadas, por estas mujeres adolescentes, una de ellas sugiere motivos de superación personal. Otras razones son de interés profesional, mientras que

las dos razones restantes obedecen a motivos más complejos. Primero, la selección se debe a una necesidad de reconocimiento y prestigio y por otro lado, a una necesidad de desenvolvimiento en ambientes masculinos. Una conclusión contundente señala que las jóvenes viven en un constante proceso de aceptación y rechazo. Ellas experimentan dos dimensiones femeninas: una tradicional y otra de protagonismo en la sociedad.

#### **4. Metodología**

El diseño de la investigación es un estudio de caso, el cual es una descripción detallada de un caso en particular y el enfoque es descriptivo (Baxter y Jack, 2008; Flyvbjerg, 2011; Lichtman, 2013). Se escogió el estudio de caso ya que representa un análisis en detalle de un caso en un contexto, con una cantidad extensa de datos. Este estudio de caso se centra en las percepciones de los estudiantes con respecto al feminismo en el segundo semestre de 2018. El sitio de estudio es el Campus Tecnológico San Carlos del Instituto Tecnológico de Costa Rica.

La población meta de la investigación fueron 30 estudiantes, seleccionados través de un muestreo intencional único. Los criterios de selección fueron ser estudiantes de los cursos más avanzados de inglés, pertenecientes a una carrera de corte “masculino” y otra de corte “no masculino” (según datos de años anteriores basados en la matrícula y graduación del Campus) y ser parte de los cursos que implementaban pedagogías feministas y de empoderamiento. Los 30 estudiantes (17 hombres y 13 mujeres en total) se dividieron en tres diferentes grupos de dos carreras diferentes: Grupo 1 de Administración de Empresas (12 estudiantes: 5 hombres, 7 mujeres), Grupo 2 de Administración de Empresas (11 estudiantes: 5 hombres, 6 mujeres), y Grupo 3 de Ingeniería en Computación (7 estudiantes hombres).

La epistemología de esta investigación se basa en el construccionismo, el cual celebra la creación del conocimiento a través de las experiencias personales e individuales. Toma como premisa que todas las realidades de conocimiento tienen validez y no requieren de comparaciones o hipótesis ya que la realidad es una “construcción humana” (Hatch, 2002, p. 15), y tal cual, es única y legítima para cada individuo. Las percepciones individuales son distintivas y subjetivas ya que están íntimamente relacionadas con las visiones de mundo de cada persona. Este estudio de caso busca que los estudiantes expongan sus percepciones y opiniones del feminismo en el contexto personal y colectivo en la universidad y la sociedad.

Las técnicas de recolección de datos provinieron de dos fuentes primarias: fotografías originales tomadas por los estudiantes y narraciones descriptivas y reflexivas, como complemento para ahondar en las descripciones de las fotografías. Esta investigación cualitativa buscó usar técnicas diferenciadoras de recolección de datos tomando en cuenta que “el valor de la metodología de datos visuales puede ser más revelador; en otras palabras, las imágenes pueden evidenciar otros aspectos que otras formas de recolección no podrían” (Rose, 2016, p. 327). Para los participantes de esta

investigación, las imágenes y las fotografías son parte omnipresente en su diario vivir. Recolectar datos de forma visual es un proceso empoderado, innovador y casi obligatorio para nuevas formas de investigación cualitativa cuando se trata de interpretación de percepciones y realidades sociales (Banks, 2001; Stanczak, 2007; Rodrigues, Souza y Costa, 2017).

Los estudiantes tomaron una fotografía original que representara el feminismo. Posteriormente, escribieron una narración descriptiva que explicaba la razón por la cual tomaron la fotografía. Para complementar la narración descriptiva y triangular los datos, así como resaltar las percepciones de los estudiantes, se les solicitó que escribieran narraciones reflexivas sobre las fotografías de otros compañeros. Las narraciones fueron de estilo libre y se enfocaron en temas de equidad e inequidad de género. El objetivo primordial de las narraciones era que los estudiantes describieran, reflexionaran y construyeran significado sobre las percepciones únicas de las fotografías. También se les pidió dos tareas: la primera de ellas fue que, al finalizar las narraciones escribieran tres palabras significativas y representativas del feminismo, y la segunda que, al finalizar las narraciones descriptivas subrayaran las ideas y conceptos más significativos para ellos con respecto al feminismo. Todas las narraciones fueron escritas en clase y no tuvieron ninguna evaluación formal. Adicionalmente, al llevarse a cabo este estudio dentro del contexto de un curso de inglés, los datos originales de esta investigación están en dicho idioma.

Como parte de la ética en la investigación cualitativa, los participantes firmaron un consentimiento informado que garantizó que toda la información sería anónima y que los participantes contarían con pseudónimos para asegurar la confiabilidad de la presentación y publicación de los datos. El consentimiento enfatizó que la participación fue voluntaria y los estudiantes no serían penalizados en materia de evaluación sumativa del curso.

El estudio se enfocó en la investigación cualitativa inductiva, ya que las descripciones emergieron de elementos específicos de los datos para convertirse en constructos semánticos generales, conocidos como el contenido o las temáticas (Hatch, 2002). El estudio se basó en el análisis de contenido (Hatch, 2002) y el análisis temático (Braun y Clarke, 2006; Clarke y Braun, 2013). El análisis de contenido usado en las narraciones se basó en lecturas constantes, críticas y sistemáticas de los datos. Se crearon códigos que resumieron las unidades mínimas semánticas y que determinaron la identificación de categorías significativas para responder las preguntas de investigación del estudio.

Como método para identificar y analizar los patrones visuales de esta investigación cualitativa, se utilizó el análisis temático (Braun y Clark, 2006). Para este estudio, se siguieron las siguientes cinco fases recursivas:

1. Familiarización con los datos: esta fase fue una de las más importantes del proceso cualitativo pues requirió una familiarización consciente y a profundidad con las imágenes en las fotografías. Se analizaron las fotografías de forma crítica y sistemática hasta tener una familiaridad con las imágenes.

2. Codificación: esta fase se enfocó en una sistematización analítica y un proceso crítico de creación de códigos para las imágenes. Primero se identificaron aspectos específicos que representaban una idea o percepción. Todas las fotografías fueron analizadas a través de códigos para que no quedara ninguna brecha visual semántica.

3. Búsqueda de temas: una vez que se tuvo familiaridad absoluta con las fotografías y se identificaron los códigos, se buscaron temas específicos que incluían los códigos creados. El proceso de identificar y crear temas basado en los códigos fue activo e iterativo. Para la creación de los temas, se tuvieron las preguntas de investigación a mano para enfocar los esfuerzos en la búsqueda objetiva de las respuestas.

4. Revisión de temas: una vez creados los temas, se verificó que los temas se ajustaran a los códigos y que existiera una relación semántica.

5. Definición de temas: en esta fase se escribió una descripción detallada de cada tema previamente identificado y creado. Para cada tema se asignó un nombre oficial. Los nombres oficiales se elaboraron para contener la esencia de los códigos creados. Se escribió la descripción que respondía a las preguntas de investigación y se evidenció con ejemplos.

La presentación de los resultados como etnopoésía no lleva ningún análisis de datos. La idea detrás de esto recae en una necesidad de empoderar a los participantes, de darles una voz más genuina y directa con respeto a la interpretación y presentación de los resultados. Los etnopoemas son una compilación de las narraciones con palabras e ideas textuales y originales, tal cual las escribieron los estudiantes. Como producto del trabajo de los estudiantes se obtuvieron dos tipos de poemas: los poemas de palabras, los cuales corresponden a las palabras significativas que los propios estudiantes escribieron, y los poemas con las ideas y conceptos que los mismos estudiantes enfatizaron como significativos para ellos. La etnopoésía sirvió como mecanismo para validar las percepciones de los estudiantes e incentivar el protagonismo de la creación de conocimiento. A su vez, los etnopoemas servirán para que cada lector asuma su sentido de interpretación sobre el feminismo.

Para consolidar la validez interna de esta investigación cualitativa, se tomaron dos aspectos en cuenta: la triangulación de los datos (Merriam, 2009) y el posicionamiento de la investigadora (Hatch, 2002). La triangulación de los datos se llevó a cabo en la selección variada de recolección de datos (métodos múltiples). Para este estudio, los datos se recolectaron de dos formas diferentes: fotografías originales y narraciones descriptivas. La triangulación fue complementada por las narraciones reflexivas y las palabras significativas. Finalmente, se presenta el posicionamiento de la investigadora (reflexivity, en inglés) como parte integral de la investigación cualitativa, donde se exponen las percepciones y sesgos propios (bracketing, en inglés) de la investigadora de forma directa, creando un proceso reflexivo y humano, para canalizar las influencias innatas. La investigadora se considera feminista y cree en la equidad de género y la justicia social. La investigadora trabaja en

el Instituto Tecnológico de Costa Rica, Campus Tecnológico San Carlos, el cual es un contexto universitario donde la mayoría de los estudiantes, profesores y administrativos son hombres. La investigadora es una docente que promueve pedagogías feministas y de empoderamiento en sus cursos, donde abre espacios para la interacción, la discusión y la reflexión de temáticas sociales que afectan a la universidad y a la sociedad.

## 5. Resultados

Del análisis temático y según las imágenes de las fotografías, surgieron cinco grupos de imágenes que resumieron las percepciones de los estudiantes: imágenes simbólicas, imágenes de mujeres, imágenes de hombres, imágenes de equidad e imágenes de empoderamiento.

### Imágenes simbólicas

Estas imágenes correspondieron a una representación simbólica específica y única sobre el feminismo para 5 estudiantes (3 mujeres y 2 hombres). Los cinco símbolos fueron una camiseta, un puño cerrado con el símbolo de género de mujer, una marca de un negocio, un árbol y un video juego. Para la imagen de la camiseta, un estudiante hombre tomó una foto con los símbolos de género de un hombre y mujer y un símbolo diseñado para los estudiantes de programación, donde se alega que no deberían existir divisiones entre los géneros y la equidad debería ser considerada esencial como seres humanos. El puño (Figura 1) representa la lucha contra la violencia y la imposición de roles sociales. También se vincula con un sentido de concientización. En el caso de la marca de un negocio, ésta correspondió al emprendimiento de productos de joyería de la madre de un estudiante. Según el estudiante, la imagen representa el orgullo feminista y ejemplifica que las mujeres pueden alcanzar metas en la vida. En el caso del árbol (Figura 2), un estudiante hombre sugirió que el feminismo es como una semilla que crece en un árbol lentamente, pero con firmeza, y cuya finalidad es dar frutos a la sociedad. En el caso del video juego, se puede apreciar un juego de batallas con varios personajes hombres en la escena y al centro, con un aura iluminada, se observa una mujer.



**Figura 1. Imagen simbólica, Grupo 1    Figura 2. Imagen simbólica, Grupo 3**



## Imágenes de mujeres

Estas imágenes correspondieron a mujeres haciendo algún tipo de actividad que se considera más comúnmente realizada por hombres, por ejemplo, manejar un carro, estudiar o trabajar en carreras “masculinas”, jugar fútbol o video juegos. Este tipo de imagen corresponde a 10 fotografías (presentadas por 6 mujeres y 4 hombres). Una fotografía mostraba a una mujer tocando un instrumento musical. Esta mujer es la hermana menor de un estudiante y la imagen demuestra donde dicha mujer toca el violín con dedicación y entrega. Esta imagen fue significativa para el estudiante pues muestra que tocar un instrumento musical es posible para las mujeres. Otro caso corresponde a la fotografía de una mujer jugando videojuegos, donde se aprecia la hermana menor de un estudiante. Según la percepción del estudiante, la fotografía es muy representativa ya que el “gaming” (el acto de jugar video juegos como pasatiempo), es considerado una actividad orientada a los hombres. El estudiante indica que, para algunas otras personas, su hermana menor debería estar realizando actividades más relacionadas a su género como, por ejemplo: jugar con Barbies o jugar “casita”.

Cinco fotografías capturadas por cinco mujeres, representaron a ellas mismas haciendo actividades tales como ordeñar una vaca (una imagen, Figura 3), cambiar una llanta de un carro (una imagen, Figura 4), manejando un carro (una imagen) y jugando fútbol (dos imágenes) como parte de un equipo de fútbol de mujeres. Por último, tres fotografías tomadas por hombres, capturaron a 1) un grupo de mujeres de computación en una organización, 2) la hermana de un estudiante en un curso de mecánica de precisión y 3) una cruzrojista. En esta última imagen, se discute como esa mujer puede y está en su derecho de ser cruzrojista al igual que cualquier hombre. El estudiante que tomó la fotografía explica que tanto los hombres como las mujeres deben tener las mismas oportunidades de trabajo y desarrollo personal y profesional.

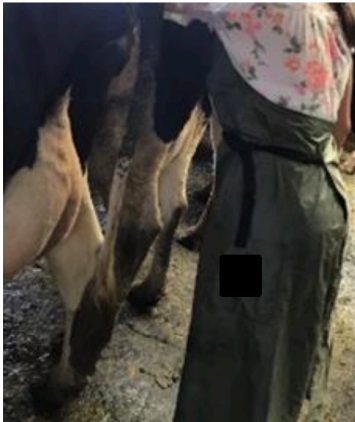


Figura 3. Imagen de mujer, Grupo 2

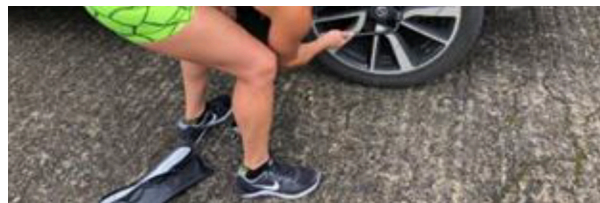


Figura 4. Imagen de mujer, Grupo 1

## Imágenes de hombres

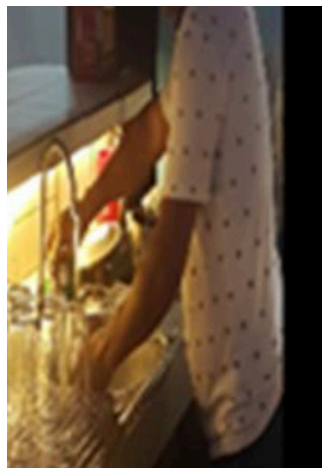
Estas imágenes representaron hombres llevando a cabo actividades más comúnmente aceptadas como roles de mujeres, tal es el caso de hacer oficios domésticos y cuidar de niños pequeños. Estas fotografías fueron solo dos imágenes, tomadas por un hombre y una mujer. En las dos imágenes



se representan dos hombres llevando a cabo actividades de la casa: uno está cocinando (Figura 5) y el otro está lavando platos (Figura 6). Ambos estudiantes argumentan que el feminismo es también aceptar que los hombres están en capacidad de hacer quehaceres domésticos al igual que las mujeres y no tener la expectativa de que eso solo les compete a ellas.



**Figura 5. Imagen de hombre, Grupo 1**



**Figura 6. Imagen de hombre, Grupo 2**

### **Imágenes de equidad**

En esta categoría, se retrataron hombres y mujeres en un ambiente de equidad, compartiendo un espacio como iguales y reflejando las mismas condiciones. Hubo cuatro imágenes: una capturada por una mujer y tres tomadas por hombres. La fotografía tomada por una estudiante, retrata a un grupo de la misma generación de una carrera en la universidad donde enfatiza que los hombres y las mujeres deben tener el mismo derecho de estudiar y profesionalizarse bajo las mismas circunstancias. Dos fotografías (estudiantes hombres) representan a una mujer y un hombre; en una de ellas (Figura 7), el estudiante hombre aparece junto a su jefa, y en la otra, se retrata el estudiante hombre con una amiga. Las dos fotografías retratan la equidad entre los hombres y las mujeres, a nivel de trabajo y de estudio. En la última fotografía, se presenta la familia de un estudiante (Figura 8), donde se observa la madre del estudiante al centro, como cabeza de hogar y como persona capaz de alcanzar metas y apoyar a su familia.



**Figura 7. Imagen de equidad, Grupo 1**



**Figura 8. Imagen de equidad, Grupo 2**

### **Imágenes de empoderamiento**

Nueve imágenes (retratadas por dos estudiantes mujeres y siete estudiantes hombres) correspondieron a la representación de una o más mujeres en un ambiente general, mostrándose como individuos empoderados. Estas mujeres se notaban alegres y se presentan como seguras y confiadas. Estas fotografías fueron significativas para los estudiantes ya que las mujeres retratadas son una fuente de inspiración y

admiración para ellos. Dos estudiantes mujeres presentaron imágenes de ellas mismas con un grupo de sus mejores amigas. Estas imágenes retratan que cada una de las mujeres tiene derecho a elegir lo que quiere ser y que va a tener el apoyo de sus amigas.

Cinco estudiantes presentaron fotografías de personas cercanas a ellos: una madre, una hermana, dos amigas y una novia. Las cinco imágenes retratan que las mujeres están a cargo de tomar sus propias decisiones y que trabajan para ganar su propio dinero, como medio para obtener libertad e independencia. De estas cinco imágenes, cuatro son a color y retratan únicamente a una mujer en cada una de ellas; en todos los casos, se percibe que las mujeres están felices. La fotografía en blanco y negro retrata a una mujer con un gesto serio. El estudiante la describe como una mujer fuerte y capaz y tiene una leyenda escrita en inglés que se lee: “empoderamiento = feminismo”. Dos fotografías más tomadas por dos estudiantes hombres, evidencian a dos profesoras: una de la carrera del estudiante (Figura 9) y otra de la investigadora; los estudiantes indicaron consideran a dichas profesoras feministas porque son mujeres que trabajan y son exitosas en una universidad dominada por hombres.

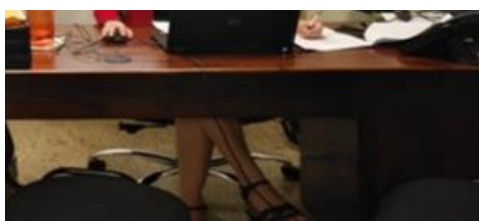


Figura 9. Imagen de empoderamiento, Grupo 1    Figura 10. Imagen de empoderamiento, Grupo 2

A continuación, se presenta el cuadro resumen de las temáticas, el cual contiene la cantidad total de fotografías y la división de la representación de fotografías por estudiantes mujeres y hombres. Como se puede observar en el cuadro, los dos tipos de imágenes más usadas por los estudiantes fueron las imágenes de mujeres y las de empoderamiento. Se aprecia que las imágenes de mujeres fueron mayoritariamente tomadas por las estudiantes mujeres y las imágenes de empoderamiento fueron, en su mayoría tomadas por estudiantes hombres.

Tema	Número total	Mujeres	Hombres
iv. Imágenes simbólicas	5	3	2
v. Imágenes de mujeres	<b>10</b>	<b>6</b>	4
vi. Imágenes de hombres	2	1	1
vii. Imágenes de equidad	4	1	3
viii. Imágenes de empoderamiento	<b>9</b>	2	7

Cuadro 1. Tomado de Grupo 1 y 2 de Administración de Empresas y Grupo 3 de Ingeniería en Computación, 30 fotografías (17 estudiantes hombres, 13 estudiantes mujeres).

Los resultados del análisis de contenido se basaron en las narraciones descriptivas y reflexivas y son consecuentes con el análisis temático de las fotografías. Las categorías de contenido fueron tres: la igualdad de derechos y oportunidades, las expectativas y los roles sociales, y la lucha por el cambio de la cultura patriarcal.

## **Igualdad de derechos y oportunidades**

En esta categoría, es evidente el argumento de los estudiantes que indican que el feminismo es un movimiento social que busca la igualdad de derechos y de oportunidades para las mujeres. Un estudiante indica que el “feminismo es para ella [la mujer retratada] su derecho de conseguir el trabajo que quiera y ganarse un salario decente sin tener que sufrir ningún tipo de discriminación” (estudiante hombre, Grupo 3). Otro estudiante aduce que el “feminismo es una mujer que tiene derecho a estudiar y ser importante en un trabajo y puede votar por el simple hecho de ser mujer” (estudiante hombre, Grupo 2). Para una estudiante mujer, el feminismo es el “derecho al voto, a la igualdad ante la ley y a tener derechos sexuales y reproductivos”. Para un estudiante hombre, “el feminismo es derecho a votar, trabajar y estudiar; así como oportunidad de competir contra los hombres por un buen trabajo y por recibir el mismo salario” (Grupo 2). Otros estudiantes hacen hincapié en el mismo tema: el derecho de poder estudiar lo que se desee, ya sea una carrera “masculina” en palabras de ellos, “poder estudiar una ingeniería, estudiar para ser agrónoma o piloto, trabajar en la Cruz Roja, formar parte de un equipo de fútbol y asumir puestos administrativos importantes en una municipalidad o universidad”. También comentan sobre la necesidad de las mujeres de sentirse libres para tomar decisiones y ser independientes.

## **Expectativas y roles sociales**

Otra de las categorías analizadas tiene que ver con lo que se espera de las mujeres en la sociedad. En general, los estudiantes aseveran que los roles sociales tienen serias implicaciones en la vida de las mujeres y los hombres. Una estudiante mujer indica que “el feminismo también se refiere a las expectativas sociales, lo que se espera de un hombre; por ejemplo, que no llore, que no muestre su lado sensible y que tenga la carga económica del hogar” (Grupo 1).

Otra estudiante exterioriza que el feminismo significa “internalizar que los quehaceres de la casa y saber cocinar, no solo es la labor de la mujer; que los hombres están en la capacidad y obligación de ser parte de las labores del hogar, pero se espera que todo le toque a la mujer” (estudiante mujer, Grupo 1). De la misma forma, otra estudiante señala la importancia de entender que el feminismo es aceptar diferentes posiciones y opiniones en la vida de una mujer. Por ejemplo, indica que el “feminismo es no sentirse juzgada por hacer o no hacer las cosas que la sociedad espera de una mujer, por ejemplo, tener hijos o casarse” (estudiante mujer, Grupo 1). Los estudiantes hicieron alusión a ideas erróneas e impositivas con respecto a los roles que deben desempeñar los hombres y las mujeres.

Una estudiante habla sobre su experiencia cambiando una llanta de su carro. Ella comenta que, si las personas ven a un hombre realizar esa tarea, se percibe como algo normal y cotidiano, pero si lo realiza una mujer, siempre se le ofrece ayuda pues se asume que “no sabe o no debe estar cambiando una llanta”. Para esta estudiante, el problema radica en las expectativas sociales de lo que debe o no debe hacer un hombre o una mujer, de cómo debe o no debe vestirse y de que es capaz o no. Un estudiante señala que su hermana disfruta de los videojuegos y que eso contradice lo que la sociedad espera de ella: que “juegue casita, con Barbies, o que juega a ser mamá” (estudiante hombre, Grupo 3). Una estudiante mujer indica que para ella el feminismo no depende de los roles sociales ni de lo que la sociedad espera

de ella como mujer; para ella significa “el derecho a decidir, a decidir si quiero tener un hijo o un tatuaje, lo que quiero estudiar, tener la libertad de cometer errores y ser aceptada como soy.”

### **Lucha por el cambio de la cultura patriarcal**

En esta última categorización de contenido, se presentan dos visiones: una colectiva que indica que se debe luchar por un cambio en la cultura patriarcal y otra en la que el cambio debe ser individual: que depende de cada hombre y cada mujer y deber ser un cambio más que todo de generaciones jóvenes. Un estudiante hombre enfatiza que “se debe retomar la importancia de informar a nuevos estudiantes que el feminismo es un movimiento con un gran impacto positivo en la vida de todas las personas en la sociedad” (Grupo 2). Un estudiante hombre hace mención de como “nuestro país es dominado por hombres porque así fueron nuestros ancestros y en sí toda la sociedad” (Grupo 1). Otro estudiante hombre comenta que “esta sociedad necesita un cambio, una lucha constante, ya que son las mujeres las únicas tratando de probar que ellas son tan buenas, fuertes y capaces como los hombres” (Grupo 2). En contraste, un estudiante hombre argumenta que “cada individuo debe luchar por el cambio, luchar por sus decisiones, luchar por tener igualdad de condiciones” (Grupo 2). Una estudiante señala, “no me importa lo que piense o crea la sociedad de mí como mujer, yo sé que puedo lograr cosas por mí misma y así lo voy hacer” (Grupo 2).

A continuación, se presentan los resultados en forma de etnopoemas, con la retórica exacta de cada estudiante. Los etnopoemas corresponden a las palabras significativas seleccionadas por cada grupo de estudiantes. Los poemas originales están en inglés a la izquierda; la traducción al español está a la derecha. Las palabras significativas respondieron a la pregunta, ¿Qué significa el feminismo?

### **Etnopoema 1 de las palabras significativas**

#### **Grupo 1, Administración de Empresas**

Concept	Freedom
Fight	Empowerment
Team work	Opportunities
Important for all of us	Decision-making, having the right to choose
Feel free to do what you want to do, no judgment	Being considered a human, same rights
Respect	
Concepto	Libertad
Lucha	Empoderamiento
Trabajo en equipo	Oportunidades
Importante para todos	Procesos de decisión, tener derecho a decidir
Sentirse libre para hacer lo que se quiere, sin ser juzgada	Ser considerado como ser humano, con los mismos derechos
Respeto	

**Etnopoema 2 de las palabras significativas**  
**Grupo 2, Administración de Empresas**

Struggle	Lucha
Misunderstanding	Malentendida
More than a concept	Más que un concepto
Empowerment	Empoderamiento
Strength	Fortaleza
Peace	Paz
Freedom	Libertad
Defending rights	Defensa de los derechos
Changing of thoughts	Cambio de pensamientos
Bravery	Valentía
No fear	Sin miedo
Be equal	Igualdad
Independence	Independencia
Opportunities	Oportunidad
Inclusion	Inclusión
Change	Cambio

**Etnopoema 3 de las palabras significativas**  
**Grupo 3, Ingeniería en Computación**

Equality	Expressing
Not being despised	Changing the point of view
Treated the same	Strength
Freedom	
Opportunities	Equidad
	No ser despreciada
Ser tratada igual	
Libertad	Cambio de punto de vista
Oportunidades	Fortaleza
Expresiones	

Los siguientes etnopoemas fueron tomados de frases exactas escritas por los estudiantes en las narrativas descriptivas y reflexivas (de todos los estudiantes de todos los grupos). Primero se presentan en inglés, seguidamente la traducción en español.

**Etnopoema 1 de las narraciones**  
**Grupo 1, Administración de Empresas**

There are some issues that are pending  
Extinction of places where women cannot express themselves  
On-going struggle the future holds  
Nothing wrong with women being police officers or engineers, nurses or secretaries  
Recovery of the women's world: her individual and collective history  
No taboos, restrictive sin, no fears  
Active consciousness that we are not inferior beings, not weak not breakable  
Look for the confidence inside of you  
Seeking for recognition of rights  
Difficulty to be taken seriously at work  
Attitudes that denigrate, better future for women  
Being yourself, having the right to choose, the right to make mistakes  
Love ourselves, control our lives, accept who we are  
Participate in what we want, no advantages

Existen asuntos pendientes  
Extinción de lugares donde las mujeres no pueden expresarse  
Lucha sostenida en el futuro  
Nada malo en las mujeres policías o ingenieras, enfermeras o secretarias  
Recobrar el mundo de las mujeres: la historia individual y colectiva  
Sin tabús, pecados restrictivos, sin miedos  
Consciencia activa de saber que no son seres inferiores, ni débiles, ni quebrantables  
Buscar la confianza dentro de ella  
Luchar por el reconocimiento de los derechos  
Dificultad de ser tomada en serio en el trabajo  
Actitudes que denigran, mejor futuro para las mujeres  
Ser una mismo, tener derecho a elegir, tener derecho a cometer errores  
Amarse a una mismo, controlar nuestras vidas, aceptar quienes somos  
Participar en lo que se quiere, sin ventajas

**Etnopoema 2 de las narraciones**  
**Grupo 2, Administración de Empresas**

Aggressive, open-minded  
Fearful walking under unequal condition; surviving together  
Dressing as wanted  
Fighting for our rights: in the university, at work, in our relationships, in our lives  
Fending for ourselves and the future generations

Eradication of unfair evils  
Forging a strong character, opening space to new horizons  
Modern privileges not many had in the past  
Strength to fight against society, laws manly created and imposed  
Discarding all rules; dismantling all roles  
Merits and values meant for men  
Growing inferior, less of a skilled being  
Devalued and discriminated, marginalized upon what they aspire to study; striving to make it possible, to become a precision mechanic  
Living under oppression and abuse from toxic relationships  
Free expression of feelings, raise awareness

Agresividad, mente abierta  
Miedo de caminar bajo condiciones no iguales, sobrevivir juntas  
Vestirse como se quiera  
Luchar por nuestros derechos: en la universidad, en el trabajo, en nuestras relaciones, en nuestras vidas  
Defendernos y defender las futuras generaciones  
Erradicar los males injustos

Ostentar una personalidad fuerte, abrir espacios para nuevos horizontes  
Privilegios modernos que no muchas tuvieron en el pasado  
Fortaleza para luchar en contra de la sociedad, leyes creadas e impuestas por hombres  
Descartar todas las reglas, dismantelar todos los roles  
Méritos y valor exclusivos para los hombres  
Crecer sintiéndome inferior, menos que un individuo talentoso  
Desvalorizada y discriminada, marginalizada sobre lo que se aspira estudiar, sobreviviendo para hacer lo imposible y convertirme en una mecánica de precisión  
Vivir bajo la opresión y el abuso de relaciones tóxicas  
Libertad de expresión de sentimientos, tomar consciencia

### **Etnopoema 3 de las narraciones**

#### **Grupo 3, Ingeniería en Computación**

Pride of seeing her succeed  
Growing as a person  
Surviving battles just to be a member of society  
Raising your voice, not being objectified instead accepted as she is  
There is no wall that can stop her  
Feeling admiration by her decisions  
Living for herself and not for others



Overcome obstacles  
Seeing her strength and passion; it seems as if she can achieve everything she wants  
Genuine struggle of humanity to face an egalitarian society  
Breaking what has been seen as the usual  
Orgullo de verla ser exitosa  
Crecer como persona  
Sobrevivir batallas solamente para convertirse en miembro de la sociedad  
Alzar la voz, no ser objeto, ser aceptada como es  
No existe muro que la detenga  
Sentir admiración por sus tomas de decisiones  
Vivir para ella, no para otros  
Vencer obstáculos  
Ver su fortaleza y pasión, verla alcanzar lo que ella quiera  
Lucha genuina de la humanidad para enfrentar una sociedad igualitaria  
Romper lo que se considera normal

## 6. Conclusiones

Este estudio cualitativo tuvo como objetivo describir las percepciones de los estudiantes de una universidad a través de fotografías, reflexiones narrativas y etnopoésía. Basándose en las fotografías, se evidencia que las dos temáticas visuales más repetidas fueron las imágenes de mujeres (diez en total) y las imágenes de empoderamiento (nueve en total). Tomando esto como referencia, se determina que las imágenes de mujeres fueron tomadas por mujeres y fueron concebidas como acciones concretas llevadas a cabo por ellas mismas, dentro de sus propias realidades. Mientras tanto, la mayoría de las imágenes de empoderamiento fueron presentadas por hombres y concebidas desde un punto de vista conceptual, donde el feminismo fue representado por mujeres cercanas y significativas para ellos: la mamá, la novia, la amiga, la compañera de curso. Los estudiantes hombres visualizaron el feminismo como algo íntimo y cercano a ellos. Las fotografías que mostraron eran de mujeres que ellos percibían como empoderadas, orgullosas de sus vidas y sus decisiones.

El uso de fotografías originales como mecanismo no solo de pedagogía crítica y de empoderamiento, sirvió como mecanismo diferenciador para recolectar datos. Las fotografías agregaron criticidad y fomentaron el protagonismo de los participantes del estudio, quienes eran en este caso, estudiantes de dos carreras distintas del Campus San Carlos del Instituto Tecnológico de Costa Rica. Estas imágenes captadas por los estudiantes tienen, a su vez, un valor agregado y de gran relevancia al ser un componente significativo y emancipador. A los estudiantes no solo se les otorgó la libertad de ser autores únicos de la toma y la selección de la fotografía, sino que se le dio validez a sus voces como parte de su propio proceso de creación individual y mecanismo de construcción de conocimiento.

Las narraciones complementaron las temáticas desde tres dimensiones: la igualdad, la sociedad y el cambio. Los estudiantes externaron sus percepciones sobre la necesidad y obligatoriedad de ofrecer las mismas condiciones a las mujeres en todos los ámbitos sociales y personales. Para algunos, parece inconcebible que la sociedad estigmatice el feminismo, no sea consciente de su importancia y de la internalización de tener las mismas oportunidades. Los estudiantes también concuerdan con que los roles impuestos y “aceptados” por la sociedad generan impacto en los individuos, tanto para los hombres como para las mujeres. El aspecto del cambio surge como una temática significativa para los estudiantes. Ellos son conscientes de la importancia de la educación en edades tempranas y de que las nuevas generaciones asimilen el movimiento del feminismo como legítimo y de gran valor social.

Los etnopoemas se presentaron como un mecanismo alternativo para revelar datos sin alterar la esencia del significado otorgado por cada estudiante sin que medie ningún proceso de interpretación más que el de cada lector dentro de su propio proceso de aprehensión del feminismo. Los etnopoemas encierran complejidades, realidades vivas, simple retórica que colectivamente presenta un significado genuino y único sobre el feminismo.

Si bien el presente estudio contribuyó con descripciones de las percepciones de estudiantes hombres y mujeres con respecto al feminismo en un contexto específico de educación superior, es necesario que se complemente con otros trabajos de la misma naturaleza. Es preponderante continuar aportando a la literatura existente en esta materia, sobre todo en contextos dominados por hombres o fuertemente masculinizados. Una limitante del estudio es el posible sesgo en la traducción de los etnopoemas (con la salvedad que la investigadora es profesora y traductora inglés-español). También puede crearse otros sesgos ya que la investigadora de este estudio fue la profesora del curso y los estudiantes la perciben como feminista. Esto podría generar una reacción inconsciente por parte de los estudiantes de tratar de “complacer” a la profesora/investigadora en la temática del feminismo. Este estudio no es generalizable ya que está delimitado por la población seleccionada y la naturaleza cualitativa de la recolección y análisis de los datos. Sin embargo, algunas posibilidades para futuros estudios incluyen aumentar la población de estudiantes, diferenciar por género y carreras universitarias e implementar teorías de género y de interseccionalidad. Algunas posibilidades metodológicas podrían incluir estudios fenomenológicos o de narrativas discursivas, así como otras técnicas de recolección de datos innovadoras, como la fotovoz (photo-voice en inglés).

La exposición al diálogo y la criticidad debe prevalecer en todos los niveles educativos (primaria y secundaria, población femenina y masculina). El contexto de educación superior debe repensarse como un espacio de reflexión sobre los roles sociales y cómo éstos afectan la forma en que las mujeres y los hombres son percibidos por la sociedad. Las universidades deben ser agentes de cambio donde se internalicen e implementen prácticas pedagógicas críticas y feministas para empoderar a los estudiantes a ser protagonistas de sus propios procesos de aprendizaje y de su propia comprensión de procesos sociales sobre la equidad de género y el feminismo.

## Referencias

- Alani, A., Rogachesfsky, A., Clark-Taylor, A., y Cerulli, C. (2016). *New York Journal of Student Affairs*, 16(1), 17-34.
- Ávalos Ramos, A., Martínez Ruíz, M.A., y Urrea Solano, M. E. (2019). Percepción del alumnado de Educación Física y de Educación Primaria sobre diferenciales de género en las aulas universitarias: Estudio de caso. *Revista Computense de Educación* 30(3), 847-862.
- Banks, M. (2001). *Visual methods in social research*. Sage.
- Baxter, P., y Jack, S. (2008). Qualitative Case Study Methodology: Study Design and Implementation for Novice Researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544-559.
- Brenes, I. (1999). Equidad de género en la educación técnica y tecnológica: indicador de desarrollo nacional. *Equidad de género en la oferta académica en ciencia y tecnología*, 13, pp. 21-28. Cartago.
- Daoud, N. (2018). Higher Education Students' Perceptions of Gender Equality in Jordan: A Feminist Poststructuralist Exploration, International Conference on Social Science, *Humanities & Education*. DOI: <https://www.doi.org/10.33422/icshe.2018.12.66>
- Drew, T. L.; y Work, G.G. (1998). Gender-Based Differences in Perception of Experiences in Higher Education: Gaining a broader Perspective. *The Journal of Higher Education*, 69(5), 542-555.
- Flyvbjerg, B. (2011). Case Study. En Norman K. Denzin and Yvonna S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*, (4th ed., pp. 301-316.)
- Forrest, L.; Rosenberg, F. (1997). A review of the feminist pedagogy literature: The neglected child of feminist psychology. *Applied & Preventive Psychology* 6, 179-192.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Herder and Herder.
- Grbich, C. (2007). *Qualitative data analysis: An introduction*. Sage Publications.
- González Suárez, M. (2002). Feminismo, academia y cambio social. *Revista Educación* 26(2), 169-183.
- Hahna, N. D. (2011). Conversations from the classroom: Reflections on feminist music therapy pedagogy in teaching music therapy. *Dissertations Abstractions International: Section A, Humanities and Social Sciences*, 72(7), 4-13.

- Hahna, N. D. (2013). Towards an emancipatory practice: Incorporating feminist pedagogy in the creative arts therapies. *The Arts in Psychotherapy* 40, 436-440.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. State University Of New York Press.
- Litchman, M. (2013). *Qualitative Research in Education: A User's Guide*. SAGE Publications Inc:
- Louise-Lawrence, J. (2014). Feminist pedagogy in action: reflections from the front line of feminist activism - the feminist classroom. *Enhancing Learning in the Social Sciences*, 6(1), 29-41.
- Mapuranga, B., Tom, T., Chiwanza, K., y Musinggafi, M. C. (2015). University Students' Perceptions on Effectiveness of Female Lecturers in Zimbabwe. *Journal of Culture, Society and Development*, 8, 6-11. <https://www.iiste.org/Journals/index.php/JCSD/article/view/23278/23782>
- Meijs, M., Ratliff, K. A., y Lammers, J. (2017). Perceptions of feminist beliefs influence ratings of warmth and competence. *Group Processes & Intergroup Relations*, 1-18.
- Merriam. S.B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. CA: Sage.
- Mora Zúñiga, L., Muñoz Porras, G., y Villareal Montoya, C. (2001). Percepciones sobre la femeneidad y sus implicaciones vocacionales en mujeres adolescentes. *Revista Educación* 26(1), 103-120.
- Queralt Camacho, L. (2007). *Trayectorias laborales y personales de mujeres profesionales de carreras tradicionalmente masculinas: el caso de las egresadas del Instituto Tecnológico de Costa Rica*. (Tesis de Maestría para optar por el grado de Máster en Género y Políticas de Igualdad). Universidad de Valencia.
- Rose, G. (2016). *Visual methodologies: An introduction to researching with visual materials*. Sage Publications Ltd.
- Rodrigues, A., Souza, F. N., y Costa, A. P. (eds.) (2017). Análise de dados visuais: desafios e oportunidades à investigação qualitativa (Editorial). *Revista de Pesquisa de Qualitativa*, 5 (8), <http://rpq.revista.sepq.org.br/index.php/rpq/issue/view/8/showToc>
- Rodríguez Fernández, A. (2015). Estudio sobre Brechas de Género en el Instituto Tecnológico de Costa Rica. Periodo 2011-2014. Editorial Tecnológica de Costa Rica.
- Shrewsbury, C. M. (1993). What Is Feminist Pedagogy? *Women's Studies Quarterly*, (3 & 4), 8-16.

Spradley, J. (1979). *The ethnographic interview*. Holt, Rinehart & Winston.

Stanczak, G. C. (2007). *Visual Research Methods: Image, Society, and Representation*. Sage Publications.

Unutkan, A., Güçlü, S., Elem, E., y Yilmaz, S. (2016). An Examination of the Opinions of the University Students about Feminism and Gender Roles, *Journal of Higher Education and Science*, 6(3), 317-325. doi: 10.5961/jhes.2016.168

Yegidis, B. y Weinbach, R. (2006). *Research methods for social workers* (5th ed.). Pearson Education Inc.

# **La Experiencia de la Cultura Académica de Mujeres Docentes e Investigadoras de la Universidad de Costa Rica desde una perspectiva de género.**

The academic culture experience of women professors and researchers of the University of Costa Rica from a gender perspective.

Nazira Álvarez Espinoza  
Jacqueline García Fallas  
Annia Espeleta Sibaja  
Priscilla Alfaro Pereira

## **1. Resumen**

Esta ponencia toma en cuenta la investigación titulada Cultura Académica desde la experiencia de mujeres docentes e investigadoras de la Universidad de Costa Rica. Un estudio de caso, para analizar las experiencias manifestadas por las participantes en relación con su vida académica, con énfasis en la percepción de su quehacer profesional desempeñado en su respectiva área académica. Esta investigación tiene un enfoque cualitativo y hermenéutico a partir de estrategias narrativas como las historias de vida, grupos focales y entrevistas. Se desarrolló con base en la participación de 13 mujeres de diferentes áreas. Como resultado general el grupo de participantes considera que en la vida universitaria de forma explícita e implícita se lleva a cabo una ruta académica para lograr una estabilidad laboral, de reconocimiento intelectual y desarrollo profesional exitoso, a partir de cómo se propician las relaciones interpersonales y de género, así como el juego normativo y los ritos compartidos. Este entretendido de percepciones muestra diferencias y desafíos en torno a la equidad de género en el ámbito y las políticas universitarias.

Palabras claves

Cultura académica, educación superior, equidad, perspectiva de género.

## **Abstract**

This paper follows the research of Cultura Académica desde la experiencia de mujeres docentes e investigadoras de la Universidad de Costa Rica. Un estudio de casos, which analyzes the experiences of the participants in relation to their perception of academic life and environment at work as professionals in their fields. This research has an hermeneutic and qualitative perspective using narrative as an instrument for personal life stories, focal groups and interviews. It was developed among a group of thirteen women from different academic areas in the University. As a result the group shares the perception of an implicit and explicit route in order to achieve intellectual acknowledgment, work stability and professional success. This implies the development of certain gender interpersonal relations, learn to live according a normative that theoretically es equitable but in the practice is not truly true, as well as the common rituals developed in the work relations.

The knitting of this perceptions show differences and challenges for gender equity in the University and its politics.

Keywords

Campus culture, higher education, equity, gender perspective

## **2. Introducción**

En la actualidad el término cultura, en el ámbito académico universitario, se desarrolla y construye diariamente en la docencia, la administración, la investigación y la acción social mediante interacciones, intercambios y normativas. En general a estos elementos se les denomina cultura académica. En las Universidades este concepto es parte fundamental del conjunto de interpretaciones compartidas y aprendidas por las personas que trabajan y estudian en este espacio. Desde la cultura académica se incorporan una serie de creencias, valores, conocimientos y normas, que influyen en el comportamiento en un ámbito y espacio de tiempo determinados.

La finalidad de la investigación realizada fue un acercamiento para comprender los condicionamientos que prevalecen en el ámbito de la cultura académica desde una perspectiva de género que contribuyan al fortalecimiento de la equidad, la inclusión y la incidencia política para transformar la educación local e internacional con la divulgación de los resultados de las experiencias construidas desde la equidad y la inclusión.

Esta investigación identifica las características de la cultura académica en un grupo interdisciplinario de docentes a partir de los roles, las representaciones y el estatus que posee el profesorado femenino quienes laboran como docentes e investigadoras en la Universidad de Costa Rica (UCR). A partir de la reconstrucción de las experiencias profesionales y laborales en el ámbito académico de estas mujeres se intentó conocer, comprender e interpretar la experiencia académica desde una perspectiva de género. La indagación se llevó a cabo a partir del conjunto de los relatos profesionales y vivenciales realizado por el grupo de mujeres participantes. A estos relatos se agrega el desarrollo de entrevistas y grupos focales para comprender las dinámicas de género presentes en la UCR y desde la experiencia y perspectiva de las mujeres que ejercen la docencia y la investigación en esta institución.

Las percepciones y creencias de las docentes participantes nos permitió identificar y conocer la relación que se establece con las normas y los valores existentes. Este proceso es importante ya que permite visibilizar algunos elementos que pueden ser modificados para mejorar la integración universitaria y contribuir con la formación y desarrollo de la Cultura Académica más equitativa para las nuevas docentes que inician su carrera académica en la Universidad. Desde esta perspectiva se elabora este documento con el aporte de la reconstrucción hermenéutica de las vivencias profesionales y laborales de un grupo interdisciplinario de docentes de la Universidad que participan en la investigación.



A partir de la cultura académica se interpretaron los relatos y experiencias aportadas por las participantes en las narraciones de sus historias de vida, en los talleres y en las entrevistas a profundidad realizados. Los relatos de las trayectorias individuales, como profesionales y académicas de la Universidad de Costa Rica, visibilizan algunos elementos claves sobre la situación de la inclusión social, la equidad y los derechos humanos relacionados con las mujeres en el campus universitario.

El producto de estas narrativas dio como fruto un grupo de categorías emergentes que incluyeron inicialmente aspectos como el entorno educativo, las influencias familiares y sociales, el éxito profesional, las relaciones interpersonales en el ámbito universitario, las experiencias como estudiantes y docentes, la situación laboral administrativa, docente en el Régimen Académico, las oportunidades para ejercer la investigación en el ámbito laboral y la equidad en la Universidad. Los hallazgos en esta última categoría son los que desarrollamos en este artículo.

Así, en la primera parte del artículo se explican los objetivos de la investigación. En la segunda parte se definen los conceptos de cultura académica y perspectiva de género desde donde se posiciona el trabajo investigativo. Además, se desarrolla la metodología de la investigación para continuar con los resultados obtenidos y finalmente se concluye con una reflexión sobre los principales aspectos desarrollados en la investigación y proyecciones del tema a futuro.

### **3. Referente teórico**

#### **El término cultura y la cultura académica**

El término cultura etimológicamente proviene del latín cultura, compuesta por el sufijo -ura (resultado de la acción) sobre la palabra cultus: cultivo, cultivado, participio de *colere*, cultivar (Segura, 2003). A su vez se relaciona con la raíz indoeuropea *\*kwel* (revolver, mudar) cultivar (Roberts, E. y Pastor, B. 1997).

La idea inicial del concepto remite al cultivo de la tierra, y metafóricamente remite a la idea de cultivar el intelecto de los seres humanos. El devenir histórico del concepto ha comprendido diversas acepciones. Sin embargo, en todas ellas han estado de una u otra forma ligada al ser humano, en función de la acción de cultivar inicialmente la tierra, en un nivel físico “la tierra” y posteriormente, esta idea se traslada a lo intangible del pensamiento “intelecto humano”. Este último se cultiva a través de creencias, valores y percepciones cognitivas que se relacionan directamente con el factor intelectual, en función de las relaciones sociales, históricas, políticas y económicas en un determinado tiempo y espacio. Giddens (1991) señala al respecto:

Cultura se refiere a los valores que comparten los miembros de un grupo dado, a las normas que pactan y a los bienes materiales que producen. Los valores son ideales abstractos, mientras que las normas son principios definidos o reglas que las personas deben cumplir.(pág.65).

La cultura académica se evidencia por medio de las normas, creencias y valores que pueden ser investigados mediante una metodología cualitativa e interpretativa, basada en estudios de casos (Stake, 1995). Asimismo, cultura académica para Milicic, Utges y Salinas (2007) se define como:

un conjunto aprendido de interpretaciones compartidas, docentes y profesionales, que integran creencias, normas, valores y conocimientos, y que determinan el comportamiento de un grupo de profesores que actúan en un ámbito determinado en un tiempo dado. (p. 265)

Por su parte, Kuh y Hall (1993) definen la cultura académica o del campus en la educación superior institucional como:

the collective, mutually shaping patterns of institutional history, mission, physical settings, norms, traditions, values, beliefs and assumptions that guide the behavior of individuals and groups in an institution of higher education which provide a frame of reference for interpreting the meanings of events and actions on and off campus (p.2)

También, Välimaa (1998) señala que de acuerdo con la sociología del conocimiento existen dos aproximaciones para estudiar las culturas académicas. La primera sigue la tradición interdisciplinar y condiciona la orientación del personal docente a la investigación y el conocimiento. La segunda se encuentra relacionada con el estudio de las culturas institucionales, y busca explicar las diferentes dinámicas presentes en las comunidades académicas en función de factores contextuales propios de cada organización (citado en Villar i Font, 2007).

A su vez Santana, P. y Piñol, L. (2012) afirman:

La cultura de la universidad está llena de simbolismos y códigos que constituyen un microcontexto social; en éste se ven reflejados los rasgos esenciales de la comunidad donde la institución se asienta y toda la herencia cultural del entorno, incluso las creencias, los usos, las costumbres y las preconcepciones que se tienen alrededor de los roles que corresponden a cada quien dentro de la organización (p.3).

Del mismo modo Milicic, Utges y Salinas (2007) afirman que la “la *cultura académica* de los profesores universitarios está compuesta por la *cultura universitaria*, propia de la comunidad universitaria en la que está inserta y la *cultura profesional*, propia de la titulación de los profesores que la compone “(p.265). Siguiendo esta línea, Xianghong Tian (2012) señala algunos de los principales elementos que constituyen la cultura académica en las Universidades:

Academic culture on campus is the external manifest of the common values, spirits, behavior norms of people on campus who are pursuing and developing their study

and research. This kind of culture can be embodied in the rules and regulations, behavior patterns and the material facilities. It mainly consists of academic outlooks, academic spirits, academic ethics and academic environments. (p.61).

Por su parte, Moreno (2002) enfatiza la importancia que tienen para la cultura académica las “creencias, valores, hábitos y formas -teoría personal- de hacer las cosas asumidas por las comunidades de docentes que tienen que afrontar exigencias y limitaciones” (pág. 9). Estas a su vez, de acuerdo con el autor se constituyen en “un conjunto de “prácticas, ideas, expectativas, rituales, motivaciones y costumbres” (pág. 9) las cuales se encuentran ligadas al ejercicio académico y profesional en un lugar y tiempo determinados.

Las anteriores definiciones de cultura académica coinciden con la clasificación de Bodley (1994) sobre la cultura, las cuales se incluyen a continuación:

<b>Definiciones de Cultura</b>	
<b>Tópica:</b>	La cultura consiste en una lista de tópicos o categorías, tales como organización social, religión, o economía.
<b>Histórica:</b>	La cultura es la herencia social, o la tradición, que se transmite a las futuras a las generaciones.
<b>Comportamental:</b>	La cultura es el comportamiento humano compartido y aprendido, un modo de vida.
<b>Normativa:</b>	La cultura son ideales, valores, o reglas para vivir.
<b>Funcional:</b>	La cultura es la manera que los seres humanos solucionan problemas de adaptación al ambiente o a la vida en común.
<b>Mental:</b>	La cultura es un complejo de ideas, o los hábitos aprendidos, que inhiben impulsos y distinguen a la gente de los animales.
<b>Estructural:</b>	La cultura consiste en ideas, símbolos, o comportamientos, modelados o pautados e interrelacionados.
<b>Simbólico:</b>	La cultura se basa en los significados arbitrariamente asignados que son compartidos por una sociedad.

Tabla 1 adaptada de Bodley, J. (1994) “An Anthropological Perspective”, a Cultural Anthropology: Tribes, States, and the Global System.

De acuerdo con lo anterior, la cultura académica puede analizarse desde la transmisión de categorías relacionadas con la organización social de los comportamientos, las normativas, las funciones, las ideas, los hábitos, los símbolos y los significados que se encuentran interrelacionados, los cuales son pautados y compartidos por una colectividad en un espacio y tiempo determinados.

## La perspectiva de género

El género nos permite acercarnos a la cultura académica desde la experiencia femenina, a través de las vivencias individuales y colectivas en la Universidad como espacio laboral y social en el cual se desarrollan las mujeres actividades diarias.

Los estudios de género para autoras como Scott (1990), Lamas (2000), Butler (2001) Lagarde (2003), Fraisse (2003), Abzug (2011) entre muchas otras académicas enfatizan como los cuerpos sexuados femeninos y masculinos asumen funciones determinadas por la sociedad caracterizadas en función del sexo y el género, por lo tanto este concepto se constituye en una categoría que abarca, efectivamente, lo biológico pero es, además, una categoría bio-socio-psico-económico-político-cultural.

Por una parte, la categoría de género analiza la síntesis histórica que se da entre lo biológico, lo económico, lo social, lo jurídico, lo político, lo psicológico, lo cultural; implica al sexo, pero no agota ahí sus explicaciones (Lagarde, 2003, p.3). Un acercamiento desde la perspectiva de género permite decodificar la forma cómo las diferentes culturas marcan la diferencia de los sexos y las relaciones significantes de poder. Para Lamas (2000) el concepto género supone “una construcción simbólica que reglamenta y condiciona la conducta objetiva y subjetiva de las personas, o sea, mediante el proceso de constitución del género la sociedad fabrica las ideas de lo que deben ser los “hombres” y las “mujeres” (p. 173). Lamas (2000) señala cómo la *“nueva acepción de género se refiere al conjunto de prácticas, creencias, representaciones y prescripciones sociales que surgen entre los integrantes de un grupo humano en función de una simbolización de la diferencia anatómica entre hombres y mujeres”* (p.3).

Por otra parte, Abzug (2011) asevera que el término género evolucionó al punto de separarse de la palabra sexo y así expresar también la realidad de los roles de la mujer y del hombre como construcciones sociales sujetas a cambios. Así, como bien afirma Butler (2001) *“el hombre y la mujer pueden ser leídos como actuaciones culturales que constituyen su aparente “naturalidad” mediante actos performativos discursivamente restringidos que producen el cuerpo a través de las categorías de sexo y dentro de ellas”* (p.28).

La perspectiva de género como herramienta conceptual surge durante la segunda mitad del siglo XX para explicar las relaciones de poder en los diversos ámbitos más allá de la naturaleza y la biología. Al visualizar los diferentes fenómenos de la realidad a partir de las implicaciones, efectos y relaciones de poder es posible cuestionar de forma continua los estereotipos y las asignaciones de género en la sociedad.

La UNICEF (2017) define este concepto como:

La perspectiva o visión de género es una categoría analítica que toma los estudios que surgen desde las diferentes vertientes académicas de los feminismos para, desde esa plataforma teórica, cuestionar los estereotipos y elaborar nuevos contenidos que permitan incidir en el imaginario colectivo de una sociedad al servicio de la igualdad y la equidad. (p. 14).

Así, la desigualdad y la exclusión se presentan como factores que deben ser modificados al visualizar los diferentes fenómenos de la realidad a partir de las implicaciones y efectos en las relaciones de poder. Lo anterior con el fin de tomar acciones que permitan crear las condiciones de cambio en la construcción de la igualdad de género.

Por esta razón, la perspectiva de género feminista se constituye en categoría de análisis que permite incursionar desde la investigación en diferentes temas y áreas como marco teórico y metodológico. Como mecanismo de análisis permite identificar, valorar la discriminación. Al comprender las características que definen a los géneros y la interacción es posible tomar conciencia para modificarlas en la medida que éstas no son determinantes. Así, de acuerdo con Rodríguez (2015) esta es una “perspectiva de género feminista, ya que se fundamenta en el análisis del poder sexuado en las relaciones sociales” (p.24)

Esta perspectiva facilita un enfoque relacional de las vivencias, las acciones y la voluntad de transformar las desigualdades de los géneros la autoconciencia se torna en un acto político desde la presente investigación que permite recoger las distintas experiencias para crear conciencia contextos educativos y para abrir posibilidades de transformación de las condiciones de desigualdad que prevalecen en la cultura académica.

Al respecto, como bien señala Rodríguez (2015), dicha perspectiva ha permitido la relectura y reinterpretación de los paradigmas del conocimiento tradicionales:

a partir de la experiencia personal de las mujeres a nivel individual y colectivo, en los ámbitos públicos y privados y las formas y niveles de su inclusión y/o exclusión, el género cuestiona ciertas construcciones culturales que se asumen como “naturales”, incluidos los paradigmas del conocimiento (p.25).

Desde la reconstrucción de las experiencias profesionales en el ámbito académico a través de la perspectiva de género se busca conocer, comprender e interpretar la experiencia profesional de las mujeres que laboran como docentes e investigadoras en la Universidad de Costa Rica. Al identificar las características de la cultura académica (evidenciada en normas, creencias y valores que prevalecen en el entorno en el ejercicio laboral) en un grupo interdisciplinario de funcionarias de la Institución.

En este sentido la perspectiva de género supone investigar la información a partir de la recolección y análisis de los datos desde la variable sexo como referente empírico. Además, resulta fundamental contextualizar el entorno para situar el estado de los géneros en el espacio y tiempo determinado. De esta manera, se pueden estudiar los ámbitos sociales donde interactúan los sujetos en función de la diferencia sexual, así como los espacios de poder y las esferas donde se desenvuelve cada uno respectivamente para transformar las desigualdades y fortalecer la equidad y la inclusión en la educación.

#### **4. Metodología**

A continuación se explica cuál fue la metodología utilizada, el enfoque, las unidades de análisis, las técnicas de recolección, las diferentes etapas del procesamiento y análisis de la información.

##### **Enfoque**

La investigación se basa en una metodología cualitativa debido a que esta facilita el estudio de la realidad en su contexto natural; de la misma forma, cuando se emplea este método se deben tomar en cuenta las múltiples fuentes de información a las que se puede tener acceso. Tal y como señalan Rodríguez, Gil y García (1996): “La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales- entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos, que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas” (p. 32). Taylor y Bogdan (1986), indican al respecto que: “... la investigación cualitativa produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (p. 20).

El enfoque de esta investigación tiene un énfasis hermenéutico, dado que se centró en el estudio de los acontecimientos vividos por las personas participantes al tiempo que se interesaba por descubrir la visión propia de la realidad construida y actuada por estas mujeres docentes e investigadoras, a través de sus creencias, concepciones y representaciones.

De esta manera, como señalan Ángel y Herrera (2011), la hermenéutica se pregunta por la posibilidad de una aproximación social que reconozca la especificidad de los fenómenos propiamente humanos, no con el propósito de explicar el objeto ni descubrir leyes universales, sino con la intencionalidad de comprender el objeto y así mismo el valor del conocimiento que proporciona (Ángel y Herrera, 2011). Así, en la investigación narrativa “el significado...” investigación narrativa “el significado que elaboran y ponen a jugar los actores sociales en sus discursos, acciones e interacciones se convierte en el foco central de la investigación” (Cardona, 2015, p.176).

De igual modo, la investigación narrativa cualitativa o la investigación narrativa desde una óptica cualitativa como afirman Denzin y Lincoln (2011), surge como necesidad de la comprensión del comportamiento humano desde otras perspectivas que incluyen la revaloración sobre el discurso oral para comprender cómo el habla y la narración permiten rescatar el valor de la subjetividad y entender cómo percibimos el entorno.

Así, una historia de una vida, expresión utilizada por Ricoeur (1999), muestra la constitución de un personaje, que decide reinventarse a través de las situaciones que han marcado su existencia. Se trata de un relato en el que una persona está decidida a representarse a sí misma en una dimensión temporal de la vida. Elige eventos que parecen imprescindibles para mostrar la persona que es y cómo llegó a ser. Indaga en sí misma la importancia que éstos tuvieron y con frecuencia se apodera de nuevos significados que integra al mundo de posibilidades que es su vida. Este carácter de permanencia del personaje que describe su historia revela su identidad narrativa construida mediante la historia contada.

Además, se inscribe como una metodología del diálogo (Atkinson y Coffey, 2003), en la que las narrativas representan las realidades vividas, pues es a partir de la conversación que la realidad se convierte en texto, construyendo así entre los participantes y el investigador los datos que serán analizados en el proceso.

### **Unidades de análisis**

La población participante estuvo conformada por 14 mujeres con formación universitaria. Todas ellas con el grado académico de Maestría o Doctorado y la categoría en régimen académico de asociadas o catedráticas<sup>12</sup>. También debían ser funcionarias activas que se desempeñaban como docentes e investigadoras, en alguna de las siguientes áreas: ciencias sociales, salud, ciencias básicas, artes y letras, ciencias agroalimentarias, así como ingeniería. Además, debían estar dispuestas a escribir un relato de su historia de vida profesional, sus vivencias personales más significativas en el ámbito académico, aceptar una entrevista a profundidad y participar en grupos focales.

### **Técnicas de recolección**

Se utilizó la historia de vida, entrevista a profundidad y talleres de discusión. Las etapas de la investigación se detallan a continuación:

- La primera etapa se realizó a través de una selección aleatoria y el envío de correos a las participantes que estuvieran interesadas en el tema.
- La segunda etapa se hizo a través de entrevistas personales individuales para explicar el tema y los alcances de la investigación.
- La tercera etapa incluyó el envío de cuestionarios individuales que las participantes respondieron. La reconstrucción de un relato a partir del cuestionario ofreció un espacio para que las participantes comentaran recuerdos, experiencias pasadas y actuales. Esto permitió

---

<sup>12</sup> Este requisito tuvo que ser modificado ya que, a pesar de contar con Maestría o Doctorados académicos, publicaciones, ejercicio de la docencia y la investigación por varios años en el campus, aún no habían ascendido en régimen académico a las categorías de asociadas o catedráticas. Con el fin de poder contar con mujeres docentes e investigadoras de las diferentes áreas este requisito se eliminó.



conocer cómo se insertan en la cultura académica desde lo femenino, tanto en lo profesional y académico, así como en los contactos cotidianos con los hombres y lo masculino.

-Después de un primer análisis de los relatos inmersos en los cuestionarios se decidió profundizar sobre ciertos temas con las participantes en talleres grupales. Esto con la finalidad de dialogar y exponer de forma más clara las prácticas de subversión o resistencia que surgen cotidianamente en los espacios académicos y profesionales compartidos.

-La cuarta etapa contempló la participación presencial en grupos focales durante el 2018 y 2019 para recoger evidencias sobre creencias, valores, lo oculto, lo que se calla o se olvida. El objetivo específico de comprender las experiencias profesionales y académicas al narrar y compartir experiencias facilitó develar un saber producido en conjunto. La interacción grupal facilitó la empatía para que quienes participaban y colaboraban en los talleres compartieran sus experiencias a partir de relatos. Esta dinámica de grupos focales, como plantean Richert, (1993), Burr, (2000) y Munday, (2014) desde una perspectiva femenina se constituye en un espacio de encuentro que permiten el intercambio, la escucha mutua, compartir experiencias, negociar identidad de conjunto, el diálogo y la apertura en una posición de relativa igualdad con las investigadoras.

La técnica de narrativa biográfica se concreta en la producción de relatos en los que las narraciones del entrevistado son moduladas a través de las preguntas y de los intereses del investigador, por esta razón son relatos que se centran en aspectos específicos de la vida del sujeto entrevistado que no tienen por qué coincidir con los aspectos en los cuales se centraría una narración espontánea.

La ventaja fue que a través de la modulación se logró obtener narrativas de diferentes sujetos que tenían como punto focal los mismos aspectos. En nuestro caso los resultados narrativizados (o sea textualizados en forma de relato continuo en el que las preguntas y las respuestas se funden en un único texto) han de entenderse como reconstrucciones significantes de las trayectorias de vida de las participantes de los grupos focales.

El trabajo de textualización consistió en eliminar las preguntas del entrevistador y ordenar la serie de forma temporal. Así, se reconstruyeron los acontecimientos, enfatizando los que se consideraron más relevantes, de acuerdo con la forma y el contexto que la participante usó para reconstruir su narrativa. Se ha respetado la estructura gramatical y el estilo individual del relato tratando de mantener la legibilidad. Lo anterior siguiendo a Biglia, Bonet y Jordi (2009) quienes afirman: la construcción de la narrativa supone siempre una ficción, ya que no busca representar fielmente la realidad, sino reconstruirla a fin de que pueda comunicarse la experiencia del testimonio surgida de la realización de la entrevista. (p.12).

Consideramos que la presentación de las distintas narrativas es útil a fin de aumentar la comprensión de los fenómenos estudiados. Por otra parte, creemos que puede servir para cuestionar las realidades sociales desde una perspectiva de género.

## Procesamiento de análisis

Inicialmente se hizo uso de la técnica narrativa biográfica. Sin embargo, a medida que se avanzó en el proyecto y la experiencia de los talleres, se valoró la importancia de hacer un cruce de técnicas narrativas por la riqueza de información recolectada en los cuestionarios, entrevistas y los talleres.

Si bien Biglia, Bonet y Jordi (2009) enfatizan que no existe un acuerdo en relación con las diferencias y matices de la biografía, la autobiografía, el relato de vida y la historia de vida. Ellas consideran que aún así es posible que el relato biográfico, como tal pueda ser reelaborado por el sujeto o por el investigador desde una de las perspectivas arriba señaladas.

El problema surge al delimitar qué entendemos por relato de vida o historia de vida. Así Pujadas (1992) ofrece las siguientes conceptualizaciones: "la historia de una vida tal como la persona que la ha vivido la cuenta" (1992, p.13) o "la transcripción literal de las sesiones de la entrevista" así como "el texto final que se ofrece al lector" (2004, p.227). En relación con el relato de vida el autor apunta que:

se refiere al estudio de un caso referido a una persona dada, comprendiendo no sólo su life story [relato de vida], sino cualquier otro tipo de información adicional que permita la reconstrucción de dicha biografía de la forma más exhaustiva y objetiva posible (1992, p.13).

En este sentido, para esta investigación seguimos la ruta trazada por Biglia, Bonet y Jordi (2009):

la construcción de narrativas como proceso de investigación quiere realizarse desde – y ser producto del – encuentro entre diferentes subjetividades. Esto significa reconocer que, aun cuando producimos narrativas individuales, las preguntas de la entrevistadora y su intervención en la escritura del texto, no son ingenuas y contribuyen a conformar la narrativa en sí misma. (p.8)

Para las autoras citadas las "autobiografías" son una forma de "historia de vida" en las que las narrativas aportan un diálogo informado de historias personales que, si bien son privadas no tienen que serlo exclusivamente. Por esta razón, estas autoras proponen el uso de diferentes técnicas para la construcción de las narrativas.

En un primer momento se organizaron las respuestas con la pregunta abierta del cuestionario. Este tipo de preguntas permiten mayor libertad a la persona para contestarlas de forma que les permita expresarse más libremente. A partir de este instrumento se crearon 12 categorías a partir de una primera lectura, las cuales posteriormente se concretaron en 8 categorías. Sin embargo, el simple análisis de las categorías podría dejar fuera información relevante sobre los relatos de las mujeres. Por esta razón, en los grupos focales se hizo hincapié sobre temas que consideraran pertinentes

para ser agregados. A partir de las respuestas de las participantes hicieron los cuestionarios con los temas sugeridos por las mujeres para ligarlos con las respuestas en narrativas individuales, las cuales se enviaron como borradores preliminares a cada una de las mujeres para su revisión.

Lo anterior, con la finalidad de que ellas reflexionaran sobre las respuestas iniciales y adicionaran, modificaran, ampliaran u omitieran lo que consideraran pertinente. Para complementar estos relatos se usaron los datos de los talleres realizados (2018 y 2019) con la finalidad de elaborar narrativas colectivas relacionadas con la temática de valores, creencias y lo oculto. La interacción de los grupos focales en los talleres realizados en el 2018 y 2019 proporcionó retroalimentación de los cuestionarios y brindó información personal sobre los temas investigados. De esta forma las narrativas individuales se insertan no solo en las respuestas pertenecientes a la categoría que se describe, sino que se mantuvo, siguiendo a Biglia, Bonet y Jordi (2009), la técnica de *patchwork* a partir de lo que ellas denominan una “readaptación a los textos escritos de los que nuestras abuelas hacían con las telas” (p.13).

Así, el estudio de las transcripciones surgidas a partir de narrativas creadas en colectivo durante los talleres fue estudiadas de manera grupal por las investigadoras, tratando de evitar diferenciar las respuestas, para seguir un hilo continuo del discurso. Esta línea de análisis sigue el trabajo de Biglia, Bonet y Jordi (2009) quienes afirman la idoneidad de esta aproximación:

El no mencionar la autoría de cada afirmación individual permite crear una narrativa "ficcional", que puede configurarse como expresión de un conocimiento colectivo. Además, la uniformidad que asume la narrativa facilita fijar la atención en el discurso en lugar de hacer interpretaciones sobre los sujetos individuales que las han realizado (p. 21).

Las autoras citadas también aconsejan experimentar diversas formas para construir la técnica de *patchwork*, como por ejemplo el uso de pseudónimos que permite mantener la autoría de las afirmaciones en la narrativa colectiva. Esto es muy importante ya que evita uniformar y homogeneizar las respuestas de las participantes en lo que denominan, Biglia, Bonet y Jordi (2009), “un conjunto ficticio”. Así se es más fiel a los datos y se puede reconocer mejor la autoría de las participantes.

Otra modalidad de técnica propuesta por estas autoras son las narrativas discontinuas a múltiples voces que permiten construir textos donde las diferentes voces mantienen su autonomía para mostrar la diversidad sin homogeneizar el relato colectivo, como el trabajo desarrollo en los talleres compartidos por las participantes.

La combinación de estas diferentes técnicas nos permitió tener un panorama mucho más general y a la vez incluir más información proporcionada por las participantes en los diferentes espacios que compartimos en este trabajo.

#### 4. Resultados

La perspectiva de género es una manera de analizar el mundo e interpretar lo que nosotras decimos o hacemos. Independientemente de nuestras áreas de quehacer académico, que son muy diversas, estos relatos de mujeres narran experiencias de ser mujer y cómo vivimos la cultura académica universitarias, docentes e investigadoras.

En los talleres realizados durante el 2018 con las participantes en tres grupos focales, se trabajó con los temas de normas, valores y ritos. La equidad y los derechos de las mujeres fue un tema reiterativo en estas narraciones relacionadas con el quehacer docente, académico e investigativo en el ámbito laboral.

El enriquecimiento de las categorías que han emergido refleja cómo nos hemos ido posicionando en el tema, siguiendo las inquietudes y vivencias de las participantes. Una de estas categorías está relacionada con nuestra experiencia en relación con la equidad de género.

#### Equidad

En los talleres *supra* mencionados hablamos sobre la forma como nosotras vivimos la experiencia docente de forma diferente a nuestros colegas varones, las situaciones de proceso de ingreso a régimen académico, la experiencia en el ámbito laboral universitario ya sea en lo administrativo o en lo académico en relación con los derechos y la equidad. Para trabajar con la equidad de género partimos de la definición del concepto como:

la imparcialidad en el trato que reciben mujeres y hombres de acuerdo con sus necesidades respectivas ya sea con un trato igualitario o con uno diferenciado pero que se considera equivalente en lo que se refiere a los derechos, los beneficios, las obligaciones y las posibilidades. En el ámbito del desarrollo, un objetivo de equidad de género a menudo requiere incorporar medidas encaminadas a compensar las desventajas históricas y sociales que arrastran las mujeres. (O.N.U. 2015).

Por su parte la O.N.U (2012) en relación con las instituciones educativas señala:

En estas instituciones se forma y se consolida el aprendizaje del género; tanto los conocimientos que se adquieren en las aulas como en la interacción entre docentes y alumnos y de éstos entre sí, llevan el sello social del género. (p.24)

A su vez esta definición comprende tres niveles donde se puede observar la inequidad de género:

- Organizacional, en conceptos normativos que polarizan y reproducen la división social de trabajo.
- Institucional, en normas y reglas que pautan la asignación de roles y capacidades, y su correspondiente valoración.

- Simbólico, en concepciones que condicionan la identidad subjetiva y posiciona y determina el proyecto de vida de unos y otras. (O.N.U. 2015)

A partir de los niveles *supra* citados podemos clasificar las experiencias transmitidas por las voces de las participantes sobre como existen falta de igualdad en las oportunidades, falta de imparcialidad y justicia en el tratamiento de las docentes e investigadoras y la falta de medidas para compensar estas desventajas producto de la falta de equidad de género.

Consideramos que la relevancia del tema de género en la educación es fundamental para la convivencia y la equidad en la academia. El reconocimiento de los derechos de las mujeres en el ámbito universitario es un elemento fundamental en el ámbito universitario para lograr una equidad social. En efecto, la visibilización de este tema en la cultura académica permite conocer más a fondo las experiencias cotidianas de las mujeres. Recordemos que la igualdad de género es un principio relacionado con los Derechos Humanos, y a su vez se convierte en un elemento fundamental para un desarrollo sostenible centrado en las personas.

Lo anterior se ve reflejado en la investigación a partir del énfasis que las participantes otorgaron a la dinámica que existe en relación con los puestos de poder. Un tema que las participantes enfatizaron fue la dinámica que existe en relación con los puestos de poder, si bien la situación en la U.C.R. ha variado aún persisten importantes focos de resistencia en cuanto a la participación de las mujeres en los puestos administrativos en algunas Escuelas y Facultades.

De igual modo, las participantes señalaron que, a pesar de las cualidades de liderazgo que poseen para ejercer puestos de poder la dinámica que subsiste en la U.C.R, ha variado pero no lo suficiente. Aún en la actualidad persisten importantes focos de resistencia en cuanto a la participación de las mujeres en los puestos administrativos y gestión de proyectos en algunas Escuelas y Facultades. A continuación se incluyen algunas citas de los talleres que se relacionan con esta temática discriminatoria a nivel organización, institucional y simbólico.

En relación con las jerarquías y puesto de poder ellas narran en las siguientes citas:

**las normas institucionales dicen que tiene que ser asociado o estar en régimen y demás y ninguno de mis compañeros cumplía y a mí me faltaba 1 punto para ser asociada, solo 1 punto pero igual no me consideraron y ni siquiera me dejaron postular, levantaron los requisitos de ellos y entre ellos escogieron y quedó un señor que yo lo quiero montones pero que él es instructor y entonces uno dice bueno ¡diay! está bien, no importa, como dice la gente: eche para atrás y siga adelante. (taller 1, p.5).**

**en zootecnia nunca ha habido una mujer directora y es una de las carreras más antiguas de la universidad (taller 1, p.5)**

**No hemos tenido ninguna mujer en la dirección de química**, pero es que también hay una compañera que dice: **no se lo merecen**. (taller 1 p.6-7)

Nuestro propio espacio teatral es muy machista también. **Hasta 1990 que decide María Bonilla hacer una temporada de jóvenes directoras no existía un movimiento de directoras teatrales, aparecía una o dos directoras**. En 1946 inicia el Teatro Universitario y la Escuela de Artes Dramáticas en 1968, pero es **hasta ahora que uno empieza a ver en la cartelera cultural direcciones femeninas, posiciones y discursos desde lo femenino, pero aun así incluso hoy son poquitas las mujeres**. (taller 2, p.5)

Estas son solo un pequeño ejemplo de lo que narran las participantes cuando manifiestan la experiencia relacionada con la cultura académica que muestra las actitudes de los individuos y los grupos en relación con las creencias, normas tradiciones y valores que se manifiestan en el campus universitario. Existe segregación vertical por la presencia reducida de mujeres en posiciones jerárquicas dentro del sector, ya que los cargos de prestigio, de mando y de mayor remuneración los desempeñan los hombres. El tratamiento discriminatorio que muchas de ellas han vivido u observado en la Universidad dificulta el desempeño y el ascenso académico de las docentes e investigadoras como se puede constatar en muchas de las narraciones de las colegas participantes que se incluyen *infra*:

A ellas definitivamente no se les permitió, es decir se les contrató como **interinas pero no se les apoyó para salir a estudiar, para hacer investigación. No fue el caso mío que más bien fue muy positivo, yo no tengo como tantas experiencias así tan negativas con compañeras**. El tratamiento discriminatorio que muchas de ellas han vivido u observado en la Universidad dificulta el desempeño y el ascenso académico de las docentes e investigadoras. Las que tuvieron que irse que dijeron: yo definitivamente aquí en la UCR no voy a prosperar, no voy a ningún lado, no me están dejando estudiar y entonces se van para otros lugares. (taller 1, p.4-5).

porque **en ingeniería no es como que se le apoye a las muchachas cuando están embarazadas**. Es más, **yo tuve que hacer una lucha en la facultad, mi bebé tiene dos años, tuve que hacer una lucha grandísima para que se nos habilitara una zona para lactancia y habíamos cinco docentes embarazadas** y hasta ahora que nos pasaron al edificio nuevo se habilitó y ya cuando no podía dar lactancia. (taller 1 p.21)

Este director último una vez escribió en una columna del periódico universidad que él no soportaba trabajar en esta **escuela que estaba dirigida y formada por un montón de “gallinas cluecas”, nos llamó gallinas cluecas**.(taller 3, p.19)

La ausencia de equidad se visibiliza en las voces de las mujeres en los diversos relatos donde las participantes reconocen las cualidades que poseen para el liderazgo y cómo las creencias, percepciones y estereotipos que aún prevalecen en el ámbito universitario obstaculizan su desarrollo.

Las participantes también asocian el éxito con el esfuerzo personal y mencionan que han tenido que trabajar más duro que sus compañeros hombres. A esta condición se le suma el peso de tener que “demostrar que las mujeres somos mejores que los hombres como muchas de ellas señalan en los talleres. En solo unos cuantas de estas narraciones se evidencia la ausencia de equidad en el área organizacional, institucional y simbólica que se manifiestan como formas de violencia simbólica condicionando la división social del trabajo, la asignación de roles y los estereotipos contra las mujeres que aún prevalecen en la cultura académica de la institución. Por otro lado, las participantes expresan tener sobrecarga de trabajo y responsabilidades, en mayor medida con respecto a sus compañeros hombres. Pues entre las mismas colegas se exigen más por ser mujer. También se percibe una autoexigencia o competencia con los compañeros en demostrar que se hace mejor el trabajo.

## 5. Conclusiones

La propuesta inicial de la investigación había planeado realizar el proyecto junto a un grupo de docentes en régimen con la categoría de asociadas o catedráticas con el grado de maestría o doctorado de las áreas Salud, Ciencias Sociales, Artes y Letras, Ciencias básicas, Ciencias agroalimentarias, así como Ingenierías. Surgió la dificultad imprevista de encontrar participantes con las condiciones iniciales (requisitos de maestría o doctorado en régimen como asociadas o catedráticas). El problema no fue el grado académico sino que las docentes e investigadoras mujeres formaran parte de régimen académico y cumplieran con la categoría esperada en dicho régimen. Para resolver esta situación se conservó el requisito de maestría o doctorado, pero se hicieron excepciones con las profesoras de áreas donde no se cumplía con estos requisitos y se incluyó a profesoras en régimen en categoría de visitantes o instructoras. Lo anterior mostró que a pesar de que todas ellas contaban con los grados académicos, su situación en régimen, a pesar de laborar por muchos años para la Universidad, aún era incierta. Así, ya desde un inicio se visualizó una situación de desventaja para las mujeres docentes e investigadoras.

Desde los primeros relatos biográficos se inició la construcción individual y colectiva de éstos de los relatos individuales y colectivos sobre la experiencia de la cultura académica de las participantes del grupo focal. A partir de los primeros cuestionarios de las historias de vida se elaboró una lista de categorías para analizar las características de la cultura académica en relación con las experiencias profesionales y vivenciales. Estas categorías fueron retroalimentadas durante las discusiones con los grupos focales en las sesiones, de los talleres y las entrevistas realizadas. En estas sobresalieron aspectos importantes que condicionan la cultura académica de las mujeres a partir de creencias, ritos y normas de la cultura académica, donde subyacen elementos como la falta de sororidad entre las mujeres, los estereotipos femeninos tradicionales que afectan las oportunidades de trabajo y desempeño profesional.

Los grupos focales fueron espacios que permitieron a las participantes reflexionar y reconocerse a sí mismas en un entorno donde tienen afinidades con otras mujeres académicas. Surge en estas interacciones la necesidad de apoyar, prevenir y casi denunciar lo que ha sido permitido en sus espacios laborales.



Lo anterior fue posible gracias a que desde la primera sesión encontramos gran interés y expectativas en las participantes en relación con las diversas manifestaciones comunes y compartidas de la cultura académica. El espacio resultó un lugar dónde fue posible dar voz a las participantes y les permitió expresarse de forma libre en un lugar seguro en compañía de pares con quienes compartieron experiencias y vivencias similares.

De esta manera, los acercamientos realizados en las diferentes actividades nos permitieron ampliar y profundizar las preguntas en sesiones posteriores. Esto con el fin de obtener mayor comprensión sobre las situaciones particulares de las diversas Unidades Académicas. Dentro de los resultados que logramos dilucidar se encuentran las creencias comunes que comparten la mayor parte de las participantes indistintamente de la Facultad a la que pertenecen. Este fue un resultado muy interesante ya que inicialmente compartíamos la creencia de que la especialidad del área académica particularizaba las vivencias y experiencias en la Universidad.

Además de lo anterior, la falta de equidad se visibiliza en el tratamiento discriminatorio que trata de modificar el autoconcepto y la identidad como mujer en el entorno social universitario. En este aspecto existen focos de resistencia patriarcal que se resisten al cambio institucional, organizacional y simbólico para crear un espacio más equitativo e inclusivo en la Universidad.

La investigación brinda información *in situ* sobre las condiciones en las que se desempeñan las docentes e investigadoras, las oportunidades, las dificultades, las estrategias implementadas por ellas para formar parte del entorno, así como los futuros desafíos para las nuevas generaciones de mujeres en esta casa de estudios. De esta manera se visibiliza el ámbito en el cual se desenvuelven, las relaciones de equidad que predominan en la institución para la participación en los diferentes espacios y el reconocimiento del quehacer docente y científico. Al dar voz a las mujeres para enunciar los espacios de inequidad que existen se busca una transformación desde una perspectiva de género en la institución. Lo anterior, con miras a fortalecer la participación de las mujeres en la cultura del campus en la educación superior institucional.

Es por ello que esta investigación se suscribe dentro de las políticas actuales (del quinquenio 2016-2020) de la Universidad de Costa Rica las cuales enfatizan la búsqueda de la equidad y la no discriminación en el ámbito universitario. Si bien se trabaja en esta línea, aún con investigaciones como la anterior, se demuestra que es necesario incrementar los esfuerzos institucionales para una mayor equidad de género.

Finalmente, a modo de conclusión consideramos que los relatos son experiencias de rutas exitosas que podrían orientar y motivar a muchas colegas para visibilizar, externar opiniones y proponer soluciones que contribuyan a crear un espacio más seguro, equitativo y libre de discriminación en el campus. Sin el afán de simplificar o estructurar estos resultados, este objeto de estudio complejo puede abordarse de diversas miradas para contribuir entre otras cosas a la mejora en las cultura académica en las políticas para lograr un espacio más inclusivo de la diversidad en la Universidad.

## Referencias

- Abzug, B. (1995). *Women: looking beyond 2000*. United Nations. <https://www.goodreads.com/book/show/2350846.Women>
- Ángel, A. y Herrera, J. (2011). La propuesta hermenéutica como crítica y como criterio del problema del método. *Estudios de Filosofía*, (43), 9-29. <https://www.redalyc.org/pdf/3798/379846140002.pdf>
- Biglia, B. y Bonet Marti, J. (2009). La construcción de narrativas como método de investigación psico-social. Prácticas de escritura compartida. *Forum: Qualitative Social Research*, 10(1). [https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2009/146075/fqs\\_a2009v10n1.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2009/146075/fqs_a2009v10n1.pdf)
- Bodley, J. (1994). "An Anthropological Perspective", a *Cultural Anthropology: Tribes, States, and the Global System*.
- Burr, V. (2003). *Social Constructionism* (2<sup>a</sup> ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203694992>
- Buttler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y lo subversivo de la identidad*. Paidós. <https://jppgenrgb.files.wordpress.com/2017/06/judith-butler-el-gecc81nero-en-disputa-el-feminismo-y-la-subversiocc81n-de-la-identidad.pdf>
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Editorial Universidad de Antioquia. <https://bit.ly/3SgxOrG>
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2011). *The Sage handbook of qualitative research*. Sage.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2017). *Perspectiva de Género: Comunicación, Infancia y Adolescencia. Guías para periodistas*. UNICEF. [https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org/argentina/files/2018-04/COM-1\\_PerspectivaGenero\\_WEB.pdf](https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org/argentina/files/2018-04/COM-1_PerspectivaGenero_WEB.pdf)
- Fraisse, G. (2003). *El concepto filosófico de género en Tubert, S. Del sexo al "género": los equívocos de un concepto*. Madrid.
- Giddens, R. (1991). *Sociología*. Alianza Editorial.
- Lagarde, M. (2003). *La multidimensionalidad de la categoría género y del feminismo*. <https://es.scribd.com/document/138551689/La-multidimensionalidad-de-la-categoria-genero-y-del-feminismo>
- Lamas, M. (2000). *Diferencias de sexo, género y diferencia sexual*. *Revista Cuicuilco*, 7(8). <https://www.redalyc.org/pdf/351/35101807.pdf>

- Milicic, B., Utges, G., Vicente, S.J. y Salinas, B. (2007). La cultura académica como condicionante del pensamiento y la acción de los profesores universitarios de física. *Investigações em Ensino de Ciências*, 12(2), 263-284. [http://www.ifufrgs.br/ienci/artigos/Artigo\\_ID170/v12\\_n2\\_a2007.pdf](http://www.ifufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID170/v12_n2_a2007.pdf)
- Moreno, T. (2002). Cultura profesional del docente y evaluación del estudiantado. *Perfiles Educativos*, 24(95), 23-36. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13209503.pdf>
- Munday, J. (2014). The Practice of Feminist Focus Groups. En S. Hesse-Biber (Ed.), *Feminist Research Practice* (2ª ed.) (pp.166-184). Sage.
- Richert, A. (1993). Voice and Power in Teaching and Learning to Teach. En L. Valli. (Ed.), *Reflective Teacher Educator. Cases and Critics* (pp. 187-197). University of New York Press.
- Ricoeur, P. (1999). *Historia y Narratividad*. Paidós.
- Roberts, E. y Pastor, B. (1997). *Diccionario Etimológico Indoeuropeo de la Lengua Española*. Alianza diccionarios.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Santana, P. y Piñol, L. (2012). La Cultura Profesional Docente universitaria. *Revista Digital*, 27(171).
- Segura, S. (2003). *Nuevo Diccionario Etimológico Latín-Español y de las voces derivadas*. Universidad de Deuste.
- Stake, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. SAGE
- Taylor, S.J. y Bodgan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2012). *El futuro que queremos*. ONU. <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/764Future-We-Want-SPANISH-for-Web.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2015). *Concepts and definitions*. <https://www.un.org/womenwatch/osagi/conceptsanddefinitions.htm>
- Välímää J. (1998). Culture and identity in higher education research. *Higher Education*, 36(2), 119-138. [https://www.jstor.org/stable/3448156#metadata\\_info\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/3448156#metadata_info_tab_contents)
- Xi, S. y Xianghong, T. (2012). Academic Culture and Campus Culture of Universities. *Higher Education Studies*, 2(2), 61-65. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1081480.pdf>

# Taller de Fotovoz: Uso de Imágenes en la Investigación participativa.

Photovoice Workshop: The use of images in participative research.

Susana Juniu  
Carmen Grace Salazar Salas

## 1. Resumen

Este taller abarca los fundamentos de Fotovoz, el cual consiste en un proceso de investigación de acción participativa que busca dar voz por medio de la imagen. Además, crea nuevas oportunidades para reflexionar y representar temas de la comunidad de una forma creativa y personal (Wang y Burris, 1994, 1997).

Fotovoz es una técnica y método de investigación participativa y comunitaria propuesta por Wang y Burris (1994). Se originó sobre la base de dar voz a aquellas personas que normalmente no son escuchadas, por medio de imágenes y narrativas acerca de la realidad de la vida cotidiana, y para conceptualizar sus experiencias como una forma alternativa de documentar las circunstancias de su entorno (Parry, Johnson y Steward, 2013). Fotovoz fomenta la participación de la comunidad en el proceso de toma de decisiones al compartir sus preocupaciones con las autoridades políticas para generar cambios sociales.

Los temas de este taller incluyen fundamentos de Fotovoz, la experiencia práctica con los pasos de Fotovoz para convertirse en una persona investigadora visual, consideraciones éticas, consejos para la toma de fotografías, comentarios sobre las imágenes y escritura de narrativas, opciones para el análisis de imágenes y texto, y presentación y análisis de fotos y narrativas de investigaciones realizadas en Costa Rica. El taller culminará con una sesión de intercambio de ideas sobre el uso de Fotovoz como técnica de investigación en los lugares de trabajo de las personas participantes.

Los objetivos del taller son (1) explicar la técnica de Fotovoz y las implicaciones que puede tener, (2) compartir los hallazgos de una investigación de Fotovoz realizada en Costa Rica, (3) practicar el análisis de fotografías y narrativas de investigaciones previas y la identificación de temas y (4) analizar temas que podrían ser investigados en los lugares de trabajo mediante Fotovoz.

## Abstract

This workshop covers the fundamentals of Photovoice, which consists of a participatory action research process that seeks to give voice through the image. In addition, it creates new opportunities to reflect and represent community issues in a creative and personal way (Wang and Burris, 1994, 1997).

Photovoice is a participatory community research technique and method proposed by Wang and Burris (1994). It gives voices to those who usually are not heard, through images and narratives to conceptualize their experiences as an alternative way to document the circumstances of their surroundings (Parry, Johnson & Steward, 2013). Photovoice encourages community participation in the decision-making process by sharing their concerns with political authorities to generate social changes.

The topics of this workshop are: principles of Photovoice and hands-on experience with the steps of Photovoice to become a visual researcher, ethical considerations, elements for taking photographs, comments on images, writing stories, different options to analyze photos and narratives, and presentation of a research study conducted in Costa Rica. The workshop will end with a brainstorming session on the use of Photovoice as a research technique in the workplace.

The objectives of the workshop are: (1) to describe the Photovoice technique and its implications for research, (2) to share the results of a Photovoice study conducted in Costa Rica, (3) to analyze photographs and narratives from previous studies and (4) to identify topics for research in the workplace using Photovoice.

## **2. Fundamentación teórica**

Fotovoz es una técnica y método de investigación cualitativa en la cual las personas analizan su realidad por medio de su propia reflexión para comprender mejor cómo mejorar sus instituciones sociales o políticas públicas (Wang y Burris, 1994). Las personas participantes se convierten en parte del equipo de investigación porque capturan su mundo social e interpretan sus experiencias mediante imágenes. Crea nuevas oportunidades para reflexionar y representar temas relevantes de la comunidad de una manera creativa, crítica y personal. A su vez, permite denunciar situaciones que aquejan a algún grupo o mostrar aspectos positivos de algunas realidades (Wang, 1999; Wang y Burris, 1994, 1997). Según Wang (1999), las imágenes pueden influir en la política al llevar la perspectiva y las recomendaciones de la comunidad a los grupos líderes de la localidad (es decir, personas formuladoras de políticas, planificadoras e influyentes) con el poder de implementar cambios y abordar las preocupaciones de la ciudadanía.

Para algunas personas, como Soriano Ayala y Cala (2016), Fotovoz es una técnica de recolección de datos mediante fotografías. Para otras, como Wang, Burris y Ping (1996), es un método porque es un proceso investigativo sistemático. Este abarca diversas fases desde la identificación del tema que se investigará hasta la divulgación de los resultados a las personas con poder en la comunidad.

De dónde parte Fotovoz:

Fotovoz se basa en:

Principios de la fotografía documental basada en la comunidad. Este enfoque promueve el diálogo y la reflexión entre la persona fotógrafa y la población vulnerable para expresar su realidad social y percepción del mundo por medio de imágenes visuales con el fin de impulsar cambios

sociales (Wang y Burris, 1997). Por lo general, las mujeres, las personas menores de edad y las adultas mayores caen en la categoría de grupos vulnerables, ya que históricamente han sufrido las consecuencias de la violencia estructural.

Teoría feminista. Rescata, sobre todo, la recuperación de la apreciación subjetiva de la situación desde la perspectiva de las personas más vulnerables. Esta teoría es parte de la teoría crítica. Inicialmente, señalaba que las mujeres habían ocupado un segundo lugar detrás de los hombres, a consecuencia de las inequidades políticas, económicas y sociales establecidas. En la actualidad, fomenta el análisis de circunstancias desde el punto de vista de género, clase social y etnia (Riddick y Russell, 2015). La teoría otorga voz y oportunidad a las mujeres con ningún o escaso acceso a los grupos políticos, con el objetivo de generar cambios sociales (Wang y Burris, 1997).

Educación popular (Freire, 1970). La teoría de la educación de empoderamiento asume el compromiso de cambio social mediante el diálogo y permite a las personas expresarse sobre las necesidades de la comunidad. La educación de empoderamiento utiliza imágenes que las personas participantes obtienen y seleccionan, por lo tanto, les permite expresar directamente la realidad de su vida cotidiana. El diálogo grupal permite a las personas construir sobre las preocupaciones de los demás, y ayuda a dar forma a las necesidades identificadas en la localidad. Las personas asumen a su vez el papel de defensoras de la comunidad y participan en los cambios de política (Wang, 1994).

Fotovoz pretende alcanzar tres principales finalidades:

Dar poder y voz a aquellas personas que normalmente no son escuchadas al permitirles documentar la realidad de la vida cotidiana (prioridades, preocupaciones y las fortalezas de la comunidad) mediante fotografías y narrativas.

Promover la generación de conocimientos y el diálogo crítico acerca de hechos importantes, por medio de la discusión alrededor de las fotografías y narrativas.

Acercarse a integrantes de instituciones políticas en foros y exponer los resultados obtenidos con las fotografías y narrativas (Wang, 1999; Wang y Burris, 1994).

### **3. Metodología**

#### **I. Sesión Teórica: Fundamentos de Fotovoz**

- ¿Qué es Fotovoz?
- Proceso de Fotovoz
- Consideraciones éticas
- Fotografía
- Recolección de datos

- Métodos para análisis de datos
- Reflexión crítica y el diálogo acerca de las fotografías
- Análisis de fotografías, comentarios y narrativas
- Presentación de fotos y narrativas
- Identificación de temas y revisión de las narrativas

## **II. Sesión Práctica: Trabajo grupal**

- Presentación de un ejemplo de trabajo práctico en la comunidad
- Formación de grupos
- Distribución de fotos y narrativas a cada grupo
- Análisis del material entregado (cada grupo con asesoría de expositoras)
- Identificación de temas y otorgamiento de nombres (cada grupo con apoyo de expositoras)
- Presentación de temas (grupos, de uno en uno)
- Comentario de la práctica
- ¿Cómo adaptar estos métodos al trabajo y a las comunidades?
- Análisis de cómo adaptar esta técnica y su metodología en el trabajo y las comunidades de las personas participantes en este taller.

## **III. Sesión Teórica: Divulgación de los resultados**

- Presentación de proyectos individuales o grupales
- Identificación de la audiencia
- Exposición fotográfica
- Tradicional
- Digital
- Sitio web
- Publicaciones: Artículos o libros
- Población meta y cantidad aproximada de personas participantes requeridas.
- 30-50 personas: docentes, personal investigador, población estudiantil universitaria

### **4. Duración**

Dos horas

### **5. Resultados**

Los resultados de este taller aportarán conocimientos que se podrán emplear en (1) la docencia, en los diversos cursos y carreras relacionados con la educación, (2) la investigación, como punta de lanza en esta nueva línea de estudio y (3) acción social, para apoyar comunidades mediante acciones que fomenten el desarrollo social.



La técnica de Fotovoz ha sido usada en Costa Rica en varias comunidades para investigar diversos temas (Morgan et al., 2010; Salazar Salas y Juniu, 2019b). En el caso de las expositoras, ellas estudiaron la recreación de cuatro comunidades en vulnerabilidad social (Los Cuadros de Purrall de Goicoechea, Dos Cercas de Damas de Desamparados, Tirrases de Curridabat y Alajuelita, específicamente, San Felipe, Concepción y Alajuelita Centro) y cuáles factores la promovían o afectaban (Salazar Salas y Juniu, 2017, 2018a, 2018b, 2019c).

Por ejemplo, los resultados de Los Cuadros mostraron que las personas en esa localidad realizaban ocho tipos de actividades recreativas, tales como recreación física, recreación artística, recreación al aire libre, recreación espiritual, recreación social, recreación educativa, recreación intelectual y voluntariado (Salazar Salas y Juniu, 2019a). Además, que la recreación era beneficiada por dos factores positivos y obstaculizada por dos factores negativos. Los dos factores que promovieron la recreación fueron: “(a) el apoyo institucional recibido por parte de ministerios gubernamentales, instituciones autónomas o públicas, la municipalidad y empresas y grupos privados de la localidad y (b) la organización comunal” (Salazar Salas y Juniu, 2019b, p. 20). Los dos factores negativos que obstaculizaban las actividades recreativas fueron:

(a) desilusión por temas como basura, falta de higiene, delincuencia, desinterés de los demás habitantes por la comunidad e invasiones de terrenos públicos, y (b) la manipulación de la pobreza por el robo y la venta de agua potable, el robo y la venta de electricidad y por el engaño a instituciones públicas para obtener ayudas. (p. 20)

## **6. Conclusiones**

Fotovoz es una técnica fácil de utilizar. Con una inducción sencilla, las personas aprenden a usarla.

Las personas que han usado Fotovoz se han empoderado y sentido valoradas porque sus opiniones han sido tomadas en cuenta. Además, se han percatado de que no son las únicas interesadas en ciertos temas, pues alguien más en la comunidad tiene la misma inquietud, y de que, si se unen, su clamor por cambios en la comunidad tiene mayor efecto.

El éxito de los cambios que se proponen a los grupos que tienen el poder de implementarlos depende del interés que dichas agrupaciones muestren por los temas. Algunos cambios son fáciles y rápidos de lograr, pero otros, no.

## **7. Recomendaciones para la nueva implementación.**

Con base en la experiencia de las presentadoras, los mejores resultados de la técnica de Fotovoz se lograron cuando se trabajó con grupos ya conformados en las comunidades. Por lo tanto, se insta a buscar agrupaciones ya existentes o una que se pueda conformar con un interés común muy fuerte.

## Referencias

- Freire P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Herder & Herder.
- Morgan, M., Vardell, R., Kintner-Duffy, V., Lower, J., Ibarra, L., y Cecil-Dyrkacz, J. (2010). Empowering women through Photovoice: Women of La Carpio, Costa Rica. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research*, 5(1), 31-44.
- Parry, D. C., Johnson, C. W., y Steward, W. (2013). Leisure research for social justice: A response to Henderson. *Leisure Sciences*, 35(1), 81–87. doi: 10.1080/01490400.2013.739906
- Riddick, C. C., y Russell, R. V. (2015). *Research methods. How to conduct research in recreation, parks, sport, and tourism* (3era. ed.). Sagamore Publishing.
- Salazar Salas, C. G., y Juniu, S. (2017). *Vivencias de mujeres de Los Cuadros acerca de su recreación mediante el uso de Fotovoz*. [Power Point]. Reporte de la investigación. Autoras.
- Salazar Salas, C. G., y Juniu, S. (2018a). *Vivencias de mujeres de Dos Cercas acerca de su recreación mediante el uso de Fotovoz*. [Power Point]. Reporte de la investigación. Autoras.
- Salazar Salas, C. G., y Juniu, S. (2018b). *Vivencias de mujeres de Tirrases acerca de su recreación mediante el uso de Fotovoz*. [Power Point]. Reporte de la investigación. Autoras.
- Salazar Salas, C. G., y Juniu, S. (2019a). Documentación de vivencias recreativas de un grupo de mujeres de Los Cuadros mediante Fotovoz. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 19(2), 1-32. doi 10.15517/AIE.V19I2.36901
- Salazar Salas, C. G., y Juniu, S. (2019b). *Proyecto comunitario de vivencias de mujeres acerca de su recreación mediante la documentación visual*. (Proyecto de Investigación N° 724-B7-361). Universidad de Costa Rica. Instituto de Investigación en Educación y Escuela de Educación Física y Deportes.
- Salazar Salas, C. G., y Juniu, Susana. (2019c). *Vivencias de mujeres de Alajuelita acerca de su recreación mediante el uso de Fotovoz*. [Power Point]. Reporte de la investigación. Autoras.
- Soriano Ayala, E. y Cala, V. (2016). *Fotovoz: Un método de investigación en ciencias sociales y de la salud*. La Muralla.
- Wang, C. C. (1999). Photovoice: A participatory action research strategy applied to women's health. *Journal of Women's Health*, 8(2), 185-192.

- Wang C., y Burris, M. A. (1994). Empowerment through photo novella: Portraits of participation. *Health Education Quarterly*, 21(2), 171-186.
- Wang, C., y Burris, M. A. (1997). Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Education & Behavior*, 24(3), 369-387.
- Wang, C., Burris, M. A., y Ping, X. Y. (1996). Chinese village women as visual anthropologists: A participatory approach to reaching policymakers. *Social Science and Medicine*, 42(10), 1391-1400.

## **Eje 4. Formación inicial y permanente de profesionales en educación**

# **El estilo de pensamiento de estudiantes y profesores de una escuela graduada en educación.**

The thinking style of students and teachers of a Graduate School of Education.

Dr. Abner J. Colón Ortiz

Iris N. Ramos Rullán

## **1. Resumen**

Los estilos de pensamiento son una serie de patrones operativos que el ser humano desarrolla desde su nacimiento con las estrategias que le funcionaron en la adquisición de conocimiento y en la solución de problemas. Según Padrón (2014), existen 3 estilos de pensamiento que son: el inductivo-concreto, deductivo-abstracto e intuitivo-vivencial. El propósito principal de esta investigación fue determinar el estilo de pensamiento predominante de los estudiantes y los profesores de la Escuela Graduada en Educación, basado en la teoría de los estilos de pensamiento desarrollado por José Padrón. El instrumento conformado por 24 reactivos se administró a 170 participantes entre estudiantes y profesores. Se realizó una investigación comparativa para determinar el perfil de los estilos de pensamiento predominantes de estudiantes y profesores de la Escuela Graduada en Educación de una institución privada del área sur de Puerto Rico. Como resultado se obtuvo que el 60% de los participantes presentan un estilo intuitivo-vivencial. El 27% de los profesores presenta un estilo deductivo-abstracto, mientras que el 24% de los estudiantes presentan un estilo inductivo-concreto. El estilo que menos predomina en los profesores es el inductivo-concreto con un 13% y en los estudiantes el deductivo-abstracto con un 16%. Por tanto, esto lleva a reflexionar a qué estilo de pensar tienen los estudiantes y profesores en las instituciones de educación superior.

## **Abstract**

Thinking styles are a series of operational patterns that the human being develops from birth with the strategies that worked for him in the acquisition of knowledge and problem solving. According to Padrón (2014), there are 3 styles of thinking that are inductive-concrete, deductive-abstract and intuitive-experiential. The main purpose of this research was to determine the predominant thinking style of the students and teachers of the Graduate School of Education, based on the theory of thinking styles developed by José Padrón. The instrument consisting of 24 items was administered to 170 students and participating teachers. A comparative investigation was conducted to determine the profile of the predominant thinking styles of students and professors of the Graduate School of Education of a private institution in the southern area of Puerto Rico. As a result, it was obtained that 60% of the participating teachers and students have an intuitive-experiential style. 27% of teachers have an abstract-deductive style, while 24% of students have an inductive-concrete style. The least predominant style in teachers is the inductive-concrete with 13% and in the students the deductive-abstract with 16%. Therefore, this leads us to reflect on the style of thinking that students and teachers have in higher education institutions.

## Palabras clave

Estilo de pensamiento, investigación educativa  
Thinking style, educational research

## 2. Introducción

Para Padrón (2014) los estilos de pensamiento son unos constructos mentales en el que cada ser humano tiende a pensar acerca de su entorno de una manera particular. Padrón (2014) planteó que la función cognitiva va transformándose a medida que el individuo crece y experimenta distintas situaciones que resuelve de una forma característica, al privilegiar de esta manera aquellos patrones operativos que mejor le resulten en la adquisición de información y solución de problemas. Estos patrones cognitivos se le conocen como estilos de pensamiento.

Según Padrón (2001) dentro del Modelo de Variabilidad de la Investigación Educativa o Modelo VIE, los Enfoques Epistemológicos se corresponden a un cierto estilo de pensamiento y que cuando en un determinado contexto de investigación predomina un cierto enfoque epistemológico es debido a que se impuso el correspondiente estilo de pensamiento del o de los investigadores. Padrón (2001) describió que los enfoques epistemológicos racionalista-deductivo corresponde al estilo de pensamiento deductivo-abstracto al considerar como fuente primaria del conocimiento el racionalismo, y el realismo como rol predominante del investigador. Por otra parte, el enfoque empirista-deductivo corresponde al estilo de pensamiento inductivo-concreto que considera como fuente primaria del conocimiento al empirismo, y el realismo como el rol del investigador (Padrón, 2001). Según Padrón (2001) el enfoque introspectivo-vivencial corresponde al estilo de pensamiento intuitivo-vivencial que tiene como fuente primaria del conocimiento al empirismo, y el idealismo como el rol del investigador.

Padrón (1992) planteó que el paradigma cuantitativo agrupa a los enfoques empirista-inductivo y racionalista-deductivo que corresponden a los estilos de pensamiento inductivo-concreto y deductivo-abstracto. Mientras que el paradigma cualitativo se refiere al enfoque fenomenológico-interpretativo o introspectivo-vivencial que corresponden al estilo de pensamiento intuitivo-vivencial. Por otra parte, Fernández y Postigo (2020) establecieron una descripción de lo acontecido en relación con la visión positivista de la investigación educativa en el último cuarto del siglo XX y hacen una comparación hasta el 2019 de la investigación cualitativa en educación en relación con lo que se percibe como correcto en cuanto a investigar y producir conocimiento. Según Fernández y Postigo (2020) hay una concepción generalizada de que sólo los métodos cuantitativos y basados en análisis estadísticos y grandes muestras son investigaciones rigurosas. Padrón (2018) presentó argumentos contra el dualismo cualitativo-cuantitativo, las clasificaciones ilógicas de la investigación científica y el uso de manuales de metodologías de investigación en los cursos universitarios de post grado.

Padrón (2018) argumentó que es imposible enseñar a investigar sin ser un investigador experimentado, problema que refiere a los manuales de metodología de la investigación cuyos autores tienen poca experiencia en investigación, así como a los profesores que imparten los cursos basados en estos textos que tampoco suelen ser investigadores expertos. A eso se le añade que, en los libros y cursos de metodología de investigación, aparenta estar ausente el enseñar y aprender de estilos de pensamiento para la solución de investigaciones.

En cambio, si la base para clasificar las investigaciones se hace a partir de los estilos de pensamiento del que investiga, se deduce la pertinencia de las operaciones, las técnicas y las instrumentaciones específicas del trabajo investigativo (Padrón, 2018). Además, Padrón (2008) planteó el hecho de que los que están en posiciones de poder y de toma de decisiones en cualquier escala de interacción social tienden a privilegiar una determinada forma de pensar y excluir otras. En el ámbito de las evaluaciones de investigaciones, Padrón (2008) sugirió que los encargados de nombrar a los expertos evaluadores de investigaciones deberían considerar las diferencias en estilos de pensar al momento de designar comités de evaluación, árbitros de artículos en revistas, entrevistas de ingreso a programas de postgrado entre otros. Según, Padrón (2008), los participantes que no concuerdan con el estilo de pensar de quien lo dirige, se sienten presionados a producir un trabajo investigativo que no suelen entender ni dominar, lo que tiene como consecuencia un trabajo con incoherencias metodológicas y epistemológicas. Esto lleva a generar trabajos de investigación con concepciones y conclusiones erróneas.

Uno de los problemas principales que suele presentarse, es al momento de crear los comités de trabajo para las investigaciones de los estudiantes de maestría y doctorado que pasan por el proceso de tesis o disertación. La elección del tipo de investigación de los estudiantes suele estar influenciado por el estilo de pensar de los miembros del comité, que no necesariamente concuerda con el estilo de pensar del estudiante investigador. Este pensamiento predominante causa que el estudiante se sienta frustrado si el tipo de investigación seleccionada no va acorde con su estilo de pensar, lo que lleva a conflictos, disgusto o incluso al abandono de su investigación.

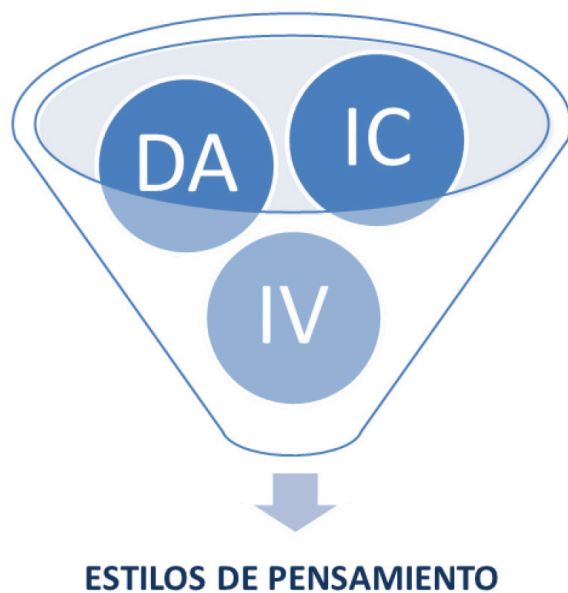
Ante la situación expuesta, el propósito principal de esta investigación fue determinar el estilo de pensamiento predominante de los estudiantes y los profesores de la Escuela Graduada en Educación, basado en la teoría de los estilos de pensamiento desarrollado por José Padrón, la cual se fundamenta en el estudio de los grandes científicos a través de la historia de las investigaciones. La hipótesis nula ( $H_0$ ) que se estableció para esta investigación fue que no existe diferencia significativa en el estilo de pensamiento de los estudiantes y el de los profesores de la Escuela Graduada en Educación de una institución privada del área sur de Puerto Rico. Esta investigación constituye la primera etapa en la generación del Instrumento para Medir el Estilo de Pensamiento (IMEP).



### 3. Referente teórico

A continuación, en la Figura 1 se presenta un diagrama basado en la teoría de los estilos de pensamiento de José Padrón. El embudo representa la mente del individuo con los tres estilos de pensamiento, uno de estos es el que predomina y saldrá del “embudo” para resolver las situaciones que se presenten, o bien para llevar a cabo investigaciones.

**Figura 1 Diagrama basado en la Teoría de Estilos de Pensamiento de José Padrón (Deductivo-abstracto (DA), Inductivo-concreto (IC) e Intuitivo-vivencial (IV))**



Fuente: Elaboración propia.

### 4. Metodología

En esta sección se describe como se realizó el estudio, entre los detalles que se deben especificar están los siguientes:

#### Participantes

Para esta investigación la población de la Escuela Graduada en Educación en el 2019 era de 251 estudiantes y aproximadamente 20 profesores entre tarea parcial y completa. La muestra de 170 participantes entre estudiantes y profesores que aceptaron ser parte de la investigación representó el 63% de la población. No obstante, 127 participantes tuvieron una puntuación mayor en algún estilo de pensamiento. Por tanto, no se consideraron los empates en las puntuaciones de dos estilos de pensamiento.

## Instrumento

El instrumento para la recolección de datos fue un cuestionario de 24 premisas en una escala ordinal con valores de 2 para siempre, 1 para a veces y 0 para nunca. El instrumento se dividió en tres partes, donde la primera fue el perfil sociodemográfico, la segunda parte contempló los estilos de pensamiento de los participantes en cuanto a las dimensiones inductivo-concreto, deductivo-abstracto e intuitivo-vivencial con 8 reactivos para cada constructo y la tercera parte se diseñó para calcular los resultados con el fin de conocer el estilo de pensamiento predominante del individuo. Los empates en el estilo de pensamiento predominante no se consideraron para el análisis de esta investigación.

## Validez de contenido

La validez involucra que un instrumento mida apropiadamente lo que se propuso de antemano (McMillan y Schumacher, 2005). En esta sección, se describe la validez de contenido a base de los 8 jueces expertos que analizaron el instrumento bajo la perspectiva de si es esencial o no el reactivo del instrumento. La validez de contenido se analizó mediante la razón de validez de contenido (CVR, por sus siglas en inglés) planteada por Lawshe (1975). Según Lawshe (1975) se aceptaron los reactivos del instrumento que cumplieron un índice de validez de contenido superior a lo establecido por diez (8) jueces (Ver Tabla 1). El índice de CVR debe ser mayor 0.75 para que cumpla con la validez de contenido propuesta por Lawshe (1975).

**Tabla 1. Índice de CVR a base de la cantidad de jueces**

Número de jueces	Índice de validez de contenido
5	0.99
6	0.99
7	0.99
8	0.75
9	0.78
10	0.62
11	0.59
12	0.56

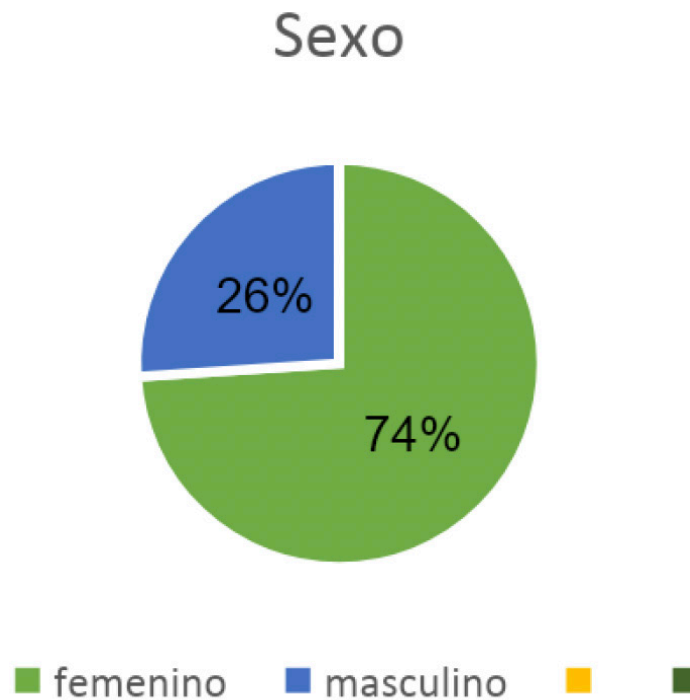
Según Lawshe (1975), para un panel de 8 jueces el valor mínimo de razón de contenido o CVR es de 0.75. Del reactivo obtener un valor menor a este no debería ser incluido en la versión final del instrumento. El instrumento estuvo constituido por 30 reactivos inicialmente, donde 24 de ellos obtuvieron un puntaje mayor a lo estimado por Lawshe (1975).

## 5. Resultados

Se describen y explican los hallazgos de la investigación. Además, se realiza un análisis de la fundamentación teórica y conceptual en conjunto con los resultados, y se pretende dar respuestas a los objetivos de la investigación. En el apartado se expone las hipótesis y se contrasta los resultados de otros estudios. Se detalla la interpretación y significado de los resultados, además se realiza una discusión de los objetivos del estudio con lo obtenido en los resultados e hipótesis planteadas.

Las características sociodemográficas de los participantes se obtuvieron de las respuestas a los primeros seis reactivos de la primera parte del instrumento. La edad promedio de la muestra fue 38 años. El 74% de los participantes eran del sexo femenino y 26% masculino (Figura 2). Los resultados relacionados a la ocupación, composición familiar y estado civil pueden observarse en las figuras 3, 4, 5 y 6 respectivamente.

**Figura 2. Porcentaje basado en el sexo.**



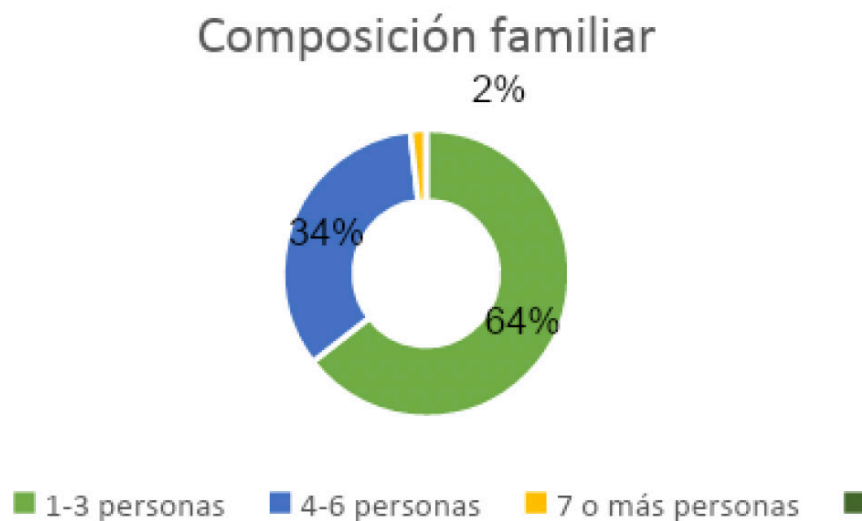
En la Figura 3 se muestra que el 86% de los participantes de la Escuela Graduada en Educación fueron estudiantes. El 14% fueron profesores.

**Figura 3. Porcentaje de estudiantes y profesores de la Escuela Graduada en Educación**



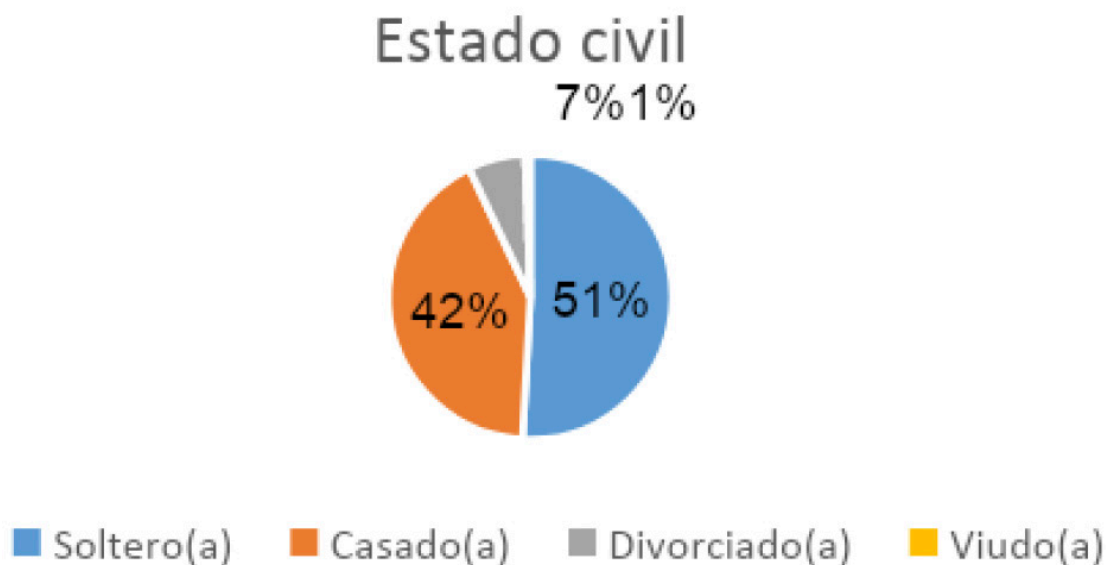
En la Figura 4 se muestra que el 64% de los participantes de la Escuela Graduada en Educación tienen una composición familiar entre 1 a 3 personas. El 34% de los participantes tienen una composición familiar de 4 a 6 personas, mientras que el 2% de 7 o más personas.

**Figura 4. Composición familiar de la muestra de estudiantes y profesores**



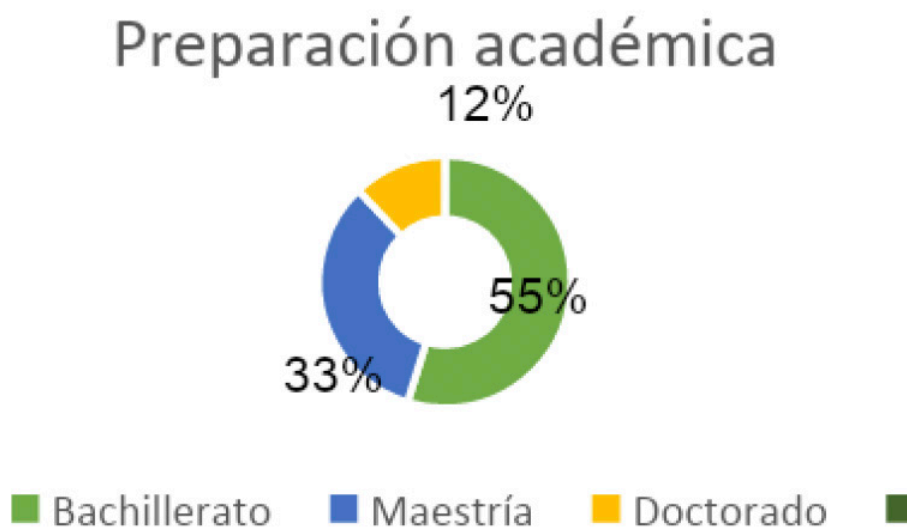
En la Figura 5 se muestra que el 51% de los participantes son solteros, el 42% casados, el 6% divorciado y el 1% viudo.

**Figura 5. Estado civil de la muestra de estudiantes y profesores**



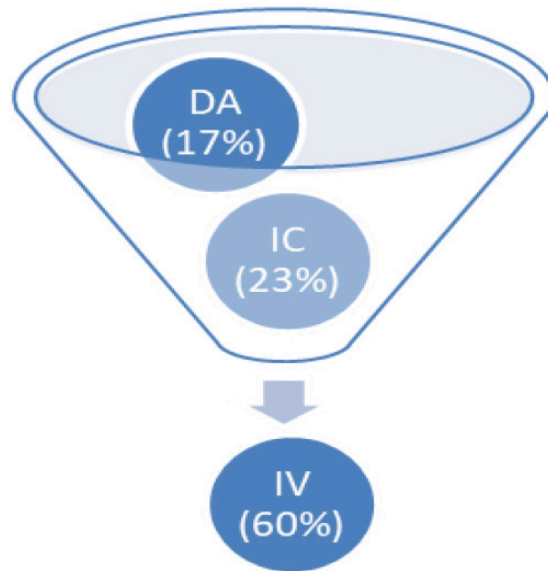
En la figura 6 se muestra que el 12% de los participantes posee un doctorado, el 33% una maestría y el 55% un bachillerato completado.

**Figura 6. Preparación académica de la muestra de estudiantes y profesores**



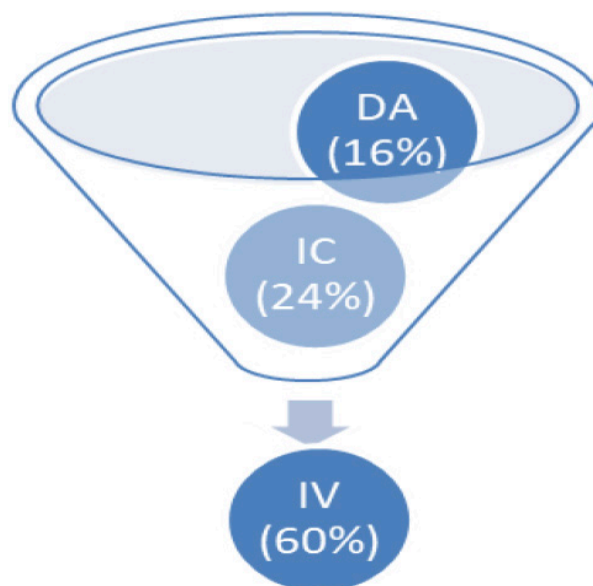
Como resultado del cuestionario IMEP administrado, se obtuvo que el 60% (f=76) de los profesores y estudiantes participantes de la Escuela Graduada en Educación de la PUCPR presentan un estilo intuitivo-vivencial (Figura 7).

**Figura 7. Estilo de Pensamiento predominante de la Escuela Graduada en Educación de la PUCPR**

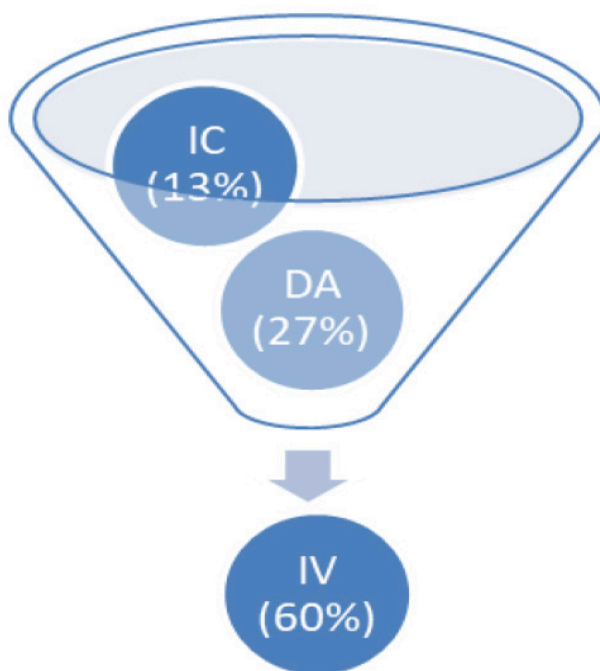


En las figuras 8 y 9 se muestra el estilo predominante de los estudiantes y profesores individualmente. En ambas figuras se observa que el estilo predominante es el intuitivo-vivencial con un 60%.

**Figura 8. Estilo de Pensamiento predominante de los estudiantes de la Escuela Graduada en Educación de la PUCPR**



**Figura 9. Estilo de Pensamiento predominante de los profesores de la Escuela Graduada en Educación de la PUCPR**



El 27% ( $f= 8$ ) de los profesores presenta un estilo deductivo-abstracto, mientras que el 24 % ( $f=27$ ) de los estudiantes presentan un estilo inductivo-concreto. El estilo que menos predomina en los profesores es el inductivo-concreto con un 13% y en los estudiantes el deductivo-abstracto con 16%. Como se mencionó anteriormente, los participantes que obtuvieron la misma puntuación en dos estilos de pensamiento no se consideraron para resaltar este hallazgo. A continuación, en la Tabla 3 se presentan los resultados de los estilos de pensamiento predominantes.

**Tabla 3. Estilos predominantes de pensamiento en la Escuela Graduada en Educación\***

Ocupación	Estilo de pensamiento predominante			Total
	Inductivo/Concreto	Deductivo/Abstracto	Intuitivo/Vivencial	
Estudiante	27	18	67	112
Profesor	2	4	9	15
Total	29	22	76	127

\*No se consideraron los empates.

## 6. Resultados inferenciales

Para probar si existe o no diferencia significativa entre los estilos de pensamiento de estudiantes y profesores de la Escuela Graduada en Educación se realizó la prueba no paramétrica U de Mann-



Whitney. Cabe señalar, que el uso de pruebas no paramétricas no requiere que haya la misma proporción de individuos en los grupos porque estas pruebas analizan los rangos por medio de un ordenamiento en las puntuaciones. En la Tabla 4 se puede observar que el nivel de significancia resultó mayor de 0.05 por lo que no se rechaza la hipótesis nula. Esto demuestra que no existe diferencia significativa en el estilo de pensamiento de los estudiantes y el de los profesores de la Escuela Graduada en Educación de una institución privada del área sur de Puerto Rico. En la Tabla 5 se observa que no existe diferencia significativa en los rangos promedios de ambos grupos.

**Tabla 4. Prueba estadística U de Mann-Whitney**

<b>Prueba estadística</b>	<b>Estilo de pensamiento</b>
Mann-Whitney U	802.500
Nivel de Sig. (2 colas)	.749

**Tabla 5. Rango promedio**

	<b>Grupo</b>	<b>N</b>	<b>Rango promedio</b>
Estilo de pensamiento	Estudiantes	112	63.67
	Profesores	15	66.50
	Total	127	

## 7. Conclusiones

Se indican los aportes principales de la investigación y mencionar recomendaciones que considere, y se podían formular interrogantes para futuros estudios. Se recomienda indicar las limitaciones y los problemas que enfrentó en la realización del estudio. Se formulan conclusiones del estudio en relación con los diferentes aspectos de la investigación realizada.

En esta investigación se propuso un instrumento que mida los estilos de pensamiento de los estudiantes y profesores de la Escuela Graduada en Educación de una institución privada del área sur de Puerto Rico. Sternberg (1997), establece que el estilo de pensamiento se refiere a la manera predilecta que tiene cada individuo de pensar, la manera que selecciona para usar sus habilidades. Esto concuerda con Padrón (2014) que describe los estilos de pensamiento como la forma en que el individuo maneja la información y soluciona problemas. El instrumento IMEP utilizado para esta investigación se fundamentó en los tres estilos de pensamiento descritos por José Padrón Guillén. Según los resultados de esta investigación no hay diferencias entre los estilos de pensamiento entre profesores y estudiantes de la Escuela Graduada en Educación, ambos tienen un estilo predominante Intuitivo-vivencial. Por tanto, esto supone que el 60% de las investigaciones de la Escuela Graduada en Educación sean cualitativas. Sin embargo, este tipo de investigación no es la que predomina en la Escuela Graduada en Educación.

Esto concuerda con Fernández y Postigo (2020) que encontraron que las investigaciones cualitativas en educación no son avaladas en las áreas sociales y académicas. Asimismo, en un análisis realizado por los autores Fernández y Postigo (2020) a 462 artículos junto con entrevistas a investigadores cualitativos, encontraron que la relación entre los artículos publicados con una metodología cuantitativa es superior (66%) en relación con los artículos con metodología cualitativa (17%). Esto se relaciona con lo que estableció Padrón (2018) acerca de la crítica que hace al dualismo cualitativo-cuantitativo que domina las investigaciones en las áreas de ciencias sociales y educación, así como las clasificaciones ilógicas de la investigación científica basadas en manuales de metodologías de la investigación creados por autores con poca base investigativa y que no tiene en cuenta los estilos de pensamiento del investigador.

En tal caso, el instrumento para medir el estilo de pensamiento (IMEP), contribuye a recoger información para establecer la base del tipo de metodología a utilizar en las investigaciones educativas, acorde con el estilo de pensamiento predominante del estudiante doctoral. También, sirve de base para crear los comités de trabajo ya sea para entender y aceptar el estilo de pensar de los miembros del equipo de trabajo o a diseñarlos teniendo como criterio el estilo de pensar predominante, así como elegir el tipo de metodología a utilizar. Esto armoniza con Padrón (2008) que recomienda se considere las diferencias en estilos de pensar al momento de designar evaluadores tanto en los comités de trabajo como en áreas de arbitraje y jurado de las investigaciones. Por otra parte, el instrumento aporta evidencia que permita medir los estilos de pensamientos de los individuos en distintos ámbitos académicos y sociales.

## Referencias

Se enlistan solamente los documentos o material bibliográfico citado en el documento de la investigación. (APA sexta edición)

Campo, A., Herazo, E. y Oviedo, H. (2012). Análisis de factores: fundamentos para la evaluación de instrumentos de medición en salud mental. *Revista colombiana psiquiátrica* 41(03), 659-671.

Fernández Navas, M. y Postigo-Fuentes, A. Y. (2020). La situación de la investigación cualitativa en Educación: ¿Nueva Guerra de Paradigmas? *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 45-68 doi: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7396>

Lawshe, C. (1975). A Quantitative Approach to Content Validity. *Personnel Psychology*, 28, 463-475

McMillan, J.H., y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa* (5ta edición). Pearson Addison Wesley.

Padrón, J. (1992). *Aspectos Diferenciales de la Investigación Educativa*. USR.

Padrón, J. (2001). La estructura en los procesos de investigación. *Revista de Educación y Ciencias Humanas*, 1(17), 33.

Padrón, J. (2014). *Notas sobre enfoques epistemológicos, estilos de pensamiento y Paradigmas* [Proyecto de Epistemología en DVD]. Universidad del Zulia. [http://padron.entretemas.com.ve/Notas\\_EP-EnfEpistPdigmamas.pdf](http://padron.entretemas.com.ve/Notas_EP-EnfEpistPdigmamas.pdf)

Padrón, J. (2008). Estilos de pensamiento y exclusión social. *EntreCiencias, Revista científica Multidisciplinaria del CDHCHT-UNESR*, 1(1), 117-148

Padrón, J. (2018). *Crítica al dualismo cuantitativo/cualitativo en la investigación científica*. La Universidad del Zulia. Recuperado de <https://padron.entretemas.com.ve> doi:10.528/zenodo.2527922

Sternberg, R. (1997). *Thinking Styles*. Cambridge University Press.

## Anexos

**INSTRUMENTO PARA MEDIR EL ESTILO DE PENSAMIENTO  
(IMEP)**

**OBJETIVO:** conocer el estilo de pensamiento predominante del individuo.

**Definición de Constructos:**

El estilo de pensamiento de cada ser humano comienza desde su nacimiento cuando este intenta resolver problemas cotidianos. Cuando esto se da, el ser humano crea patrones operativos con las estrategias que le funcionaron para resolver los problemas. Estos patrones son preferencias operativas que se convierten en una configuración cognitiva estable y diferenciada, llamada estilo de pensamiento. Ante esto, se establecen tres estilos de pensamiento que se redactan a continuación.

a) **Inductivo-Concreto:** el individuo se orienta al manejo de la información sensorial. Las percepciones sensoriales son más importantes que las conceptuales y vivenciales. La forma de predecir el conocimiento y percibir las realidades se da por medio de los sentidos.

b) **Deductivo-Abstracto:** el individuo se orienta al manejo de la información representacional. Estudia los fenómenos de manera amplia y abstracta. La forma de predecir el conocimiento y percibir las realidades se da de lo general a lo particular.

c) **Intuitivo-Vivencial:** el individuo se orienta al manejo de la información vivencial. La forma de predecir y analizar el conocimiento se da a partir de sus propias experiencias.

**INSTRUCCIONES:** lee detenidamente cada una de las siguientes premisas. Luego contesta las premisas con una marca de cortejo ("✓") al lado de la respuesta que mejor describe tu situación.

**I. DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS:**

1. Sexo:	5. Preparación académica:
<input type="checkbox"/> Femenino	<input type="checkbox"/> Escuela
<input type="checkbox"/> Masculino	<input type="checkbox"/> Técnico
2. Edad: _____	<input type="checkbox"/> Bachillerato
3. Estado civil:	<input type="checkbox"/> Maestría
<input type="checkbox"/> Soltero(a)	<input type="checkbox"/> Doctorado
<input type="checkbox"/> Casado(a)	6. Ocupación:
<input type="checkbox"/> Divorciado(a)	<input type="checkbox"/> Estudiante
<input type="checkbox"/> Viudo(a)	<input type="checkbox"/> Profesor(a)
4. Composición familiar (personas que viven en la misma casa, incluyendo(su):	
<input type="checkbox"/> 1 - 3 personas	
<input type="checkbox"/> 4 - 6 personas	
<input type="checkbox"/> 7 o más personas	

1

*Instrumento para Medir el Estilo de  
Pensamiento (IMEP)*

Autores:  
Dr. José Padrón Guillén  
Dr. Abner J. Colón Ortiz  
Prof. Iris N. Ramos Rullán

**II. PREMISAS RELACIONADAS CON CARACTERÍSTICAS QUE PROPICIAN EL ESTILO DE PENSAMIENTO**

**INSTRUCCIONES:** Lee cuidadosamente las siguientes premisas y haz una marca de cotejo (✓) en el espacio de aquella alternativa que mejor refleje tu sentir según la siguiente escala:

PREMISAS	Siempre	A veces	Nunca
	2	1	0
1. Tengo facilidad para interpretar el lenguaje no verbal.			
2. Considero que es más importante pensar que sentir.			
3. Antes de entregar un trabajo me aseguro de revisar todos los detalles.			
4. En mi trabajo le doy mucha importancia a las relaciones humanas.			
5. Antes de actuar analizo los pros y contras.			
6. Me destaca por ser una persona empática.			
7. Me considero una persona realista.			
8. Tiendo a ser una persona racional.			
9. Me considero una persona muy observadora y detallista.			
10. Antes de salir de compras, hago una lista detallada de lo que necesito.			
11. Disfruto de conversar con las personas.			
12. Me gustan los trabajos donde tengo que diseñar nuevos proyectos.			
13. Cuando tengo un problema me gusta reflexionar sobre lo que me sucede.			
14. Tiendo a tomar apuntes durante una conferencia.			
15. Necesito pasar por la experiencia para aprender.			
16. Habitualmente miro a los ojos de las personas con quien hablo.			
17. Si algo no me resulta, repito el proceso hasta lograr lo que quiero.			

18. Me gustan los juegos de lógica.			
19. Disfruto de estar a solas reflexionando.			
20. Me interesa saber cómo se sienten las personas.			
21. Antes de tomar una decisión analizo las posibles consecuencias.			
22. Tengo habilidad para imaginar cómo quedaría finalizada la decoración de una habitación.			
23. Me gusta escuchar a las personas.			
24. Disfruto de clasificar las cosas.			

2 - Siempre 1 - A veces 0 - Nunca

¡Gracias por tu colaboración!

**III. CALCULAR EL ESTILO DE PENSAMIENTO**

**INSTRUCCIONES:** Coloca al lado del número de cada premisa, la puntuación que marcaste en tus respuestas: (2) siempre, (1) a veces, (0) nunca. Luego suma verticalmente las puntuaciones en la fila de los totales. Las puntuaciones cuyo total sea mayor, representan tu estilo de pensamiento predominante.

Inductivo-Concreto		Deductivo-Abstracto		Intuitivo-Vivencial	
Premisa	Puntos	Premisa	Puntos	Premisa	Puntos
3		2		1	
5		8		4	
7		12		6	
9		13		11	
10		18		15	
14		19		16	
17		21		20	
24		22		23	
<b>Total</b>		<b>Total</b>		<b>Total</b>	

# **Actitudes y creencias hacia la Matemática de docentes de primaria en Costa Rica.**

Attitudes and beliefs towards the Mathematics of primary teachers in Costa Rica.

Ronny Gamboa Araya  
Randall Hidalgo-Mora

## **1. Resumen**

En la Educación Matemática se ha dado especial importancia al estudio sobre el papel que las actitudes y las creencias hacia la disciplina poseen en la enseñanza y el aprendizaje de esta. Diversos autores han reconocido su influencia en este proceso y el rol que el docente posee en la formación de estas en los estudiantes. Con el objetivo de profundizar en este tema, se realizó una investigación con el propósito de identificar y describir las actitudes y creencias de docentes de primaria, en Costa Rica, hacia la Matemática, con el fin de generar insumos para la atención de estas y el planteamiento de acciones futuras para su seguimiento y modificación. Para ello, se utilizó un diseño del tipo cuantitativo descriptivo. En el estudio participaron 117 docentes de primaria seleccionados por muestreo no aleatorio, del tipo de conveniencia. Para la recolección de los datos se utilizó un cuestionario, basado en ítems con la escala de Likert. Los ítems de la sección de actitudes hacia la Matemática se clasificaron en cinco categorías: Ansiedad, Agrado, Utilidad, Motivación y Confianza; en el caso de las creencias de los docentes hacia la Matemática, las categorías fueron: creencia sobre la Matemática, creencias de los individuos respecto a sí mismos en Matemática y creencias asociadas al papel del profesor dentro del contexto de la clase. Para el análisis de los datos se realizó una descripción de las respuestas dadas por los ítems, según categoría, y se obtuvo los promedios respectivos. Los resultados obtenidos para los docentes de primaria reflejan que, en general, estos presentan actitudes y creencias hacia la Matemática que se pueden considerar como favorables. Se sienten cómodos y motivados al trabajar con ella, reconocen la importancia de la disciplina y no poseen una visión estática de esta. Los resultados permiten visualizar que las actitudes y creencias hacia la Matemática de los docentes de primaria son favorables para el desarrollo de la disciplina; lo cual debe ser considerado para la implementación de innovaciones en el aula y estimular procesos de mejora educativa.

## **Palabras clave**

Actitudes, creencias, matemática, docentes, educación primaria.

## **Abstract**

In Mathematics Education, special importance has been given to the study of the role that attitudes and beliefs towards discipline have in teaching and learning. Several authors have recognized their influence in this process and the role that the teacher has in the formation of these in the students. In order to deepen this topic, an investigation was carried out with the purpose of identifying and describing the attitudes and beliefs of primary school teachers, in Costa Rica, towards Mathematics, with the objective of generating inputs for their attention and planning of future actions for monitoring and modification. For this, a design of the descriptive quantitative type was used. The study involved 117 primary school teachers selected by non-random sampling, of the type of convenience. To collect the data, a questionnaire was used, based on items with the Likert scale. The items in the Attitudes towards Mathematics section were classified into five categories: Anxiety, Pleasure, Utility, Motivation and Confidence; In the case of teachers' beliefs towards Mathematics, the categories were: beliefs about Mathematics, beliefs of individuals regarding themselves in Mathematics and beliefs associated with the role of the teacher within the context of the class. For the analysis of the data, a description was made of the answers given by the items, according to category, and the respective averages were obtained. The results obtained for primary school teachers reflect that, in general, these present attitudes and beliefs towards Mathematics that can be considered as favorable. They feel comfortable and motivated to work with it, recognize the importance of discipline and do not have a static view of it. The results allow us to visualize that the attitudes and beliefs towards the Mathematics of primary school teachers are favorable for the development of the discipline; which should be considered for the implementation of innovations in the classroom and stimulate educational improvement processes.

## **Keywords**

Attitudes, beliefs, mathematics, teachers, primary education.

## **2. Introducción**

La Matemática es en una disciplina que es utilizada en casi todas las actividades del ser humano y se reconoce su contribución como herramienta para disciplinar la mente, desarrollar el razonamiento lógico, sistematizar ideas y conjeturas, incentivar la capacidad de abstracción y fortalecer el razonamiento de los individuos; por tal razón, esta asignatura se ha convertido en una materia importante en el currículo escolar (Abal, Auné y Attorresi, 2018; Gómezescobar y Fernández, 2018; Ngeche, 2017; San Agustin y Cababaro, 2017).

A pesar de la importancia que se le ha dado a la disciplina, la enseñanza de esta se ha caracterizado por el bajo rendimiento académico de los estudiantes y una visión de ella como una materia de un alto grado de dificultad (Hidalgo, Maroto y Palacios, 2013). Diversos investigadores han señalado



que el aprendizaje y el rendimiento de los estudiantes en Matemática está influenciado por una serie de factores que incluyen la actitud y creencia de estos hacia la materia, las prácticas de enseñanza de los docentes y el entorno escolar (Lemus y Ursini, 2016; Mazana, Montero y Casmir, 2019; Ngeche, 2017).

En la Educación Matemática se ha reconocido que las actitudes y creencias hacia la disciplina poseen un rol indispensable en el aprendizaje, lo que ha generado interés, tanto en investigadores como en educadores, en su identificación y estudio (Gómez-Chacón, Op't Eynde y De Corte 2006; Mensah, Okyere y Kuranchie, 2013). En este sentido, Palacios, Arias y Arias (2014) señalan el gusto por la Matemática, el valor y la utilidad que se le da a la asignatura, y la autoeficacia, competencia y la ansiedad matemática, han sido factores en los que se ha profundizado en diversos estudios. Aunado a lo anterior, también se ha reconocido que las actitudes y creencias de los docentes poseen influencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Matemática al condicionar su práctica educativa y labor de aula (Minarni, Retnawati y Nugraheni, 2018; White, Way, Perry y Southwell, 2005).

En este sentido, son diversas las investigaciones que se han realizado con el propósito de identificar y analizar ambos constructos, tanto en estudiantes como en profesores en distintos niveles educativos. Al respecto, Caballero y Blanco (2007) realizaron una investigación con estudiantes para maestro en la Universidad de Extremadura, España. El propósito fue analizar el dominio afectivo de estos hacia la Matemática y describir sus actitudes, creencias y emociones hacia la materia. Los datos fueron recolectados mediante la aplicación de cuestionarios.

Los resultados obtenidos por los investigadores mostraron que, respecto a las creencias acerca de la Matemática, los futuros docentes conciben a la disciplina como útil para el desarrollo de un individuo en la sociedad y como una herramienta para la comprensión de temas relacionados con ella. Con respecto a la forma en que se aprende la materia, no hubo consenso sobre la visión de esta como una materia memorística, mecánica o la necesidad de manejar fórmulas, reglas y algoritmos para resolver un problema; aunque fue la idea predominante. Sin embargo, los futuros docentes sí valoraron que el proceso de resolución de un problema es tan o más importante que el resultado final.

En relación con su confianza para enfrentarse al estudio de temas relacionados con la Matemática, la mitad de la población que participó en la investigación señaló sentir nerviosismo, inseguridad, desesperarse o bloquearse al intentarlo, mientras que el resto expresó que se sienten tranquilos y cómodos durante el proceso. Los futuros docentes, en general, no se perciben a sí mismos como hábiles o capaces para trabajar con la Matemática y, por lo general, presentan dudas, después de resolver un problema, sobre la veracidad del resultado obtenido.

En relación con el papel del docente de Matemática, los futuros maestros señalan que no todos los profesores emplean diversas estrategias metodológicas o relacionan los contenidos matemáticos con ejemplos de la vida cotidiana, aunque poseen una opinión positiva respecto a la disponibilidad, actitud y características personales de estos, así como en el interés mostrado, el seguimiento y la atención del estudiante que ellos realizan.

En esta misma línea, Mensah et al. (2013) realizaron un estudio para analizar la influencia de la actitud del docente en la actitud del estudiante. Para ello trabajaron con 100 estudiantes, escogidos al azar, y cuatro profesores de Matemática, seleccionados intencionalmente, pues debían haber impartido lecciones a los alumnos participantes. Se utilizaron cuestionarios, con ítems de tipo Likert, para recopilar la información; además, las notas de los exámenes finales de los discentes se usaron como una medida de los logros académicos de estos. El estudio reveló una relación significativa entre la actitud del profesor y la actitud del estudiante hacia la Matemática. Los resultados obtenidos mostraron que una actitud positiva de los docentes generaba confianza en los estudiantes e hizo desarrollar una actitud positiva hacia el aprendizaje de la materia.

Por su parte, Gómezescobar y Fernández (2018) realizaron una investigación sobre las actitudes hacia la Matemática de 53 maestros españoles de Educación Infantil y Primaria. Para ello emplearon un cuestionario y analizaron la posible influencia de las variables sexo, etapa educativa, pertenencia a una comunidad matemática en red, años de ejercicio de la profesión y categoría profesional.

Los investigadores encontraron una actitud positiva en la actitud total de los docentes y en los distintos factores analizados. No se apreció diferencia en la actitud hacia la Matemática respecto al sexo o etapa educativa, pero sí con los años de ejercicio de la profesión (los que presentan más de 15 años de experiencia poseen una puntuación más baja en la actitud, menos ansiedad y agrado), la categoría profesional (los docentes interinos superaron en agrado a los no interinos) y la pertenencia a una comunidad matemática en red (se presenta una mejor actitud en aquellos que pertenecen a alguna red). Por último, determinaron que la ansiedad está relacionada con el agrado y este con la utilidad y la confianza.

Aunque el número de investigaciones sobre las actitudes y creencias hacia la Matemática es extenso y ha habido numerosos estudios enfocados en determinar las posibles causas de estas y el pobre desempeño de los estudiantes en Matemática, esta es un área que aún debe analizarse con mayor detalle y profundizar en la identificación e influencia del dominio afectivo del docente en el estudiante y su desempeño en la asignatura (Mensah et al., 2013). Pues, como señala Lamas (2010) y relacionado con el profesor, sus características personales, método de enseñanza, actitudes, creencias, experiencia y competencia profesionales, ejercen influencia en el aprendizaje del alumno.

Los docentes, ya sea de forma consciente o inconsciente, asumen el proceso educativo con base en sus propias experiencias, ya sea como producto de su labor diaria o de sus vivencias como estudiantes, y desarrollan ideas respecto a cómo enseñar los contenidos matemáticos, resolver problemas, y generar aprendizaje (Báez, Cantú y Gómez, 2007; Contreras, 2009). Al respecto, Solé (1999) indica que cuando un docente llega a una clase trae una visión de sus estudiantes que influye en lo que les va a proponer, cómo lo hace y cómo los va a valorar; de igual forma, la percepción de los alumnos sobre el profesor les va hacer interpretar de distintos modos dichas propuestas.

Analizar y estudiar las actitudes de los docentes, en general, es necesario dado que es de vital importancia en el desarrollo de actitudes positivas y para incentivar sentimientos y emociones efectivas que estimulen una reestructuración de las creencias, perspectivas hacia la asignatura y una visión más favorable hacia la Matemática (Caballero y Blanco, 2007). Además, se ha constituido en una herramienta para conocer y diagnosticar el proceso de enseñanza y aprendizaje e identificar posibles cambios e innovaciones que se puedan realizar en él (Abal et al., 2018).

Los resultados que se muestran en este documento corresponden a una investigación realizada con el propósito de identificar y describir las actitudes y creencias de docentes de primaria de Costa Rica, con el objetivo de generar insumos para el planteamiento de acciones futuras para la atención de estas, o su modificación, cuando no sean favorables hacia la disciplina.

### **3. Referente teórico**

#### **Importancia de las actitudes y creencias del docente de Matemática**

El rol del docente en la clase ha evolucionado como consecuencia de los cambios sociales, científicos, tecnológicos y económicos; actualmente se requiere que no sea la persona que llega a la clase, da conferencias magistrales y se retire. El docente es alguien que debe tener pasión por la materia que está enseñando para poder transmitir la misma pasión a sus alumnos, lo que implica “enseñar desde el corazón y no desde el libro”, buscar la participación de todos los estudiantes, tomar en cuenta sus opiniones y respetarlas, utilizar diferentes medios de enseñanza y hacer que el aprendizaje sea una actividad divertida (San Agustín y Cababaro, 2017).

Los enfoques de enseñanza del docente de Matemática, su papel en la clase, los métodos de enseñanza y sus actitudes y creencias hacia la disciplina pueden ocasionar que algunos estudiantes lleguen a pensar que no son lo suficientemente inteligentes como para aprender Matemática y puedan no considerar a esta entre sus áreas de interés (Elçi, 2017; Minarni et al., 2018).

En este sentido, los docentes son el recurso más importante para desarrollar la “identidad matemática” de los estudiantes, pues influyen en la forma en que estos piensan de sí mismos en el aula (San Agustín y Cababaro, 2017). Los autores anteriores indican que el profesor, al prestar atención y atender las diferentes necesidades de los alumnos, según su contexto y sus diferentes capacidades y perspectivas, pueden desarrollar una actitud positiva en ellos que los haga sentirse cómodos durante el aprendizaje y les dé una mayor confianza en su capacidad para aprender y entender la Matemática. Así, confiados en su propia comprensión, los discentes estarán más dispuestos a considerar y evaluar las nuevas ideas presentadas por el profesor y otros estudiantes, y perseverar ante los desafíos matemáticos.

Sobre las actitudes y creencias, Martínez (2014) apunta que estas permiten comprender algunas conductas de los individuos que se apoyan en relaciones sustentadas en explicaciones funcionales.

Esas relaciones funcionales constituyen una especie de fundamento de muchas acciones que llegan a trascender, incluso, hasta la razón, pues se comportan como una especie de comandos que secuestran hasta la capacidad de razonamiento de los sujetos, haciendo que actúen en correspondencia con una emoción, un sentimiento, una actitud, una concepción o un sistema de creencias capaz de: (a) sostener una manera de conducir la clase de Matemática, por parte de un docente, que proporciona instancias para que sus estudiantes aprueben la asignatura, en detrimento del logro de aprendizajes reales sobre la asignatura, su didáctica y otros elementos que configuran el conocimiento didáctico-matemático que debe prever el programa del curso, y (b) sustentar muchas de las reacciones representativas de actitudes no favorables de los estudiantes ante las actitudes del docente, que siempre dependen, entre otros aspectos, del sistema de creencias que tiene sobre este tipo de estudiantes (Martínez, 2014, pp. 21-22).

En el caso de los docentes, Mensah et al. (2013), Ngeche (2017) y Minarni et al. (2018) indican que la literatura presenta evidencia sobre la relación entre el rendimiento de los estudiantes en Matemática y la actitud y creencia del profesorado, por lo que la comprensión sobre cómo se aprenden las actitudes y creencias han establecido conexión entre las actitudes y creencias de los educadores y los escolares.

Por lo tanto, las relaciones que se desarrollan en el aula se convierten en un recurso para analizar y comprender las actitudes y las competencias matemáticas de los estudiantes, los cuales son esenciales para el aprendizaje en la disciplina (Mensah et al., 2013).

Un aspecto relacionado con la actitud del profesor hacia la Matemática es el comportamiento de este con relación a ella y hacia la enseñanza de la disciplina. En este sentido, conductas como evitarla, rechazarla y las acciones que este realice mientras imparte la asignatura afectan sus prácticas en la enseñanza de la materia y la actitud y el rendimiento del estudiante (Mensah et al., 2013; Tabuk, 2018).

Específicamente en la educación primaria, Zsoldos-Marchis (2015) indica que la actitud de los maestros hacia la Matemática influye en la actitud de sus alumnos, pues los estudiantes algunas veces adoptan actitudes de sus docentes porque los toman como modelos (Elçi, 2017). Por lo anterior, es muy importante desarrollar una actitud positiva hacia la asignatura en los maestros, desde preescolar hasta la escuela primaria, y que esto tenga un impacto en los estudiantes (Mensah et al., 2013).

En este sentido, los profesores de Matemática deben crear entornos de aprendizaje motivantes, interesantes y no amenazantes, así como mostrar entusiasmo por la enseñanza y el aprendizaje de la asignatura; es decir, realizar cambios en las prácticas de enseñanza y aprendizaje que promuevan el gusto por la disciplina, su aprendizaje y que mejoren desempeño de los estudiantes en la materia (Mensah et al., 2013; Mazana et al., 2019).

Esto tendría un impacto directo para que los alumnos desarrollen una actitud positiva hacia la Matemática, la aprendan sin ninguna inhibición y, por lo tanto, favorezca su rendimiento. Un alumno con una actitud positiva hacia la materia es más probable que desarrolle sus habilidades de resolución de problemas matemáticos (Zsoldos-Marchis, 2015).

En este contexto, y especialmente en los estudiantes en las escuelas primarias, debe mejorarse el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Matemática como un medio para el desarrollo de un dominio afectivo que contribuya el desarrollo cognitivo en la materia (Elçi, 2017). Por lo tanto, los maestros de primaria deben asumir la responsabilidad de desarrollar actitudes y creencias positivas hacia la Matemática para desarrollar actitudes y creencias positivas en los niños; además, aprender a establecer experiencias de aprendizaje que sean agradables, interesantes y que den al alumno una sensación de logro.

Por lo tanto, surge la necesidad de preparar y actualizar a los profesores que no se sienten seguros de sus propias capacidades para enfrentarse a la disciplina, o que poseen actitudes y creencias no muy favorables a la asignatura, como una de las vías para mejorar la visión de la materia en ellos y en sus estudiantes, mediante el uso de diferentes métodos de enseñanza e innovaciones en su práctica educativa (Estrada y Batanero, 2020). Pero antes de esto, es necesario identificar e investigar los factores que influyen en la actitud y la creencia con el propósito de realizar un cambio en ellas hacia una dirección positiva (Tabuk, 2018).

### **Actitudes hacia la Matemática**

La actitud se refiere a una tendencia aprendida de una persona para responder positiva o negativamente a un objeto, situación, concepto o persona (Mazana et al., 2019). En este sentido, la actitud es una parte central de la identidad humana pues todos los días la gente ama, odia, gusta, disgusta, favorece, se opone, está de acuerdo, no está de acuerdo, discute, persuade, etc., todas como una respuesta evaluativa a un objeto (Ngeche, 2017).

La investigación ha demostrado que las personas forman actitudes a través de sus experiencias en la vida y que estas surgen de su interacción en el contexto en el cual se desenvuelven, por lo que los individuos forman actitudes, o las modifican, de acuerdo con sus condiciones de desarrollo y las que se generan a partir de sus experiencias diarias (Mensah et al., 2013).

Ngeche (2017) afirma, por su parte, que los individuos aprenden una actitud a través de la observación de las personas a su alrededor, especialmente si las admiran, respetan o tienen en alta estima, por lo que los niños siempre observan la actitud de los padres y maestros y aprenden mucho de ellos.

Las actitudes están ligadas a las creencias y para cada una de ellas una persona tiene una actitud correspondiente, por lo indican el juicio de un individuo para asumir un comportamiento determinado (bueno o malo, a favor o en contra) (White et al, 2005). Específicamente, la actitud, como concepto, se refiere a la forma de pensar, actuar y comportarse de un individuo y, en Educación, son el resultado de algún tipo de experiencia de aprendizaje vivida por los estudiantes, lo cual posee implicaciones para el alumno, el docente, el grupo social inmediato con el que se relaciona el individuo y todo el sistema escolar (Mensah et al., 2013; Ngeche, 2017).

Mensah et al. (2013) destacan que las investigaciones sobre este tema enfatizan que hay tres componentes diferentes de actitud, los cuales están relacionados entre sí

- a) el componente cognitivo, representado por lo que el individuo piensa o cree sobre el objeto de actitud; por ejemplo, una persona podría pensar que la Matemática es una materia con un nivel de dificultad muy elevado;
- b) el componente afectivo, compuesto por los sentimientos o emociones del individuo asociados con el objeto de actitud; por ejemplo, para un individuo estudiar temas relacionados con la Matemática puede provocar sensación de miedo o desánimo;
- c) el componente conductual, que es la tendencia a responder de cierta manera al objeto de actitud; un ejemplo es una persona que elige no hacer o rechaza ejecutar cualquier tarea asociada a la Matemática.

Con respecto a la Matemática, algunos autores consideran que la actitud hacia esta es solo gusto o disgusto por la disciplina, mientras que otros amplían el significado e incluyen las creencias, la capacidad y la utilidad de esta ciencia (Mensah et al., 2013). Al respecto, Palacios et al. (2014) indican que, en relación con la Matemática, se debe diferenciar entre actitudes matemáticas y actitudes hacia la Matemática.

De acuerdo con estos autores, las primeras están relacionadas con el uso de las capacidades generales que son necesarias para el quehacer matemático tales como objetividad, apertura mental, el pensamiento crítico y reflexivo, la flexibilidad en la exploración de soluciones en la resolución de un problema, entre otros aspectos que se vinculan más con la cognición que con los afectos.

Por su lado, la actitud hacia la Matemática se enlaza con la valoración, gusto y aprecio por esta disciplina, recalando más la parte afectiva que la cognitiva (Palacios et al., 2014). Representa a un conjunto de expresiones afectivas que estimulan un acercamiento hacia esta disciplina, lo que posiciona a la Matemática como un objeto actitudinal y deriva en una valoración, satisfacción o interés de una persona en la disciplina y su aprendizaje (Abal et al., 2018).



Como se señaló anteriormente, la actitud hacia la Matemática también comprende componentes cognitivos, afectivos y conductuales. En este sentido, Mazana et al. (2019) señalan que el cognitivo representa la utilidad de la disciplina percibida por los estudiantes; el afectivo se compone de emociones (sentimientos de disfrute o placer al aprender la materia o verla como aburrida y difícil), creencias (relacionadas con la confianza de los estudiantes en sus habilidades para aprender la asignatura) y visión (percepción de los estudiantes con respecto a la Matemática); el conductual está relacionado con la motivación de los alumnos para aprender y que se refleja en las acciones que realizan, el compromiso con el aprendizaje y el rendimiento de ellos en clase.

Ngeche (2017) y Zsoldos-Marchis (2015) afirman que varios factores influyen en la actitud de los estudiantes y los clasifica en tres grupos

- a) factores asociados al estudiante, como el rendimiento académico, la ansiedad, la autoeficacia, el autoconcepto, la motivación y las experiencias escolares;
- b) factores asociados con la escuela y el docente, que incluyen, entre otros aspectos, las opiniones de otros estudiantes sobre los cursos de Matemática, los materiales y los métodos de enseñanza utilizados por el docente, así como el uso de ejemplos contextualizados, la gestión del aula de los profesores, su personalidad y las creencias y actitudes de estos hacia la Matemática;
- c) factores asociados al entorno familiar y social, como la formación educativa, experiencias, expectativas y ocupación de los padres, la imagen de la sociedad sobre la Matemática (difícil, fría, abstracta, importante, exclusiva para los hombres, etc.), entre otros.

El desarrollo de una clase de Matemática puede generar en los estudiantes actitudes negativas, positivas o neutras. Las negativas, como miedo, aburrimiento, disgusto y desilusión hacia la materia podrían generar fracaso de los alumnos y rechazo hacia la asignatura; las actitudes positivas pueden provocar que los alumnos se enamoren de la asignatura y se motiven en su estudio; las neutras conllevan a falta de atención, interés y compromiso con el estudio de la materia (Martínez, 2014).

Desde este punto de vista, la potenciación y desarrollo de actitudes positivas hacia la Matemática, tanto de los discentes como de los docentes, debe ser una meta del proceso educativo en cualquier nivel.

### **Creencias hacia la Matemática**

Las creencias son consideradas como representaciones subjetivas, ideas, puntos de vistas o convicciones, no aisladas y relacionadas entre sí, que una persona puede modificar (positiva o negativamente) en diferentes etapas de su vida y que están relacionadas directa o indirectamente hacia otros individuos, objetos o eventos que forman parte de su contexto social (Demicheli, 2009; Ponce, Martínez y Zuriaga, 2008; Sánchez, 2008). A diferencia de las actitudes, las creencias poseen



un grado de estabilidad mayor, con distintos grados de convicción y son resistentes al cambio, pero también poseen influencia directa en las acciones, percepciones, decisiones y conducta de una persona (Mewborn y Cross, 2007; Lazim, Abu y Wan, 2004; Thompson, 1992).

Específicamente en Educación Matemática, las creencias sobre esta y los procesos asociados a ella poseen impacto en las decisiones de los estudiantes y docentes, las concepciones sobre una clase de la materia y en las actitudes que afectan (positiva o negativamente) la capacidad para la resolución de problemas matemáticos y las experiencias de aprendizajes en el aula (Martínez, 2014).

Al respecto, Op't Eynde, De Corte y Verschaffel (2002) desarrollaron un marco de referencia sobre las creencias hacia la Matemática y que se basan en tres tipos

a) Creencias sobre la Educación Matemática, que incluyen las creencias sobre la Matemática como asignatura, el aprendizaje de esta y la resolución de problemas, y la enseñanza de la Matemática en general.

Sobre la Matemática, Ernest (1988) destaca tres visiones con respecto a ella

- instrumentalista, en la cual se concibe a la disciplina como un conjunto de reglas, hechos y habilidades que pueden ser empleadas para el logro de algún objetivo no necesariamente relacionado con la Matemática;

- platónica, que interpreta a la Matemática como una colección de saberes, estático y unificado, que no son creados sino descubiertos;

- resolución de problemas, la cual percibe a la Matemática como un espacio de elaboración, producción, descubrimiento y creación humana, que está en constante desarrollo, revisión de resultados y que no representa un producto cultural acabado.

b) Creencia del individuo sobre sí mismo en relación con la Matemática, que circunscriben a las creencias sobre la autoeficacia, los mecanismos de control o estrategias para aprender Matemática, el valor o importancia de las tareas que realiza y los objetivos que orientan su aprendizaje.

c) Creencias sobre el contexto social de la Educación Matemática, que encierran las creencias sobre las normas sociales en su clase (el rol del docente y el rol del estudiante) y las normas propias de la clase de Matemática.

Con respecto al papel del docente, Contreras (1998, 2009) propone cuatro tendencias didácticas que describen la práctica del docente: tradicionalista, tecnológica, espontaneísta e investigativa. El autor las describe según la metodología, sentido de la asignatura, concepción del aprendizaje, papel del

alumno, papel del profesor y evaluación. En general, se describen a continuación en la Tabla 1.

**Tabla 1. Descripción de las tendencias didácticas tradicionalista, tecnológica, espontaneísta e investigativa**

<b>Tendencia</b>	<b>Tradicionalista</b>	<b>Tecnológica</b>	<b>Espontaneísta</b>	<b>Investigativa</b>
Metodología	La actividad del aula se caracteriza por la repetición de ejercicios, exposición magistral y uso del libro de texto. Los contenidos se identifican como objetivos de carácter terminal.	Se simula su proceso de construcción de los contenidos, apoyado en estrategias expositivas y los ejercicios pretenden reproducir los procesos lógicos y el estudio de los errores por parte de los alumnos.	Actividades de manipulación de modelos, a través de las cuales se producirá, eventualmente, un conocimiento no organizado. Los ejercicios son sustituidos por una actividad experimental no reflexiva. Hay cierta tendencia a poner en práctica métodos, recursos, entre otros, que parecen funcionar en otras aulas.	Se utilizan situaciones para las que no se poseen soluciones hechas. Se organiza el proceso que llevará al alumno a la adquisición de unos conocimientos determinados, a través de su investigación. Los objetivos marcan claramente las intenciones educativas, pero están sujetos a reformulaciones debidamente fundamentadas.
Sentido de la asignatura	Orientada hacia la adquisición de conceptos y reglas.	Interesan tanto los conceptos y las reglas como los procesos lógicos que los sustentan.	No interesan tanto los conceptos como los procedimientos y el fomento de actitudes positivas hacia el trabajo escolar; los contenidos se relacionan con la problemática real y es un referente de los conocimientos a desarrollar en el aula.	Interesan tanto la adquisición de conceptos, como el desarrollo de procedimientos y el fomento de actitudes positivas hacia la propia materia y el trabajo escolar en general. La finalidad última de la asignatura es dotar al alumno de unos instrumentos que le posibiliten el aprendizaje autónomo.

<p>Concepción del aprendizaje</p>	<p>Se realiza utilizando la memoria como único recurso donde el alumno se apropia de los conocimientos por el simple hecho de que el profesor se los presente.</p>	<p>Se sigue concibiendo como memorístico, organizándose internamente según la lógica estructural de la disciplina. Aunque el aprendizaje puede comenzar por la observación de un proceso inductivo, el verdadero aprendizaje ha de apoyarse en un proceso deductivo.</p>	<p>Se aprende cuando el objeto de aprendizaje, que surge del contexto, posee un significado para el alumno. El aprendizaje se produce a través de la participación del alumno en procesos inductivos y de manera espontánea.</p>	<p>Los objetos de aprendizaje no sólo tienen significado, sino también la capacidad de ser aplicados en contextos diferentes de donde fueron aprendidos. El aprendizaje se produce a través de investigaciones y comienza, normalmente, por la observación de regularidades que permiten realizar una conjetura, a la que debe seguir una comprobación razonable y, en la medida de lo posible, una generalización adecuada.</p>
<p>Papel del alumno</p>	<p>Se esfuerza en recolectar en sus cuadernos todo aquello que proviene del profesor y la responsabilidad de los resultados del aprendizaje es exclusiva del alumno; no se plantea procesar la información que recibe del profesor.</p>	<p>El alumno, al enfrentarse a cada una de sus tareas educativas, reproduce el proceso lógico mostrado por el profesor, imitando así su estilo cognitivo.</p>	<p>El alumno participa indirectamente en el diseño didáctico a través de sus reacciones en el quehacer del aula y participa activamente en el desarrollo de cada una de ellas. Se permite que el alumno comunique sus experiencias y sentimientos con el profesor y los demás compañeros.</p>	<p>El alumno participa directa o indirectamente en el diseño didáctico y mantiene una actitud crítica. Para que se dé aprendizaje es necesario que el alumno otorgue significado a lo que aprende, siendo consciente de su propio proceso de aprendizaje.</p>

Papel del profesor	Transmite verbalmente los contenidos de aprendizaje, mediante dictado de sus apuntes o alusión a un libro de texto; realiza una reproducción literal de los documentos	Ser un técnico del contenido y del diseño didáctico; organiza los contenidos de aprendizaje, los cuales transmite mediante exposición, utilizando estrategias organizativas o expositivas que procuran ser atractivas.	Induce al alumno a participar en las actividades que promueve, analizando las reacciones y respuestas a sus propuestas.	El profesor provoca la curiosidad del alumno conduciendo su investigación hacia la consecución de aprendizajes. Su carácter de experimentador interactivo del contenido y de los métodos, le obliga a analizar los procesos en el contexto del aula (investigación-acción).
Evaluación	Se reduce a términos numéricos la adecuación de los resultados finales de aprendizaje; se trata de medir la capacidad del alumno de retener información a corto plazo, valorando la aplicación mecánica de la misma. El examen es el instrumento más utilizado.	El profesor cuestiona (para su eventual modificación futura) el proceso de aprendizaje a la luz de los resultados obtenidos al final de cada una de las partes en las que divide el aprendizaje del alumno. Dichos resultados dan, asimismo, una medida del aprendizaje individual. El profesor reduce a términos numéricos la adecuación de los resultados finales de aprendizaje a lo previsto. El examen es el instrumento ideal para medir el aprendizaje de los alumnos.	Es un sensor permanente del aprendizaje que se utiliza aspectos cualitativos y cuantitativos, enfatizando la importancia del contexto dentro del proceso de aprendizaje. Se trata de medir el grado de implicación del alumno en el quehacer del aula, así como la aplicación significativa de sus conocimientos. El examen no se constituye como un buen instrumento para medir la evolución de los alumnos.	Se concibe la evaluación como un sensor permanente del aprendizaje que permite reconducirlo en cada momento, orientando la enseñanza hacia los aprendizajes previstos a través de contextos más apropiados. Dispone de aspectos cualitativos y cuantitativos, donde se trata de medir el grado de implicación del alumno y la significatividad y relevancia de sus aprendizajes de manera personalizada. El examen puede ser un instrumento educativo de doble finalidad (actividad individual y control del proceso educativo).

Fuente: Contreras (1998, 2009).

La creencia de los docentes es una comprensión básica, un pensamiento, una concepción o una proposición sobre algo que el profesor considera cierto, ya sea consciente o inconscientemente (Minarni et al., 2018). En este sentido, las creencias hacia la Matemática de los docentes tienen una fuerte influencia en sus prácticas de enseñanza de la asignatura, las cuales, a su vez, se relacionan con sus creencias sobre la naturaleza de la Matemática y su pedagogía, lo que incluye un juicio de valor acerca de las actividades matemáticas, su discusión, ambiente de la clase, evaluación, entre otros (Minarni et al., 2018).

Por lo tanto, las creencias negativas de los docentes pueden contribuir en la implementación de estrategias negativas de enseñanza en el aula, lo que a su vez puede favorecer la formación de creencias negativas en los alumnos, sus actitudes y su rendimiento (White, Way, Perry y Southwell, 2005).

Los profesores deberían creer que pueden existir diferentes enfoques en la resolución de un problema e incentivar a los estudiantes para buscar distintas formas de abordarlo; sin embargo, lo contrario es la realidad y la enseñanza de la disciplina se caracteriza por una escasa relación entre los conceptos matemáticos o en los métodos para resolver un problema, lo que impide que el alumno mejore su pensamiento y destreza matemática, lo cual disminuye su posibilidad de éxito (Elçi, 2017).

#### **4. Metodología**

##### **Enfoque**

El estudio realizado fue del tipo cuantitativo descriptivo selectivo, el cual, de acuerdo con Villalobos (2019), permiten mostrar hechos propios de una realidad social o de un contexto específico, lo “que posibilita identificar una situación, describirla y servir de base para investigaciones que requieran mayor profundidad” (p. 203). En este caso, el objetivo era conocer y describir las actitudes y creencias que presentan los maestros en el presente estudio y generar insumos para futuras investigaciones.

##### **Unidades de análisis**

En el estudio participaron 117 docentes de primaria seleccionados por muestreo no aleatorio del tipo de conveniencia. Los docentes pertenecían a las siguientes regiones Aguirre (12), Alajuela (20), Cartago (8), Desamparados (1), Grande del Térraba (1), Heredia (19), Limón (1), Los Santos (1), Nicoya (26), Puntarenas (17), Puriscal (4), San José (1), Sarapiquí (3), Zona Norte Norte (1). De dos participantes no se obtuvo información.

Aunque el estudio no permite hacer inferencias para toda la población, McMillan y Schumacher (2005) apuntan que la investigación basada en muestreos no probabilísticos son los más comunes en la investigación educativa, y el uso de este tipo de muestra no significa que los resultados no sean valiosos; por el contrario, permiten tener un acercamiento de lo que podría suceder con la

población total, así como lograr un entendimiento de las relaciones que puedan existir para un determinado fenómeno de estudio, en este caso, las actitudes y creencias de los docentes de primaria. Los resultados obtenidos de estos tipos de estudio no deben descartarse y deben interpretarse como válidos para poblaciones similares (McMillan y Schumacher, 2005).

La muestra estuvo conformada por 26 hombres (22,2%) y 91 mujeres (77,8%), la mayoría eran menores de 45 años (56,4%), tenían 18 años de experiencia como docente de primaria o menos (51,3%), han impartido lecciones de Matemática en la Educación Primaria en los últimos 5 años (98,3%), trabajaban en instituciones educativas públicas (98,3%) y su nombramiento era en propiedad (72,6%).

Respecto a su categoría profesional, la mayoría poseía la mayor categoría laboral en el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, la cual correspondía a PT6 (82,9%), contaban con la licenciatura como mayor grado académico (62,4%), solamente impartían docencia (75,5%), habían obtenido su mayor grado académico en el 2007 o antes (57,3%) y lo habían obtenido en una universidad privada (72,6%).

De total de participantes, la siguiente es la distribución según nivel que imparten en la Educación Primaria: primero 29 (24,8%), segundo 38 (32,5%), tercero 40 (34,2%), cuarto 35 (29,9%), quinto 37 (31,6%) y sexto 42 (35,9%). De dos participantes no se obtuvo información pues se encontraban desarrollando únicamente labores administrativas al momento del estudio.

### **Técnicas de recolección**

Para la recolección de los datos se utilizó un cuestionario, el cual fue aplicado por correo electrónico o en forma presencial en capacitaciones organizadas por la Asesoría de Matemática de las regiones que abarcan este estudio.

La construcción del cuestionario se basó en el cuestionario de *Actitud hacia las Matemáticas* de Auzmendi (1992), incluido en Nortes y Nortes (2013), y en el aplicado por Gamboa (2014) para estudiar las creencias hacia la Matemática. Para la validación del cuestionario se utilizó juicio de expertos (en el área de la Educación Matemática y Estadística) y se realizó una prueba piloto con 18 docentes de primaria.

Después de realizada la prueba piloto, se realizó un análisis descriptivo de los datos para determinar incoherencias. Además, se realizó la prueba de Alfa de Cronbach para evaluar la confiabilidad el instrumento, la cual tuvo un valor de 0,79 para las creencias hacia la Matemática y un 0,78 para las actitudes hacia la Matemática, lo cual indica una buena consistencia interna en ambos constructos del cuestionario.

El instrumento final estaba compuesto por tres secciones: información general, actitudes hacia la Matemática y creencias hacia la Matemática. La sección de actitudes hacia la Matemática se componía de 25 ítems distribuidos en cinco áreas

- a) Ansiedad, temor que se manifiesta ante la materia de Matemática (9);
- b) Agrado, disfrute que provoca el trabajo matemático (4);
- c) Utilidad, valor que se le otorga a la Matemática (6);
- d) Motivación, qué siente el individuo hacia el estudio de la Matemática (3);
- e) Confianza, sentido de confianza que provoca la habilidad en Matemática (3).

En el caso de las creencias de los docentes hacia la Matemática, el cuestionario poseía 75 ítems, según la siguiente distribución

- a) creencia sobre la Matemática según las visiones instrumentalista (8), platónica (7), resolución de problemas (8);
- b) creencias de los individuos respecto a sí mismos en Matemática (5);
- c) creencias asociadas al papel del profesor dentro del contexto de la clase que incluyen su tendencia didáctica (tradicionalista (5), tecnológica (5), espontaneísta (7), investigativa (4));
- d) imagen de un buen profesor de Matemática, que contiene características que los individuos consideran debe tener un buen profesor de Matemática (8);
- e) percepción del docente, que describe la imagen que poseen las personas respecto al profesor de Matemática (18).

### **Procesamiento de análisis**

Los ítems se basaron en la escala de Likert y poseían 5 opciones de respuesta Totalmente de Acuerdo (TA), De Acuerdo (A), Ni de acuerdo ni en desacuerdo (N), En Desacuerdo (D), Totalmente en Desacuerdo (TD). En el análisis también se incorpora la opción de No respondió (NR). Los ítems de los instrumentos fueron redactados según valoraciones positivas o negativas respecto al tema tratado y se puntuaban de 1 a 5 (o de 5 a 1, según corresponda).



Es importante señalar que para los ítems negativos la puntuación final se varió para que fuese basada en ítems con valoración positiva. Es decir, que si para un ítem positivo la opción Totalmente de acuerdo se consideraba “buena”, recibió la puntuación de 5; si para un ítem negativo la opción *Totalmente de acuerdo* se considera “mala”, se valoró con una puntuación de 1 (Gamboa, 2014).

Para el caso de las actitudes hacia la Matemática, el instrumento permite obtener el promedio para los factores Ansiedad, Agrado, Utilidad, Motivación y Confianza, y para la Actitud en general (Nortes y Nortes, 2013). Para la Ansiedad, entre más alto sea el promedio, indica que posee menos Ansiedad.

En el caso de las creencias hacia la Matemática y basado en Gamboa (2014), los ítems permiten obtener el promedio para cada una de las visiones para las creencias sobre la Matemática (el promedio mayor obtenido por la persona representará la visión predominante), sobre las creencias los individuos respecto a sí mismos en Matemática, sobre la tendencia didáctica del docente (el puntaje mayor obtenido por la persona representará la tendencia didáctica predominante), sobre las características relacionadas con la imagen de un buen profesor de Matemática (se tomará el promedio para cada ítem para identificar las características del buen profesor de Matemática) y la percepción del docente.

## **5. Resultados**

### **Actitudes hacia la Matemática**

Con respecto a los ítems asociados a la dimensión Ansiedad, es posible observar, en la Tabla 2, que la mayoría de los docentes de primaria consultados expresan no sentirse estresados, temerosos, incapaces, nerviosos o incómodos al trabajar con temas de Matemática. Por el contrario, expresan sentirse confiados, calmados y tranquilos.

Esto representa un indicador que los docentes presentan baja ansiedad hacia la Matemática. En la Tabla 3 se puede observar que la mayoría de los docentes poseen un promedio para la dimensión Ansiedad mayor a 3.

Para esta dimensión en particular, tal como se explicó en la sección de metodología, el valor del promedio se debe interpretar que entre más elevado sea este, menos ansiedad posee el docente. Con base en lo anterior, se puede decir que la mayoría de los docentes consultados posee un bajo grado de ansiedad hacia la Matemática. De hecho, el promedio general fue de 3,9.

**Tabla 2. Porcentaje de respuestas dado por los docentes encuestados para los ítems asociados con las dimensiones de la Actitud hacia la Matemática**

Ítem	TA	A	N	D	TD	NR	T	
Ansiedad	La asignatura de Matemática me genera estrés.	6,8	15,4	20,5	31,6	25,6	0,0	100,0
	Estudiar o trabajar con la Matemática no me asusta en absoluto.	40,2	34,2	10,3	10,3	5,1	0,0	100,0
	La Matemática es la asignatura que más temo.	5,1	10,3	8,5	34,2	41,9	0,0	100,0
	Tengo confianza en mí mismo cuando me enfrento a un problema de Matemática.	42,7	37,6	12,8	4,3	1,7	0,9	100,0
	Cuando me enfrento a un problema de Matemática me siento incapaz de pensar con claridad.	5,1	9,4	17,9	35,0	32,	0,0	100,0
	Estoy calmado y tranquilo cuando me enfrento a un problema de Matemática.	34,2	35,9	24,8	3,4	0,9	0,9	100,0
	Trabajar con Matemática hace que me sienta muy nervioso.	3,4	6,0	21,4	40,2	29,1	0,0	100,0
	No me altero cuando tengo que trabajar en problemas de Matemática.	29,9	37,6	17,1	7,7	7,7	0,0	100,0
	La Matemática hace que me sienta incómodo y nervioso.	5,1	4,3	17,1	37,6	34,2	1,7	100,0
Agrado	Utilizar la Matemática es una diversión para mí.	34,2	34,2	22,2	7,7	1,7	0,0	100,0
	Me divierte hablar con otro de Matemática.	32,5	35,0	20,5	9,4	2,6	0,0	100,0
	La Matemática es agradable y estimulante para mí.	40,	41,0	17,9	0,9	0,0	0,0	100,0
	Si tuviera oportunidad me inscribiría en más cursos de Matemática.	42,7	38,5	16,2	0,9	1,7	0,0	100,0

Utilidad	Considero que la Matemática es una materia muy necesaria para mi ejercicio profesional.	64,1	29,9	3,4	0,9	0,9	0,9	100,0
	Quiero llegar a tener un conocimiento más profundo o especializado de la Matemática.	57,3	34,2	8,5	0,0	0,0	0,0	100,0
	Espero tener que utilizar poco la Matemática en mi desarrollo profesional.	7,7	9,4	14,5	41,9	25,6	0,9	100,0
	Considero que existen otras asignaturas más importantes que la Matemática.	3,4	6,8	37,6	31,6	20,5	0,0	100,0
	Me gustaría tener una ocupación en la que tuviera que utilizar más la Matemática.	16,2	24,8	41,0	12,0	6,0	0,0	100,0
	Para mi desarrollo profesional la Matemática es una de las asignaturas más importantes que tengo que estudiar.	29,1	42,7	18,8	6,0	3,4	0,0	100,0
	Motivación	La Matemática es demasiado teórica para que puedan servirme de algo.	2,6	6,0	15,4	42,7	33,3	0,0
La Matemática puede ser útil para el que decida realizar una carrera de ciencias, pero no para el resto de los estudiantes.		9,4	10,3	19,7	41,0	19,7	0,0	100,0
La materia que se imparte en las clases de Matemática es muy poco interesante.		6,8	5,1	16,2	46,2	25,6	0,0	100,0
Confianza	Tener buenos conocimientos de Matemática incrementará mis posibilidades de desarrollo profesional.	46,2	38,5	12,8	0,9	1,7	0,0	100,0
	Me provoca una gran satisfacción llegar a resolver problemas de Matemática.	39,3	41,9	14,5	4,3	0,0	0,0	100,0
	Si me lo propusiera creo que llegaría a dominar bien la Matemática.	36,8	46,2	13,7	0,9	0,9	1,7	100,0

Fuente: elaboración propia.

Con respecto a la dimensión Agrado, la mayoría de los docentes expresan gusto por la Matemática y señalan que esta es agradable y estimulante; además, valoran positivamente la oportunidad de inscribirse en cursos relacionados con la materia.

Los datos obtenidos en la Tabla 3, complementan lo indicado anteriormente para la dimensión Agrado, pues se puede observar que la mayoría de los docentes posee un promedio mayor a 3 para

esta dimensión. El promedio general fue de 4,0; lo que podría interpretarse, para esta población, que la valoración que hacen de la Matemática, en general, es como una disciplina estimulante y agradable para ellos.

Para la dimensión Utilidad se destaca que la mayoría de los docentes valoran positivamente a la Matemática como una asignatura importante para su ejercicio profesional, incluso algunos señalan que es la más importante, lo que podría estar relacionado con su deseo de profundizar en los conocimientos de esta disciplina y hacer uso de ella. Además, indican que esta asignatura es una de las que más deben estudiar para su desempeño en el aula.

Sin embargo, ante la consulta sobre si les gustaría tener una ocupación donde utilizaran más la Matemática, el mayor porcentaje de docentes no tuvo una respuesta ni favorable ni desfavorable. Al calcular el promedio de los docentes para la dimensión Utilidad, se obtuvo que la mayoría de ellos obtuvo un valor mayor que 3 y menor o igual a 4 (Tabla 3). El promedio general de los docentes consultados fue de 3,9 y el 92,3% tuvo un promedio mayor a 3.

En la dimensión Motivación, se destaca que la mayoría de los docentes valora a esta como una disciplina útil e interesante. Lo anterior, podría estar relacionado con su grado de motivación hacia el estudio y trabajo con la disciplina. Para este constructo, se destaca que la mayoría de los docentes presentaron un promedio mayor que 3 y menor o igual a 4, lo que se podría calificar como favorable (Tabla 3). El promedio general fue de 3,8.

Tabla 3. Distribución del promedio obtenido por los docentes encuestados para las dimensiones asociadas con la Actitud hacia la Matemática

Dimensión	Valor del promedio ( $\bar{x}$ )	Cantidad de docentes	Porcentaje
Ansiedad	$1 \leq \bar{x} < 2$	1	0,9
	$2 \leq \bar{x} < 3$	13	11,1
	$\bar{x} = 3$	3	2,6
	$3 < \bar{x} \leq 4$	44	37,6
	$4 < \bar{x} \leq 5$	52	44,4
	No se obtuvo todas las respuestas	4	3,4
	Total	117	100,0
Agrado	$2 \leq \bar{x} < 3$	8	6,8
	$\bar{x} = 3$	5	4,3
	$3 < \bar{x} \leq 4$	47	40,2
	$4 < \bar{x} \leq 5$	57	48,7
	Total	117	100,0
Utilidad	$2 \leq \bar{x} < 3$	2	1,7
	$\bar{x} = 3$	5	4,3
	$3 < \bar{x} \leq 4$	67	57,3
	$4 < \bar{x} \leq 5$	41	35,0
	No se obtuvo todas las respuestas	2	1,7
	Total	117	100,0

Motivación	$1 \leq \bar{x} < 2$	5	4,3
	$2 \leq \bar{x} < 3$	10	8,6
	$\bar{x} = 3$	8	6,8
	$3 < \bar{x} \leq 4$	60	51,3
	$4 < \bar{x} \leq 5$	34	29,0
	<b>Total</b>	<b>117</b>	<b>100,0</b>
Confianza	$2 \leq \bar{x} < 3$	2	1,7
	$\bar{x} = 3$	5	4,3
	$3 < \bar{x} \leq 4$	48	41,0
	$4 < \bar{x} \leq 5$	60	51,3
	No se obtuvo todas las respuestas	2	1,7
	<b>Total</b>	<b>117</b>	<b>100,0</b>

Fuente: elaboración propia.

Para la última dimensión de las actitudes hacia la Matemática, Confianza (Tabla 3), se destaca que la mayoría de los docentes consultados señalan confiar en sí mismos al trabajar con la materia, valoran positivamente los conocimientos que poseen sobre esta y en su capacidad para dominarlos.

El promedio general de los docentes consultados para la dimensión Confianza fue de 4,2, lo que se podría valorar como muy favorable. Además, la mayoría de los docentes tuvo un promedio mayor que 4 y menor o igual que 5.

En general, los docentes participantes en el estudio poseen una actitud hacia la Matemática positiva o muy positiva pues, aproximadamente, el 94,0% de ellos presentan un promedio mayor a 3, lo cual se muestra en su baja ansiedad, alta motivación y confianza y la valoración de la disciplina como una materia útil y agradable.

Los resultados obtenidos para los maestros consultados reflejaron promedios altos para todas las dimensiones asociadas a la actitud hacia la Matemática: Confianza, Agrado, Ansiedad, Utilidad y Motivación. Lo anterior representa un indicador que la mayoría de la muestra posee confianza en su habilidad en Matemática y disfruta trabajar con temas de la disciplina, lo que genera una baja ansiedad y alta motivación, y le otorgan un alto valor de utilidad a la materia.

## Creencias hacia la Matemática

Con respecto a las creencias de los docentes sobre la Matemática, como disciplina, se puede observar que, respecto a la visión Instrumentalista (Tabla 4), la mayoría de los docentes están totalmente de acuerdo en que esta aporta conocimiento a otras ciencias, además de que es útil, aplicable y se usa en contextos reales y en el quehacer cotidiano.

Además, la mayoría indica que la Matemática ayuda a comprender el mundo y tener éxito en ella; destacan que es un campo de manipulación de números y símbolos, lo que representa una visión un poco limitada de la disciplina. Sin embargo, la mayoría no está de acuerdo con la idea que el trabajo en ella se reduzca a la aplicación de fórmulas.

**Tabla 4. Porcentaje de respuestas dado por los docentes encuestados para los ítems asociados con las visiones sobre la Matemática**

Ítem	TA	A	N	D	TD	NR	T	
Instrumentalista	La Matemática provee conocimientos que se utilizan en otras ciencias.	76,9	22,2	0,9	0,0	0,0	0,0	100,0
	La Matemática es importante porque es útil en la vida.	86,3	12,8	0,9	0,0	0,0	0,0	100,0
	La Matemática es usada para crear modelos de situaciones reales.	70,1	23,1	5,1	1,7	0,0	0,0	100,0
	Todo el trabajo en Matemática consiste en aplicar fórmulas.	5,1	13,7	23,9	37,6	18,8	0,9	100,0
	La Matemática capacita a las personas para comprender mejor el mundo.	46,2	34,2	14,5	1,7	2,6	0,9	100,0
	La Matemática sirve para tener éxito en la vida.	41,9	29,1	20,5	6,0	2,6	0,0	100,0
	La gente utiliza la Matemática en su vida cotidiana.	81,2	17,1	1,7	0,0	0,0	0,0	100,0
	La Matemática es un campo de manipulación de números y símbolos.	23,1	40,2	15,4	14,5	6,8	0,0	100,0



Platónica	Aprender Matemática significa principalmente memorizar.	2,6	2,6	19,7	50,4	24,8	0,0	100,0
	En la Matemática todos los temas están creados, nada más puede ser construido.	2,6	3,4	17,9	54,7	19,7	1,7	100,0
	Hay una sola forma de pensar la solución correcta de un problema de Matemática.	0,9	2,6	6,0	47,0	41,9	1,7	100,0
	La Matemática es conceptos y procedimientos que se deben memorizar.	3,4	1,7	12,8	50,4	30,8	0,9	100,0
	Los problemas de Matemática tienen una única respuesta correcta.	12,0	12,0	10,3	40,2	24,8	0,9	100,0
	Lo que importa en la Matemática es el resultado final.	15,4	17,9	13,7	38,5	13,7	0,9	100,0
	Es una pérdida de tiempo cuando se hace a los estudiantes pensar solos sobre cómo se resolvería un nuevo problema.	4,3	1,7	8,5	53,8	30,8	0,9	100,0
Resolución de problemas	Matemática es investigar nuevas ideas.	47,0	40,2	10,3	1,7	0,0	0,9	100,0
	La Matemática es una forma de pensar usando símbolos y ecuaciones.	23,1	30,8	23,9	17,9	3,4	0,9	100,0
	En los problemas de Matemática hay diversas formas para llegar a encontrar una solución correcta.	75,2	20,5	1,7	0,9	1,7	0,0	100,0
	La Matemática está en continua expansión y muchas cosas quedan aún por descubrir.	55,6	37,6	4,3	0,9	0,9	0,9	100,0
	La Matemática puede ser objeto de revisión para identificar inconsistencias.	34,2	45,3	18,8	0,0	0,0	1,7	100,0
	La Matemática es útil para resolver problemas cotidianos.	74,4	23,9	1,7	0,0	0,0	0,0	100,0
	Cometer errores es una parte importante del aprendizaje de la Matemática.	64,1	29,9	3,4	0,9	0,9	0,9	100,0
	La Matemática es un tema cambiante.	29,1	33,3	30,8	6,0	0,0	0,9	100,0

Fuente: elaboración propia.

Al obtener el promedio de los docentes para los ítems asociados a la visión Instrumentalista (Tabla 5) se pudo observar que la mayoría de ellos se ubicó en el rango de mayor a 4 y menor o igual a 5. Lo anterior, representa un indicador de que para la mayoría de los docentes la Matemática es una disciplina necesaria, aplicable y que ayuda al estudio de otros campos de la ciencia.

**Tabla 5. Distribución del promedio obtenido por los docentes encuestados para las visiones sobre la Matemática**

	Valor del promedio ( $\bar{x}$ )	Cantidad de docentes	Porcentaje
Instrumentalista	$\bar{x} = 3$	2	1,7
	$3 < \bar{x} \leq 4$	46	39,3
	$4 < \bar{x} \leq 5$	68	58,1
	No se obtuvo todas las respuestas	1	0,9
	Total	117	100,0
Platónica	$1 \leq \bar{x} < 2$	34	29,1
	$2 \leq \bar{x} < 3$	70	59,8
	$\bar{x} = 3$	2	1,7
	$3 < \bar{x} \leq 4$	3	2,6
	$4 < \bar{x} \leq 5$	4	3,4
	No se obtuvo todas las respuestas	4	3,4
	Total	117	100,0
Resolución de problemas	$\bar{x} = 3$	1	0,9
	$3 < \bar{x} \leq 4$	38	32,5
	$4 < \bar{x} \leq 5$	76	64,9
	No se obtuvo todas las respuestas	2	1,7
	Total	117	100,0

Fuente: elaboración propia.

A diferencia de lo anterior, la creencia sobre la Matemática, desde una visión platónica (Tabla 4), no fue predominante en los docentes. En este sentido, la mayoría de los docentes rechazan la idea de que en Matemática todos los temas estén creados, que su aprendizaje esté guiado por la

memorización y que al resolver un problema los estudiantes no deben pensar solos; además, no están de acuerdo con la afirmación de que en Matemática los problemas poseen una solución única y que lo que interesa en su proceso de solución es el resultado final.

Al obtener el promedio de los docentes en los ítems asociados a la visión Platónica (Tabla 5), se observó que la mayoría de ellos se ubicó en el rango de mayor o igual a 2 y menor a 3, lo que indica que no fue una visión predominante.

Las creencias sobre la Matemática, desde una visión de resolución de problemas, tuvieron la mayoría de las respuestas para la opción de acuerdo o muy de acuerdo por parte de los docentes. En este sentido, tal como se observa en la Tabla 4, los docentes de primaria consultados, en su mayoría, consideran que la disciplina está en constante creación, es cambiante, se basa en investigar nuevas ideas y constituye una forma de pensamiento particular; además, reconocen que los problemas en Matemática no poseen una única forma de solución, se utiliza para resolver situaciones de la vida cotidiana y valoran el error como un componente importante en el aprendizaje.

La distribución del promedio obtenido por los docentes según los ítems asociados a la visión de resolución de problemas se presenta en la Tabla 5. Como se puede observar, la mayoría de los docentes obtuvieron un valor mayor 4 y menor o igual a 5.

Como ya se mencionó en la metodología, para cada docente se calculó el promedio obtenido para cada una de las visiones sobre la Matemática y el promedio mayor se consideró como la visión predominante en el docente (Tabla 6).

En este sentido, y tal como se observa en la Tabla 6, las creencias sobre la Matemática desde una visión de resolución de problemas fue la que predominó en la mayoría de los docentes. Cabe destacar que, para la población en estudio, ningún docente tuvo como visión predominante la platónica, lo que implica que la visión de la Matemática como una disciplina estática, no es concebida por los docentes.

<b>Visión</b>	<b>Cantidad de docentes</b>	<b>Porcentaje</b>
Resolución de problemas	64	54,7
Instrumentalista	35	29,9
Instrumentalista y Resolución de problemas	13	11,1
No se obtuvo todas las respuestas	5	4,3
<b>Total</b>	<b>117</b>	<b>100,0</b>

Fuente: elaboración propia.

Con respecto a las creencias de los docentes sobre sí mismos en Matemática (Tabla 7), se puede observar que, en general, hay una valoración positiva de ellos mismos. Al respecto, la mayoría confía en su capacidad y habilidad para resolver problemas y estudiar Matemática, así como para comprender los contenidos que debe enseñar en la educación primaria.

**Tabla 7. Porcentaje de respuestas dado por los docentes encuestados para los ítems asociados con las creencias sobre sí mismos en Matemática**

Ítem	TA	A	N	D	TD	NR	T
Creo que el trabajo en grupo me facilita o facilitaba el aprendizaje de la Matemática.	50,4	29,1	17,1	2,6	0,9	0,0	100,0
Creo que si me matriculo en un curso adicional de Matemática recibiré una excelente nota.	18,8	34,2	39,3	6,0	1,7	0,0	100,0
Yo creo que soy hábil en Matemática.	17,9	46,2	26,5	7,7	1,7	0,0	100,0
Creo que si me esfuerzo puedo comprender todos los contenidos de Matemática de la educación primaria que debo enseñar.	59,8	35,0	4,3	0,9	0,0	0,0	100,0
Tengo confianza en mi capacidad para resolver cualquier problema de Matemática.	35,9	53,0	7,7	3,4	0,0	0,0	100,0

Fuente: elaboración propia.

La valoración positiva en los ítems se complementa con el promedio calculado para cada docente en este aspecto. Tal como se muestra en la Tabla 8, la mayoría de los docentes posee un promedio mayor a 3, lo que se podría interpretar como que se perciben a sí mismos como buenos o muy buenos en Matemática.

**Tabla 8. Distribución del promedio obtenido por los docentes encuestados para las creencias sobre sí mismos**

Valor del promedio ( $\bar{x}$ )	Cantidad de docentes	Porcentaje
$2 \leq \bar{x} < 3$	2	1,7
$\bar{x} = 3$	2	1,7
$3 < \bar{x} \leq 4$	58	49,6
$4 < \bar{x} \leq 5$	55	47,0
Total	117	100,0

Fuente: elaboración propia.

Con respecto a la labor de aula, a los docentes se les consultó sobre distintas características, asociadas a cuatro tendencias didácticas, con el propósito de identificar cuál describía mejor su labor educativa (Tabla 9).

Para el caso de la tendencia tradicionalista, se destaca que la mayoría de los docentes señalan aplicar una metodología que enfatiza en explicaciones y resolución ejercicios, centrándose en enseñar procedimientos para resolver un problema o ejercicio matemático.

Además, indican que el examen no es el único método de evaluación, que no incentivan la memorización y que no hacen uso exclusivo del texto para el desarrollo de su lección; lo que aporta información con respecto a que esta tendencia no es la predominante en ellos. Lo anterior se refuerza al observar los datos de la Tabla 10, donde se muestran los promedios obtenidos por los docentes para esa tendencia, dado que el 58,1% tuvo un promedio cuyo valor fue menor a 3.

**Tabla 9. Porcentaje de respuesta dado por los docentes encuestados para los ítems asociados con la tendencia didáctica del docente**

	Ítem	TA	A	N	D	TD	NR	T
Tradicionalista	En mis lecciones enseño las reglas y procedimientos a seguir en un problema matemático.	26,5	48,7	12,0	9,4	3,4	0,0	100,0
	En mis lecciones de Matemática primero muestro paso a paso cómo se deben resolver algunos problemas específicos. y luego doy ejercicios similares.	27,4	23,1	17,1	21,4	11,1	0,0	100,0
	En el proceso de evaluación de mis estudiantes en Matemática, el examen es el único instrumento empleado.	2,6	5,1	13,7	47,9	29,9	0,9	100,0
	En mis lecciones de Matemática hago énfasis en el uso de la memoria para aprender los contenidos y procedimientos.	5,1	9,4	23,1	43,6	18,8	0,0	100,0
	En mis lecciones de Matemática me baso en el libro de texto para impartir las clases.	1,7	9,4	24,8	40,2	23,9	0,0	100,0

Tecnológica	En mis lecciones de Matemática explico por qué la Matemática es importante.	51,3	37,6	6,8	2,6	1,7	0,0	100,0
	Pienso que el error es una herramienta que se puede utilizar para el aprendizaje.	48,7	40,2	7,7	0,9	1,7	0,9	100,0
	Después de cada evaluación comento con mis estudiantes las fortalezas y las dificultades encontradas.	47,9	44,4	6,8	0,9	0,0	0,0	100,0
	Me interesan los procesos por medio de los cuales mis estudiantes llegan a una respuesta.	62,4	34,2	3,4	0,0	0,0	0,0	100,0
	Explico los contenidos de Matemática por medio de preguntas que realizo a los estudiantes.	41,0	45,3	8,5	4,3	0,0	0,9	100,0
	Espontaneísta	Pongo atención a cómo se sienten los estudiantes en las clases de Matemática.	59,8	37,6	1,7	0,9	0,0	0,0
Quiero que los alumnos estén a gusto cuando aprenden nuevos conocimientos en Matemática.		72,6	25,6	1,7	0,0	0,0	0,0	100,0
Comprendo los problemas y las dificultades que experimentan los estudiantes en Matemática.		58,1	38,5	3,4	0,0	0,0	0,0	100,0
Escucho atentamente cuando los estudiantes preguntan o dicen algo durante la clase de Matemática.		71,8	26,5	1,7	0,0	0,0	0,0	100,0
En la clase de Matemática realizo regularmente trabajos en grupo.		32,5	48,7	13,7	5,1	0,0	0,0	100,0
Explico los contenidos matemáticos con ejemplos que se adaptan al contexto del estudiante.		56,4	41,9	1,7	0,0	0,0	0,0	100,0

	Quiero que los estudiantes comprendan los contenidos matemáticos que se desarrollan en las lecciones, no que los memoricen.	63,2	32,5	4,3	0,0	0,0	0,0	100,0
	Estimulo distintos procesos de solución, por parte de los estudiantes, a las actividades que propongo en el aula.	57,3	38,5	4,3	0,0	0,0	0,0	100,0
	Planteo actividades de investigación para que los estudiantes adquieran los contenidos matemáticos.	33,3	49,6	12,8	2,6	0,9	0,9	100,0
Investigativa	Doy tiempo extra a los estudiantes para explorar los nuevos problemas matemáticos y tratar de obtener estrategias de resolución.	51,3	41,0	6,0	1,7	0,0	0,0	100,0
	Me siento contento cuando los estudiantes se esfuerzan, aunque los resultados no sean los esperados.	71,8	25,6	1,7	0,9	0,0	0,0	100,0

Fuente: elaboración propia.

Con respecto a las características asociadas a la tendencia espontaneísta (Tabla 9) es importante recalcar que para seis de los siete ítems se obtuvo mayoría de respuesta en la opción totalmente de acuerdo, lo que representa un alto grado de acuerdo con las características asociadas a esta.

En particular, la mayoría de los docentes expresan que desean que sus estudiantes se sientan cómodos cuando estudian Matemática y prestan atención a ello, se interesan porque comprendan los contenidos, escuchan con atención las dudas o comentarios de los alumnos durante la clase, hacen uso de ejemplos contextualizados para las explicaciones y frecuentemente realizan trabajos en grupo.

Este alto porcentaje de respuesta coincide con los promedios obtenidos por los docentes para esta tendencia (Tabla 10), donde el 82,1% se ubicó en el intervalo mayor a 4 y menor o igual a 5; el 100,0% fue mayor a 3.



Por su parte, para la tendencia didáctica investigativa, los datos de la Tabla 9 muestran que la mayoría de los docentes se identifican con ella, pues señalan sentirse satisfechos al ver que los estudiantes se esfuerzan en el aprendizaje, los estimulan para emplear distintos procesos de solución a un problema e invierten tiempo para ello; además, plantean actividades investigativas como un medio para que los estudiantes desarrollen sus conocimientos matemáticos. Con respecto al promedio obtenido por los docentes para esta tendencia (Tabla 10), se destaca que el 70,9% se ubicó en el intervalo mayor a 4 y menor o igual a 5.

Con base en los promedios calculados, al igual que en el caso de las visiones sobre la Matemática, a los docentes se les asignó, como tendencia didáctica, aquella en la que presentaron el mayor promedio. Hubo casos es que el promedio fue igual para varias tendencias. Los datos se pueden observar en el Tabla 11.

**Tabla 11. Distribución de los docentes encuestados según la tendencia didáctica en la que tuvieron mayor promedio**

<b>Tendencia didáctica</b>	<b>Cantidad de docentes</b>	<b>Porcentaje</b>
Tecnológica	24	20,5
Espontaneísta	40	34,2
Investigativa	17	14,5
Espontaneísta e investigativa	5	4,3
Tecnológica y espontaneísta	3	2,6
Tecnológica e investigativa	7	5,9
Tecnológica, espontaneísta e investigativa	16	13,7
Tradicionalista, tecnológica, espontaneísta e investigativa	1	0,9
No se obtuvo todas las respuestas	4	3,4
<b>Total</b>	<b>117</b>	<b>100,0</b>

Fuente: elaboración propia.

Como es posible observar en la Tabla 11, la tendencia más común entre los docentes fue la espontaneísta. Se destaca el hecho que la tendencia didáctica tradicionalista fue la menos común entre los docentes consultados.

Con respecto a la imagen que los docentes consultados consideraban como características de un buen profesor de Matemática en primaria (Tabla 12), se destaca que este debe despertar el interés en los estudiantes, escucharlos y motivarlos en el estudio de la disciplina y el trabajo en esta, tanto individual como colectivo; además, saber explicar la materia e incorporar, dentro de sus exposiciones, un ejemplo de cada tipo de ejercicio.

Por otra parte, los docentes no consideran que realizar todos los ejercicios en clase o saber mucho de la materia sean características necesarias para ser un buen docente de Matemática.

**Tabla 12. Porcentaje de respuestas dado por los docentes encuestados para los ítems asociados con la imagen de un buen profesor de Matemática**

Ítem	TA	A	N	D	TD	NR	T
El buen docente de Matemática en primaria debe despertar el interés de los estudiantes en la disciplina.	70,9	23,1	3,4	1,7	0,9	0,0	100,0
Un buen docente de Matemática en primaria es aquel que hace todos los ejercicios.	8,5	11,1	27,4	33,3	19,7	0,0	100,0
El docente de Matemática en primaria debe incentivar a trabajar con esfuerzo para aprender la disciplina.	53,8	36,8	7,7	1,7	0,0	0,0	100,0
Para entender Matemática es necesario que el docente realice un ejemplo de cada tipo de ejercicio.	25,8	24,8	25,6	17,9	6,0	0,0	100,0
Un buen docente de Matemática en primaria es aquel que sabe mucho de esta materia.	12,8	18,8	39,3	21,4	6,8	0,9	100,0
Un buen docente de Matemática en primaria es quien sabe explicar.	29,9	41,0	23,1	5,1	0,9	0,0	100,0
Un buen docente de Matemática en primaria es aquel que ayuda a los estudiantes a pensar solos.	49,6	38,5	7,7	3,4	0,9	0,0	100,0
Un buen docente de Matemática en primaria es quien escucha y alienta a sus estudiantes.	67,5	29,1	3,4	0,0	0,0	0,0	100,0

Fuente: elaboración propia.

Con respecto a la percepción del docente de Matemática por parte de los maestros consultados (Tabla 13), se puede observar que lo valoran como alguien que se interesa por ayudar y atender las dudas y consultas de los estudiantes; además, de que se preocupa por hacerlos sentir competentes e interesados en la materia.

**Tabla 13. Porcentaje de respuestas dado por los docentes encuestados para los ítems asociados con la percepción del docente de Matemática**

Ítem	TA	A	N	D	TD	NR	T
En general, los docentes de Matemática en primaria se interesan por ayudar a los estudiantes a solucionar sus dificultades con la disciplina.	36,8	35,0	20,5	6,0	1,7	0,0	100,0
Los docentes de Matemática en primaria, en su mayoría, se muestran siempre anuentes a atender las dudas de los estudiantes.	38,5	28,2	21,4	7,7	4,3	0,0	100,0
Los docentes de Matemática en primaria, en su mayoría, se muestran atentos e interesados ante las preguntas que se le formulan.	36,8	29,9	22,2	9,4	1,7	0,0	100,0
La mayoría de los docentes de Matemática en primaria emplean un lenguaje claro y preciso para	26,5	30,8	28,2	11,1	3,4	0,0	100,0
Los docentes de Matemática en primaria, en general, muestran un excelente dominio de los contenidos que explican.	15,4	26,5	35,0	18,8	4,3	0,0	100,0
Los docentes de Matemática en primaria, en general, utilizan distintas actividades en sus lecciones.	27,4	34,2	23,1	14,5	0,9	0,0	100,0
Los docentes de Matemática en primaria, en general, hacen sentir a los estudiantes que pueden ser buenos en la materia.	29,9	31,6	23,1	14,5	0,9	0,0	100,0
Los docentes de Matemática en primaria, en general, contribuyen a despertar el interés de los estudiantes en la materia.	29,1	32,5	23,9	14,5	0,0	0,0	100,0
En general, los docentes de Matemática en primaria quieren que los estudiantes disfruten el aprendizaje de la disciplina.	33,3	35,9	18,8	11,1	0,9	0,0	100,0
Los docentes de Matemática en primaria influyen en la opinión de los estudiantes sobre la Matemática.	43,6	35,9	16,2	2,6	1,7	0,0	100,0
En general, los docentes de Matemática en primaria cometen errores y los corrigen.	27,4	46,2	21,4	4,3	0,9	0,0	100,0
En general, a los estudiantes les gusta como enseñan los docentes de Matemática en primaria.	17,9	23,9	36,8	17,1	2,6	1,7	100,0
Los docentes de Matemática en primaria aconsejan y enseñan a sus estudiantes a estudiar.	26,5	46,2	17,9	9,4	0,0	0,0	100,0
Los docentes de Matemática en primaria, en general, se muestran entusiastas con la materia que imparten.	19,7	35,0	35,0	8,5	1,7	0,0	100,0

Los docentes de Matemática en primaria, en general, explican de manera muy abstracta los contenidos.	12,8	21,4	46,2	16,2	3,4	0,0	100,0
A los docentes de Matemática en primaria, en general, no les interesa que el alumno entienda.	2,6	6,8	26,5	34,2	29,9	0,0	100,0
En su mayoría, los docentes de Matemática en primaria se preocupan solamente por los alumnos más aventajadas en su materia.	2,6	8,5	19,7	37,6	31,6	0,0	100,0
El docente de Matemática tiene personalidad diferente a otros docentes de otras disciplinas.	6,0	12,8	24,8	28,2	28,2	0,0	100,0

Fuente: elaboración propia.

Aunado a lo anterior, indican que los docentes de Matemática se expresan con un lenguaje comprensible para sus alumnos, que puede cometer errores y los corrigen, muestran interés por la enseñanza de la asignatura, utilizan distintas actividades para el aprendizaje y reconocen la influencia de estos en la percepción de los estudiantes sobre la disciplina.

Por otra parte, aspectos como que a los estudiantes les gusta como enseñan los docentes de Matemática en primaria, que estos explican de manera muy abstracta los contenidos, que son diferentes a los de otras materias, que se muestran indiferentes al aprendizaje de los alumnos o que se interesan por los que muestran mayor habilidad, no tuvieron mayoría de respuesta por los docentes para la opción de acuerdo.

Un aspecto para destacar es que al consultarles a los maestros si los docentes de Matemática en primaria, en general, mostraban un excelente dominio de los contenidos que explican, no hubo mayoría de respuesta para la opción de acuerdo. Incluso, el mayor porcentaje de los docentes no tuvo una opinión favorable ni desfavorable. Los datos generales para el promedio asociado a la percepción del docente de Matemática se presentan en la Tabla 14.

**Tabla 14. Distribución del promedio obtenido por los docentes encuestados para la percepción del docente de Matemática**

Valor del promedio ( $\bar{x}$ )	Cantidad de docentes	Porcentaje
$2 \leq \bar{x} < 3$	18	15,4
$\bar{x} = 3$	7	6,0
$3 < \bar{x} \leq 4$	69	59,0
$4 < \bar{x} \leq 5$	21	17,9
No se obtuvo todas las respuestas	2	1,7
Total	117	100,0

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar, la mayoría de los docentes tuvo un promedio que se ubicó entre 3 y menor o igual a 4, por lo que se podría decir que la mayoría de ellos posee una visión favorable del docente de Matemática en primaria.

Aunado a lo anterior, entre los comentarios realizados por algunos de los maestros sobre la enseñanza de la Matemática en primaria, se destaca que existe una valoración positiva sobre la importancia, para un docente, de tener gusto por la Matemática y una buena actitud y creencias hacia ella; sin embargo, se señala que existen algunos que poseen cierto rechazo hacia ella, lo cual ha tenido un efecto sobre los estudiantes.

Valoran que el docente debe tener un nivel cognitivo adecuado y no mostrar debilidad o inseguridad ante el estudiante; además, indican que se debe involucrar a los alumnos en el proceso de aprendizaje y mostrarles a estos la utilidad de la disciplina en la vida cotidiana y su aplicación en los diferentes campos del saber humano. El maestro debe estar motivado con la enseñanza de la Matemática y estar convencido de lo que sabe y cómo lo imparte; si esto sucede, los alumnos también disfrutarán de esta asignatura.

También, apuntan que el rechazo de algunos estudiantes hacia la Matemática y su actitud negativa, conformista y despreocupada provoca, en algunos maestros, cierta frustración al no poder desarrollar los contenidos según su planificación. Finalmente, indican que existe una necesidad de formación continua en temas relacionados con la implementación de los programas de estudio de Matemática, empleo de nuevas dinámicas o metodologías para la enseñanza de la Matemática y cursos de actualización en contenidos matemáticos (por ejemplo, Geometría).

## **6. Discusión de resultados y principales hallazgos**

Los resultados obtenidos para los docentes de primaria reflejan que, en general, estos presentan actitudes y creencias hacia la Matemática que se pueden considerar como favorables. El trabajo en la disciplina y su enseñanza los hace sentirse cómodos, motivados y confiados.

Reconocen la importancia de la materia, su utilidad y la necesidad de enseñarla a sus alumnos como una asignatura que se puede aplicar en contextos reales, en otras ciencias y que es de uso cotidiano. Además, expresan su interés por profundizar en su conocimiento sobre esta y de desarrollar ambientes de aprendizaje que contribuyan con el desarrollo de una visión favorable hacia la asignatura, que rete al estudiante a pensar por sí mismo, buscar distintas estrategias de solución y que pueda aprender del error.

En este sentido, lo expresado por los docentes podría ser un indicador que estos conciben la necesidad de crear espacios para el aprendizaje que contribuyan con el desarrollo de las habilidades matemáticas en los estudiantes, con una visión de la asignatura alejada de una visión tradicional, marcada por el miedo, temor e inseguridades. Dada su importancia y utilidad, la enseñanza de la materia debería incentivar el desarrollo de actitudes y creencias positivas.

La visión de la Matemática, por parte de los docentes, se aleja de una visión estática, una disciplina donde todo está creado y donde su estudio se basa en una transmisión de los conocimientos con una actitud pasiva del estudiante.

Por el contrario, los maestros indican que en la materia no todo es aplicar fórmulas, que está en constante cambio y revisión, que se debe comprender los contenidos para poder aplicarlos, que se puede memorizar algunos conceptos o reglas pero que lo más importante es el entendimiento de estos, que pueden aplicarse distintas formas de solución a un problema, que esta no es única y que interesa tanto la respuesta como el proceso empleado para llegar a ella.

Relacionado con ello, indican que la enseñanza de esta materia debe incentivar el trabajo en grupo, que su práctica educativa en la materia se basa en enseñar reglas y procedimientos, mediante exposición magistral, y, luego, resolución de ejercicios; pero que, además, lo combinan con preguntas a los estudiantes, ejemplos contextualizados, valoran el error como un medio de aprendizaje e incorporan actividades que no se basan únicamente en la memorización. Además, expresan interesarse en los estudiantes durante el proceso de enseñanza respecto a sus dudas y desarrollo en clase, cómo aprenden y cómo se sienten.

Lo expresado por los docentes respecto a su práctica educativa permite observar que, aunque esta posee aspectos de una clase tradicional, hacen un esfuerzo por estimular el aprendizaje de los estudiantes y por la incorporación de actividades que incentiven, mediante la indagación e investigación, el desarrollo del pensamiento matemático y la creación y descubrimiento de los contenidos. Es importante que estos datos se puedan profundizar en futuras investigaciones para identificar la correspondencia entre lo expresado y la realidad de aula.

Para los participantes, el papel del docente de Matemática debe enmarcarse en guiar el proceso educativo, despertar el interés de los estudiantes, poder realizar explicaciones claras y tener un conocimiento adecuado de la materia. No se concibe al docente como un expositor de los contenidos. Los resultados obtenidos permiten visualizar que las actitudes y creencias hacia la Matemática de los docentes de primaria son favorables para el desarrollo de la disciplina y debería aprovecharse este contexto para motivarlos en la creación de actividades que estimulen el desarrollo de los aprendizajes. Su estímulo y positiva visión sobre la materia podrían ser inspiradores para que ellos sean partícipes de procesos de formación continua orientados a fortalecer su práctica de aula y la Educación Matemática en primaria.

## **7. Agradecimientos**

Ponencia elaborada en el marco del proyecto de investigación: La Enseñanza de las Matemáticas en la educación primaria desde la perspectiva del docente: qué actitud posee y qué cree sobre la disciplina, cómo enseña los contenidos matemáticos y cómo se siente según su desempeño profesional, código SIA 0030-18, Universidad Nacional, Costa Rica.

## Referencias

- Abal, F., Auné, S., y Attorresi, H. (2018). Construcción y validación de una Escala de actitud hacia la matemática para estudiantes de psicología. *Universitas Psychologica*, 17(4). <https://www.redalyc.org/jatsRepo/647/64757109009/64757109009.pdf>
- Báez, M., Cantú, C., y Gómez, K. (2007). *Un estudio cualitativo sobre las prácticas docentes en las aulas de matemáticas en el nivel medio* [Tesis de licenciatura inédita]. Facultad de matemáticas. Universidad Autónoma de Yucatán.
- Caballero, A., y Blanco, L. (2007). *Las actitudes y emociones ante las Matemáticas de los estudiantes para Maestros de la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura*. [Comunicación presentada en el Grupo de Trabajo “Conocimiento y desarrollo profesional del profesor”]. XI SEIEM Simposio de Investigación y Educación Matemática. Universidad de La Laguna. <https://www.eweb.unex.es/eweb/ljblanco/documentos/anacaba.pdf>
- Contreras, L. (1998). *Marco teórico sobre concepciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la matemática*. (Capítulo 2). [Tesis doctoral]. Universidad de Huelva. <http://www.uhu.es/luis.contreras/tesistexto/cap2.htm>
- Contreras, L. (2009). Concepciones, creencias y conocimiento: Referentes de la práctica profesional. *Revista Electrónica Iberoamericana de Educación en Ciencias y Tecnología*, 1(1), 11-36. <http://www.exactas.unca.edu.ar/riecyt/VOL%201%20NUM%201/Doc%20RIECyT%201-1.pdf>
- Demicheli, G. (2009). Calidad universitaria: actitudes y creencias de alumnos de 4º de EM respecto de un subgrupo de universidades de la V región. *Calidad en la Educación*, 31, 93-121. <https://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/164>
- Elçi, A. N. (2017). Students' Attitudes towards Mathematics and the Impacts of Mathematics Teachers' Approaches on It. *Acta Didactica Napocensia*, 10(2), 99-108. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1156708>
- Ernest, P. (1988). The Impact of Beliefs on the Teaching of Mathematics. En P. Ernest (Ed.), *Mathematics Teaching: The State of the Art* (pp.249–254). Falmer Press. <http://people.exeter.ac.uk/PErnest/impact.htm>
- Estrada, A., y Batanero, C. (2020). Prospective Primary School Teachers' Attitudes towards Probability and its Teaching. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 15(1). <https://www.iejme.com/download/prospective-primary-school-teachers-attitudes-towards-probability-and-its-teaching-5941.pdf>



- Gamboa, R. (2014). *Relación entre la tendencia didáctica del profesor de Matemáticas y la formación de las actitudes y creencias hacia la disciplina de estudiantes de décimo año en tres colegios académicos públicos diurnos de la región educativa de Heredia* [Tesis de Doctorado, Universidad Estatal a Distancia]. ReUNED. <https://repositorio.uned.ac.cr/handle/120809/1651>
- Gómez-Chacón, I., Op't Eynde, P., y De Corte, E. (2006). Creencias de los estudiantes de matemáticas: La influencia del contexto de clase. *Enseñanza de las Ciencias*, 24(3), 309–324.
- Gómezescobar, A., y Fernández, R. (2018). Los maestros y sus actitudes hacia las matemáticas: un estudio sobre Educación Infantil y Primaria en España. *UNIÓN, Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, (52), 186-200. <http://www.fisem.org/www/union/revistas/2018/52/08.pdf>
- Hidalgo, S., Maroto, A., Ortega, T. y Palacios, A. (2013). Atribuciones de Afectividad hacia las Matemáticas. *Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 35, 93-113. <http://www.fisem.org/www/union/revistas/2013/35/archivo10.pdf>
- Lamas, H. (2010). Una mirada actual al aprendizaje de las matemáticas. *Revista de Psicología*, 12, 259-328.
- Lazim, M., Abu, M., y Wan, W. (2004, 12 de octubre). The statistical evidence in describing the students' beliefs about mathematics. *International Journal for Mathematics Teaching and Learning*. <http://www.cimt.org.uk/journal/lazimetal.pdf>
- Lemus, M., y Ursini, S. (2016). Creencias y actitudes hacia las matemáticas. Un estudio con alumnos de Bachillerato. En J. A. Macías, A. Jiménez, J. L. González, M. T. Sánchez, P. Hernández, C. Fernández, F. J. Ruiz, T. Fernández y A. Berciano (Eds.), *Investigación en Educación Matemática XX* (pp. 315-323). SEIEM. <http://funes.uniandes.edu.co/8875/1/Lemus2016Creencias.pdf>
- Martínez, O. (2014). Sistema de creencias acerca de la matemática. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 14(3), 1-28. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447/44732048003>
- Mazana, M., Montero, C., y Casmir, R. (2019). Investigating students' attitudes towards learning Mathematics. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 14(1), 207–231. <https://www.iejme.com/download/investigating-students-attitude-towards-learning-mathematics-3997.pdf>

- McMillan, J., y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa (5a edición)*. Pearson Educación.
- Mensah, J., Okyere, M., y Kuranchie, A. (2013). Student attitude towards mathematics and performance: Does the teacher attitude matter? *Journal of Education and Practice*, 4(3), 132-139. <https://pdfs.semanticscholar.org/a61f/212dc861718d5ab10640866bd60117351caf.pdf>
- Mewborn, D., y Cross, D. (2007). Mathematics Teachers' Beliefs about Mathematics and Links to Students' Learning. En W. G. Martin, M. E. Strutchens y P.C. Elliott (Eds.), *The Learning of Mathematics, 69th Yearbook of the National Council of Teachers of Mathematics* (pp.259-269). Reston. VA.
- Minarni, B. W., Retnawati, H., y Nugraheni, TV.T. (2018). Mathematics teachers' beliefs and its contribution toward teaching practice and student achievement. *Journal of Physics*, 1-10. <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1742-6596/1097/1/012143/pdf>
- Ngeche, T. N. M. (2017). Student and Teacher Attitudes as Correlates of Performance in Mathematics in Cameroon Secondary Schools. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education*, 4(12), 1-10. <https://www.arcjournals.org/pdfs/ijhsse/v4-i12/1.pdf>
- Nortes, R., y Nortes, A. (2013). Actitud hacia la matemática en futuros docentes de primaria y de secundaria. *Edetania*, 44, 47-76. <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/193>
- Op't Eynde, P., De Corte. E., y Verschaffel, L. (2002). Framing students' mathematics related beliefs: A quest for conceptual clarity and a comprehensive categorization. En G. Leder, E. Pehkonen y G. Törner (Eds.), *Beliefs: A hidden variable in mathematics education?* (pp. 13-38). Kluwer Academic Publishers.
- Palacios, A., Arias, V., y Arias, B. (2014). Las actitudes hacia las matemáticas: construcción y validación de un instrumento para su medida. *Revista de Psicodidáctica*, 19(1), 67-91. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4586520>
- Ponce, S., Martínez, G., y Zuriaga, F. (2008). Creencias y estereotipos: la dimensión afectiva y su influencia en matemática. *Memorias del VI Congreso Argentino de Enseñanza de la Ingeniería (VI CAEDI)*. Ciudad de Salta, Argentina.
- San Agustin, E., y Cababaro, D. (2017, octubre). Attributes of Teachers and Attitudes of Junior High School Students towards Mathematics. *CC The Journal*, 13. [https://www.researchgate.net/publication/333507388\\_Attributes\\_of\\_Teachers\\_and\\_Attitudes\\_of\\_Junior\\_High\\_School\\_Students\\_towards\\_Mathematics](https://www.researchgate.net/publication/333507388_Attributes_of_Teachers_and_Attitudes_of_Junior_High_School_Students_towards_Mathematics)

- Sánchez, D. (2008). Las Creencias en la Matemática. *Memoria del VI Coloquio de Experiencias Educativas en el contexto universitario. 1-12*. Universidad de la Habana. Editorial Universitaria.
- Solé, I. (1999). Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje. En C. Coll et. al. (Eds.), *El Constructivismo en el Aula* (pp. 25-46). Editorial Graó.
- Tabuk, M. (2018). Prospective primary school teachers' attitudes towards teaching mathematics. *Journal of Education and Learning*, 7(4), 225-229.
- Thompson, A. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. En D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research in mathematics teaching and learning* (pp. 127-146). Macmillan.
- Villalobos, R. (2019). *Enfoque y diseños de investigación social: cuantitativos, cualitativos y mixtos*. EUNED.
- White, A. L., Way, J., Perry, B., y Southwell, B. (2005). Mathematical attitudes, beliefs and achievement in primary pre-service mathematics teacher education. *Mathematics teacher education and development*, 7(33-52). [https://www.researchgate.net/profile/Bob\\_Perry2/publication/255662814\\_Mathematical\\_Attitudes\\_Beliefs\\_and\\_Achievement\\_in\\_Primary\\_Pre-service\\_Mathematics\\_Teacher\\_Education/links/5449fa9c0cf2f6388084d8c0.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Bob_Perry2/publication/255662814_Mathematical_Attitudes_Beliefs_and_Achievement_in_Primary_Pre-service_Mathematics_Teacher_Education/links/5449fa9c0cf2f6388084d8c0.pdf)
- Zsoldos-Marchis, I. (2015). Changing pre-service primary-school teachers' attitude towards Mathematics by collaborative problem solving. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 186, 174-182. <https://core.ac.uk/download/pdf/81983036.pdf>

# Educación especial una mirada desde las epistemologías del sur. Estado del arte.

Decolonize special education. A look from the epistemologies of the south: state of art.

Mary Luz Parra Gómez<sup>13</sup>

Claudia Del Pilar Vélez de la Calle<sup>14</sup>

## 1. Resumen

El presente estado del arte forma parte del proceso de consolidación de la tesis del Doctorado en Educación de la Universidad Santo Tomás sede Bogotá. Se abordan las investigaciones realizadas en torno a la educación especial, formación de educadores especiales, sujetos con discapacidad y epistemologías del sur. Siendo el propósito encontrar las tensiones que emergen para la comprensión de un campo en tensión como lo es la educación especial.

El estado del arte se desarrolla a través de dos fases la primera la heurística en la que se realiza la búsqueda de tesis doctorales, de maestría, publicaciones en revistas indexadas y la segunda fase hermenéutica que consistió en el análisis, interpretación, y clasificación de la información a través de la codificación axial. Se seleccionaron 32 documentos de los cuales 24 son en español, 7 en inglés y 1 en portugués. Los términos de búsqueda fueron formación **and** educadores especiales, educación especial **and** inclusión, educación **and** educadores especiales, educación especial and epistemologías del sur.

La revisión documental permite generar interrogantes que reflexionan sobre ¿cuál es la comprensión de la educación especial a partir de la inclusión?, ¿Cuáles son los aportes de las epistemologías del sur y sus miradas de-coloniales para la educación especial?, observando cinco aspectos que se dan desde las investigaciones en educación especial, tratados continuamente como son: contexto histórico, educación inclusiva, sujeto con discapacidad, rol del educador especial y epistemología del sur. Da lugar a tres grandes categorías de análisis, así, la primera es la arqueología de saberes: una ruta para pensar los saberes construidos de la educación especial; la segunda, la Epistemología del sur: diálogos con la educación especial, la tercera y última, Decolonialidad como apuesta para la comprensión de una educación situada y contextualizada.

El estado del arte es el punto de partida para pensar que es necesario pensar otras rutas para asumir la educación especial desde una mirada decolonizadora, que permita Reconfigurar un campo del conocimiento desde la mirada de la epistemología del sur.

---

13 Mary Luz Parra Gómez. Licenciada en Educación con énfasis en Educación Especial. Universidad Pedagógica Nacional; Magister en Discapacidad e Inclusión Social. Universidad Nacional de Colombia; Doctoranda en Educación. Universidad Santo Tomás. Docente Investigadora Universitaria de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. UP

14 Claudia Del Pilar Vélez de la Calle. Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. UNED, España. Estudios posdoctorales en Alta investigación posdoctoral en Educación, Ciencias sociales e Interculturalidad. Universidad Santo Tomás. Colombia.

Los saberes desde la apuesta de la arqueología de los saberes, abre paso a pensar la educación desde no linealidades, reconociendo las voces de quienes transitan en esta. Por último, se resalta que la educación especial no debe desaparecer, debe ser transformada acercando a las realidades del contexto.

### **Abstract**

The present state of the art is part of the consolidation process of the thesis Doctorate in Education of the Santo Tomás University, Bogotá.

The research carried out on especial education is addressed, training of special educators, subjects with disabilities and epistemologies of the south. The purpose being to find the tensions that emerge for the understanding of a field in tension such as special education.

The state of the art develops through two phases the first heuristic in which the search for doctoral theses, masters, publications in indexed journals and the second hermeneutical phase consisting of the analysis, interpretation, correlation, and classification of information through axial coding. 32 documents were selected, 24 of which are in Spanish, 7 in English *and* 1 in Portuguese. The search terms were training *and* special educators, special education and inclusion, education and special educators, special education *and* epistemologies of the south.

The documentary review allows to generate questions that reflect on what is the understanding of special education from inclusion? What are the contributions of the epistemologies of the south and their de-colonial views for special education? five aspects that occur from the investigations in special education, treated continuously as they are: historical context, inclusive education, subject with disability, role of the special educator and epistemology of the south. Giving rise to three broad categories of analysis, the first is the archeology of knowledge: a route to think about the knowledge constructed of special education; the second the Epistemology of the south: dialogues with special education, the third and last De-coloniality as a commitment to the understanding of a situated and contextualized education.

The state of the art is the starting point to think that it is necessary to think of other routes to assume special education from a decolonizing perspective, which allows re-confirming a field of knowledge from the epistemology of the south.

The knowledge from the bet of the archeology of knowledge, opens the way to think about education from non-linearities, recognizing the voices of those who pass through it. Finally, it is emphasized that special education must not disappear, it must be transformed by approaching the realities of the context.

### **Palabras clave**

Educación especial, discapacidad, saberes, campo, epistemología del sur.

### **Key Words**

Special education, disability, knowledges, field, southern epistemologies.

## **2. Introducción**

El estado del arte se plantea como un recorrido de carácter documental, siendo el propósito principal sistematizar, organizar y conocer que se ha producido desde educación especial para identificar las tensiones y vacíos que emergen a partir de la inclusión social y educación inclusiva; de esta manera, lograr enunciar que implicaciones ha tenido que asumir para transformar sus prácticas, cómo ha logrado adaptarse a los cambios que le ha exigido la sociedad. Pero la pregunta es si estos cambios se han dado desde los sentidos epistémicos que le den un sentido propio, los cuales pueden ser determinantes para aportar a la educación en este caso pensando en Colombia, desde una educación que sea situada y contextualizada.

En esta relación, se espera identificar los sucesos que se han dado en la educación especial, a nivel local, nacional e internacional. De forma tal, que se presenta una postura crítica sobre los hallazgos que se entretengan como parte del vacío del conocimiento; más aun reconociendo que como educadora especial y educadora de educadores especiales ha generado cuestionamientos de coherencia frente a las prácticas, políticas y realidades que se observan.

Por último, es importante enunciar que este estado del arte se da como parte del proceso de consolidación de la tesis del Doctorado en Educación de la Universidad Santo Tomás sede Bogotá Edificio El Aquinate en la dirección Carrera 9 # 63-28, cuya finalidad es generar en los doctorandos miradas críticas sobre la educación, esta investigación hace parte de la Línea de Investigación Educación, Derechos, Ciudadanías y Políticas. El periodo de consolidación del estado del arte ha sido del 2018 al 2019

## **3. Referente teórico**

### **Estado del arte**

El estado del arte se convierte en una estrategia que permite al investigador consolidar una visión amplia sobre un tema desde una mirada cronológica la cual acerca a las tendencias, tensiones y vacíos emergentes en un campo de investigación, estos terminan siendo claves para problematizar con una postura crítica para evitar repetir lo que se ha dicho, alejarse de errores cometidos; siendo importante comprender que no es un algo definitivo, es un aporte para generar nuevos problemas, hipótesis, tesis de investigación (Londoño et al., 2016).

En relación con lo enunciado, si el estado de arte se asume como esa primera acción que realiza un investigador, este debe tener la habilidad de leer entre líneas de forma tal que se reconozcan qué se ha dicho, cómo se ha dicho, qué vacíos existen; siendo así un elemento clave del proceso del análisis, la descripción y la interpretación de los resultados de las investigaciones o de las teorías existentes. Pero es importante resaltar que para el investigador el estado del arte no se convierte en un momento durante el proceso de investigación, por el contrario, le implica un ejercicio permanente de estar al día sobre los avances dados a diario en el tema a indagar.

## **Educación Especial: un acercamiento al contexto colombiano**

En esa búsqueda de acercarse a la historia de la educación especial se debe resalta la influencia de las consideraciones sociales y culturales construidas por las “diferencias físicas, mentales o de comportamiento” que son visibles y terminan siendo determinantes al momento de la oferta educativa, y de las responsabilidades que se asumen por las instituciones. Dichas características centraron el interés en identificar qué requería una persona ciega, que le da una connotación a la educación especial de adaptar material, pero con el transcurso del tiempo amplía la visión a una postura que reconoce la importancia de la organización administrativa.

Para el caso de Colombia y acercarse a cómo surge la educación especial, es necesario acercarse a la realidad de la educación de formadores como parte de una formación contextualizada. La autora Figueroa (2016), resalta, para el caso de América Latina y Colombia, que la formación de educadores ha estado permeada por modelos europeos y estadounidenses, expandiéndose por Latinoamérica; que sustenta las raíces de cómo se debía formar a los licenciados y la educación que se impartía en las escuelas, para este caso las colombianas, sin desconocer que han generado aportes en el reconocimiento de tener un “país más educado”, pero que en el afán de generar altos niveles de formación, se generan unas brechas en relación con una formación situada y contextualizada.

Este desconocimiento de una educación situada y contextualizada para la formación de formadores, se da por los gobiernos de turno porque no reconocen que la formación de formadores colombianos tiene otras necesidades (espacios adecuados de enseñanza- aprendizaje, necesidades microeconómicas de estudiantes, recibir información actualizada aún en tiempos actuales por las brechas al acceso); adicionalmente, desconocen que deben suplirse para ofrecer una educación con altos niveles como se espera; estas necesidades no sólo son para quienes se forman como educadores, sino para la población que llega a las aulas, siendo una necesidad que siempre ha existido, porque se ha convertido en un proceso continuo de dar respuesta a las necesidades que se presentan a nivel internacional “como medida para posicionar a Colombia como un país educado”.

Pero se desconoce que Colombia tiene unas realidades que se han vivido desde el momento que se colonizaron los pueblos latinoamericanos, que fueron despojados de sus raíces ancestrales, del reconocimiento del saber de los pueblos y comprender que al ser un país rico en recursos naturales, saberes ancestrales, y que ha sufrido de violencia desde el momento que llegaron las fuerzas hegemónicas eurocéntricas, se requiere una formación para preservar la identidad de un pueblo que fue colonizado; era un pueblo con saberes que buscaban preservar el medio en que vivía, alejado del consumismo.

Uno de los tantos obstáculos que se presentan para dar un cambio a esas miradas impuestas, que no reconocen las realidades de este país, como enuncia Figueroa (2016), es al preguntar a los estudiantes por qué estudian para ser maestros; su respuesta es: estudio para ser maestro, estudio porque hay trabajo fijo, desconociendo la importancia de su labor para la construcción de país, un país que requiere con urgencia maestros con identidad, capaces de generar teorías, prácticas contextualizadas.



Pero esta identidad es compleja de construir, debido a las dificultades que presentan los educadores al ser formados y al ejercer su profesión; esta situación se repite para todas las licenciaturas que su sentir no es formar matemáticos, biólogos, historiadores entre otros, no son disciplinas puras; es enseñar a enseñar a lo que se deben enfocar estas áreas y todas las que componen la formación de los futuros ciudadanos, centrando esta compleja tarea de formar educadores en Colombia. Un país con necesidades en el reconocer los derechos de las personas a ser educadas integralmente, una de las licenciaturas que ha tenido que asumir una postura permanente en reconstrucción ha sido la Licenciatura en Educación Especial.

### **Licenciatura en educación especial, acercamiento a cómo surge en el contexto colombiano.**

La formación de educadores especiales en el país surge a partir de la necesidad que se presenta en 1923 cuando se inicia en Bogotá y Medellín centros de educación especial, específicamente, orientado a población con limitación visual, auditiva y del habla, el cual se convierte en un campo que emerge con una alta necesidad de ser formados, para orientar las necesidades de esta población, ya que la capacitación se recibía en Francia y Estados Unidos. Se inicia la capacitación en estos centros para quienes se empezaron a interesar en el trabajo de sujetos con discapacidad. Para el caso de los sujetos con discapacidad intelectual, limitaciones físicas en su época denominada “*retraso mental, limitaciones neuromusculares y ortopédicas*”, emerge a finales de los años 40 e inicios de los 50, llegando a su mayor reconocimiento en todo el país en los años 60. La formación para estas poblaciones se da en profesionales del área de la salud, terapeutas del lenguaje, físicas y ocupacionales; esto marca la educación de la población con discapacidad a una atención medicalizada y que pretende rehabilitar al sujeto para adaptarse a la sociedad (Lancheros, 1993).

En el año 1966 el Ministerio de Educación – MEN, creó la división de educación especial, que se legaliza con el Decreto 3157 de 1968.

En este mismo año la Universidad Pedagógica Nacional mediante el Acuerdo 09 del 2 de abril y Resolución 341 de abril, en cooperación con el Instituto Nacional Para Ciegos (INCI), y la asesoría técnica de la entonces Fundación Americana para ciegos de Ultramar, hoy Hellen Keller International, inicia el programa de Tiflología, a nivel de Perito (1 año de estudios), con su plan de «Capacitación de maestros para la educación de niños con limitación visual» (Lancheros, 1993, p.1).

Para el año de 1970 el Departamento de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional con aval del MEN, desarrolla el primer programa de formación para niños con “retardo mental” con una duración de dos años, 1972 se amplía al programa de tiflología que se otorgaba el título de experto. En 1980 mediante el Decreto 80, Artículo 31, se creó el programa de Licenciatura en Educación Especial, con dos líneas: la primera en retardo en el desarrollo en 1981 y la segunda línea, Tiflología en 1982, que fueron autorizadas por el ICFES, la formación se fundamentaba en un enfoque social, humanista, científico e investigativo, siendo una formación para que los estudiantes adquirieran habilidades para desarrollar la personalidad del estudiantes con discapacidad y el trabajo interdisciplinario; para la formación de estos futuros licenciados se contaba con la participación de diferentes docentes pertenecientes a los departamentos de la Universidad Pedagógica Nacional (Lancheros, 1993).

En el segundo semestre de 1992 y el primer semestre de 1993, se inicia una reestructuración de acuerdo con las reformas que se presentan desde la Ley 30 de 1992, y los cambios que se han venido dando en la educación especial que implica una mirada orientada a un maestro, que tenga una formación específica de educación, educación especial, integración, excepcionalidad y necesidades especiales; se pretende pasar de un modelo de segregación a integración, que pretende generar una mirada diferente frente al sujeto al que va a educar como futuro licenciado en educación especial (Lancheros, 1993).

A finales del segundo semestre de 1999 y el primero del 2000, se inicia la siguiente reforma de la licenciatura que se aprueba para dar inicio en el segundo semestre del 2000, avalada por el MEN; el primer cambio es la denominación pasa de Licenciatura en Educación Especial a ser tomar el nombre de Licenciatura en Educación con Énfasis en Educación Especial; esto con el propósito de brindar una mirada más amplia a la formación de educadores especiales, con las nuevas tendencias que se están gestando a nivel mundial, para dejar esas miradas segregadas hacia la población con discapacidad.

La educación pasa de tener a los sujetos con discapacidad *segregados o integrados* a tenerlos en el aula y se instalan los discursos de la inclusión, que le implica a la Licenciatura una reforma al programa en el 2009, y esta se mantiene con cambios menores hasta el 2016. El 2016 se inicia con cambios profundos que se hacen más evidentes porque buscan la reivindicación de las poblaciones con discapacidad, y sobre la importancia del saber de los educadores especiales, esta última reforma vuelve a su titulación de Licenciatura en Educación Especial.

Estos cambios se sustentan desde la Resolución 2041 del 3 de febrero 2016 del Ministerio de Educación Nacional - MEN, (2016) que, aunque fue derogada por la Resolución 18583 del 15 septiembre 2017 del Ministerio de Educación Nacional - MEN, (2017), mantiene el reconocimiento de las Licenciaturas para la enseñanza a grupos etarios, poblaciones y proyectos.

### **Enfoques del sur. Boaventura de Sousa**

Los enfoques del sur abren un panorama para pensar desde otras latitudes la construcción del conocimiento que ha estado en las orillas, en los márgenes y no son considerados dentro de los paradigmas dominantes; en palabras de Boaventura De Sousa (2009), dichos modelos son totalitarios, niegan otras formas de conocimiento, que se alejan de las reglas metodológicas determinadas siendo este un *conocimiento racional*, y que considera las humanidades como *conocimiento irracional*.

Es precisamente esta postura presentada por (Boaventura De Sousa, 2009, p, 30), que permiten presentar la discusión sobre los sentidos epistémicos de la educación especial que aborda un conocimiento ubicado en otras latitudes y con el reconocimiento de sujetos históricamente excluidos al salirse de esos parámetros establecidos, debido a que *“la ciencia social será siempre una ciencia subjetiva y no objetiva como las ciencias naturales; tienen que comprender los fenómenos sociales a partir de las actitudes mentales y del sentido que los agentes les confieren a sus acciones”*

Es en este devenir que, pensar la comprensión de la educación especial desde un enfoque del sur, implica una profunda resistencia cuya finalidad sea la justicia cognitiva, el reconocimiento de la experiencia recorrida de la subjetividad perteneciente a cada sujeto que vivencia la educación especial y las discapacidades.

En esta relación, para pensar la resistencia de la educación especial, implica comprender las dificultades relacionadas con el pensamiento occidental; estas se relacionan como enuncia De Sousa-Santos (2013, p, 13) “*son dificultades casi dilemáticas porque ocurren en la propia imaginación política que sostiene la teoría crítica y, en última instancia, la política emancipatoria*”; a partir de esta reflexión, Sousa enuncia que es relevante pensar el fin de capitalismo sin fin; para este caso, genera varios cuestionamientos sobre cómo pensar una educación no centrada en miradas capitalistas de reproducción de sujetos “normalizados”; para comprender la realidad de estos, será tan difícil pensar una escuela sin capitalismo.

#### 4. Metodología

El estado del arte se desarrolló desde las fases metodológicas propuestas por (Londoño et al., 2016) como lo son la *fase Heurística* que permitió realizar la búsqueda de tesis doctorales, tesis de maestría, publicaciones en revistas indexadas ubicadas a través de bases de datos, y la *fase hermenéutica* que consiste en la lectura, análisis, interpretación, correlación y clasificación de la información. Estas fases poseen al interior una serie de pasos que permiten orientar el proceso de investigación y dar claridades sobre el tema a investigar.

**Figura 1. Ruta de desarrollo del estado del arte**



Fuente. Modificación de la ruta de desarrollo del estado del arte tomado de (Londoño et al., 2016, p. 51).

A partir de estas fases, el análisis espera ubicar al lector en las tensiones que emergen de la lectura como uno de los aspectos fundamentales para dar fortaleza a las problemáticas observadas en el ejercicio profesional, es así como, la lectura se realizó con preguntas rectoras que permitieran ver esos sentidos hermenéuticos impresos en las apreciaciones de las y los investigadores, puesto que, como sujetos llevan sus propias subjetividades, esperando encontrar en estas los cuestionamientos, vacíos y tensiones; dichas preguntas son: ¿Qué problemas se han investigado?, ¿Cómo se han definido esos problemas?, ¿Qué evidencias empíricas o metodológicas se han utilizado? ¿Cuál es el resultado de investigación?

La búsqueda de los diferentes documentos se seleccionó de bases de datos y repositorios institucionales con los siguientes descriptores: formación and educadores especiales, educación especial and inclusión, educación and educadores especiales, educación especial and epistemologías del sur. Se seleccionan 32 documentos de los cuales 24 son en español, 7 en inglés y 1 en portugués, la base de datos que permitió recopilar la mayor cantidad de documentos es Redalyc, a continuación, se encuentra la distribución de los bases de datos o repositorios consultados:

**Tabla 1. Distribución de bases de datos o repositorios**

<b>Bases Datos</b>	<b>Nº Artículos</b>
Redalyc	11
Scielo	3
Sciencedirect	6
Dialnet	5
UPN	3
UN	1
CINDE - UPN	1
UM - CINDE	1
Centro de Estudios Sociales de Coimbra	1
Total	32

Fuente: elaboración propia.

Para iniciar el análisis de los datos y consignar características importantes de la bibliografía seleccionada se diseñó una matriz que permitió consolidar la información, a través una lectura pausada, esta tiene las características las cuales se encuentran en la (tabla2), dicha lectura permitió el análisis hermenéutico e interpretativo; y se realiza a través de la codificación axial que permite relacionar categorías y subcategorías, lo cual implicó un pensamiento inductivo y deductivo.

**Tabla 2. Matriz de análisis de documentos**

N°	Autor – título	Año	Base consultada	Ciudad o país	Conceptos abordados	Preguntas de los investigadores	Metodologías empleadas	Tendencias y tensiones	Logros obtenidos	Que vacíos existen	Qué categorías emergen	Interpretaciones
----	----------------	-----	-----------------	---------------	---------------------	---------------------------------	------------------------	------------------------	------------------	--------------------	------------------------	------------------

Fuente: elaboración propia.

La distribución geográfica de las publicaciones se puede observar en el continente americano con 20 publicaciones localizadas respectivamente en: Colombia: Bogotá, Boyacá, Manizales, Medellín (9); Estados Unidos: New York, alianza con Ghana (4); Costa Rica: San Pedro de Montas de Oca (2); México (2); Brasil: Río de Janeiro (1) Chile: Valdivia, Quillahue (1); Venezuela: Mérida (1) y. Para el continente europeo con 11 publicaciones localizadas respectivamente en: España: Madrid, Granada, Málaga, Sevilla, País Vasco, Pamplona (7); Reino Unido (1); Escocia (1); Grecia (1); Portugal (1). Por último, el continente asiático con una publicación ubicada en Turquía (1).

El continente americano tiene mayores publicaciones relacionadas con reflexiones en torno a la educación especial, inclusión, rol del educador especial, siendo Colombia uno de los países con mayor número de publicaciones relacionadas a la educación especial y su rol o función en el sistema educativo.

Las diferentes investigaciones dan cuenta de posturas de enfoques investigativos como lo son: Investigación documental es la que mayor registra con 13 estudios, seguida de investigaciones mixtas con 5, e investigaciones cualitativo interpretativo con 5.

**Tabla 3. Distribución de enfoques de investigación**

Enfoque Investigativo	Nº
Investigación documental	13
Descriptivo de corte transversal	4
Estudio de caso	2
Investigaciones mixtas	5
Cualitativo	1
Cualitativo - Interpretativo	3
Investigación Acción Participativa	1
Investigación biográfica narrativa	1
Análisis histórico	1
Descriptivo Ex post-facto	1
<b>Total</b>	<b>32</b>

Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, la población participante en las diferentes investigaciones es: profesores que atienden población con discapacidad, educadores especiales, docentes de apoyo, directivos, padres de hijos con discapacidad, alumnos con discapacidad, jóvenes con discapacidad, licenciados en formación de educación especial.

Los periodos de publicación son 2001 (1), 2006 (1), 2009 (3), 2010 (4), 2011 (3), 2012 (1), 2013 (7), 2014 (3), 2015 (4), 2016 (1), 2017 (2), 2018 (2). Se puede observar que el año con mayores publicaciones es el 2013, y el año con menores publicaciones son 2001, 2006 y 2012, siendo importante preguntarse si en este período de mayor número de publicaciones se debe a los cuestionamientos que genera los procesos de inclusión y sobre los roles educativos de la educación especial. Por otro lado, es necesario reflexionar a que se debe el decrecimiento de las investigaciones relacionadas con la educación especial. Será que como campo de estudio ha dejado de cuestionar el rol y asumido esa postura mencionada por (Tomlinson 1987, citada por Thomas y Loxley 2007) de aceptación de juego de poderes para mantener el “status quo” asignado por la sociedad. Ver Figura 2.

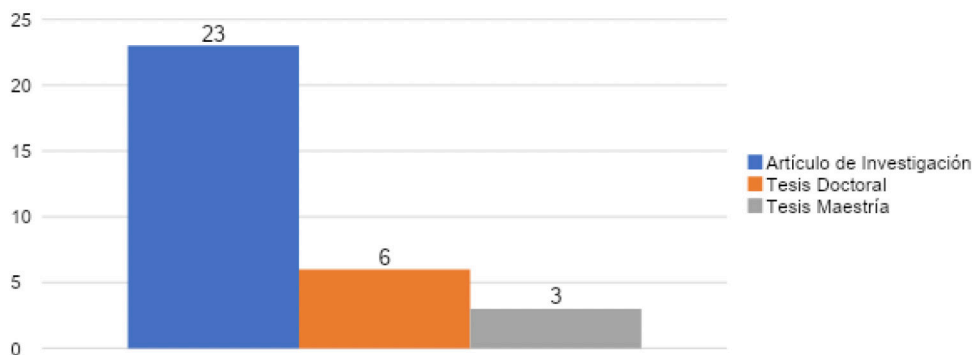
**Figura 2. Distribución de publicaciones por año**



Fuente: elaboración propia.

Las 32 publicaciones según la tipología se concentran en artículos en revistas indexadas y publicadas en bases de datos con 23 artículos, 6 son tesis doctorales, 3 tesis de maestría, esto permite afirmar que un medio para publicar con mayor frecuencia son las bases de datos que concentran los artículos de investigaciones. Ver Figura 3.

**Figura 3. Clasificación por tipología de publicación.**



Fuente: elaboración propia.

## 5. Resultados

A partir de la revisión documental para consolidar el estado del arte, se reflexiona y surgen interrogantes como: ¿Cuál es la comprensión de educación especial a partir de la inclusión? ¿Cuáles son los aportes de las epistemologías del sur y sus miradas de-coloniales para la educación especial? ¿Cuál es la concepción de persona con discapacidad a partir de las comprensiones que puede brindar las epistemologías del sur? ¿Qué formación se puede orientar a partir de las comprensiones de las epistemologías del sur?

Al respecto se observan de forma global, cinco aspectos tratados continuamente estos son: contexto histórico, educación inclusiva, sujeto con discapacidad, rol del educador especial y epistemología del sur.

Con relación al Contexto histórico, se observa un interés en las diferentes investigaciones por analizar como la educación especial ha transformado sus acciones a las dinámicas políticas e históricas. Viéndose obligada a adaptarse constantemente a las imposiciones legales, sin permitirle reflexionar sobre sus saberes para la educación; y obligándola a justificar su existencia en la educación para sujetos con discapacidad. Este contexto histórico también permite observar los mitos y realidades que existen en relación con la educación especial.

En cuanto, a la educación inclusiva, ha generado cuestionamientos permanentes a la educación especial, visibilizado en las investigaciones que resaltan una constante preocupación, puesto que



ha modificado no solo la forma de asumir la educación especial y su existencia, sino todo el sistema educativo y los esfuerzos siguen siendo mínimos para con la población con discapacidad que le permita acceder a la educación en condiciones de equidad.

Respecto al sujeto con discapacidad, continúa siendo una de las discusiones y tendencia constante desde las diferentes investigaciones, puesto que no solo le compete a la educación especial, sino a la educación en general, padres y las mismas personas con discapacidad, porque aunque los términos han evolucionado, se sigue discutiendo su estar en la sociedad desde los parámetros de normalización y como las personas con discapacidad se salen de dichos estándares, siendo complejo comprender a los sujetos con discapacidad que en términos de Foucault (2002) son “el anormal: el monstruo, el individuo a corregir”, que no pide ser incluido, los sujetos con discapacidad siempre han estado, solo que se le han negado sus derechos y anulado sus deberes.

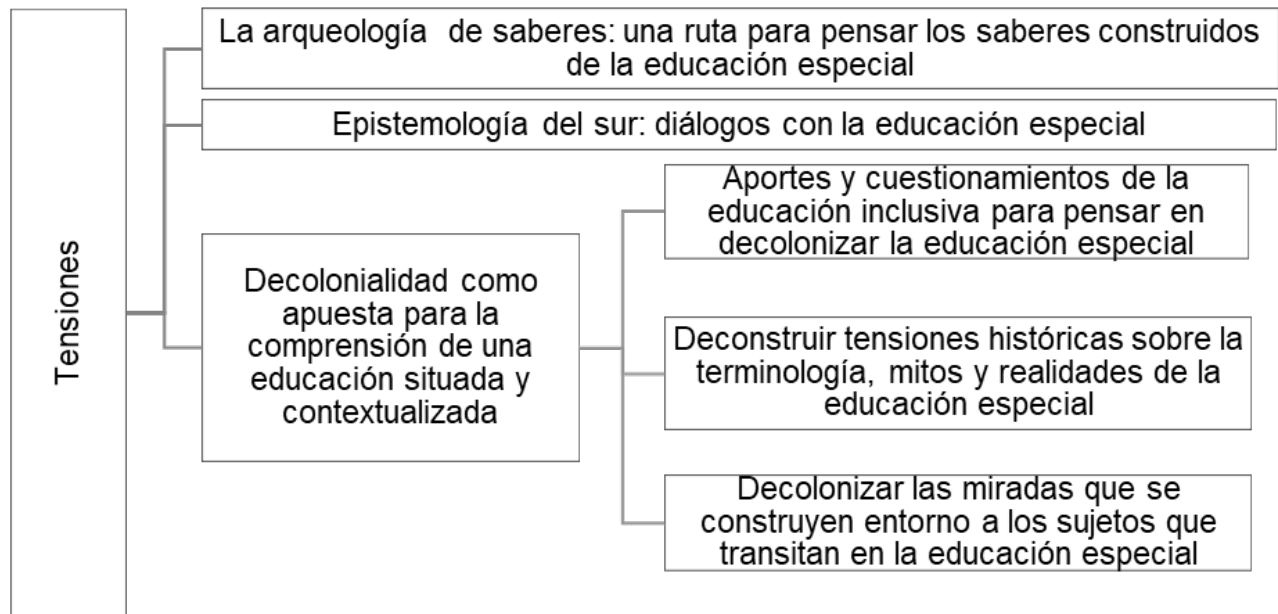
Frente a las discusiones del rol del educador especial las investigaciones tienen como constante, el cuestionamiento sobre el papel que juega en el sistema educativo y las pocas claridades que puede tener el educador especial, a partir de las políticas de inclusión educativa, que genera una tensión sobre la existencia y rol que debe ejercer no solo en Colombia, sino a nivel internacional, obligando a la educación especial pensarse desde otras realidades, en las que las personas con discapacidad dejan de estar en instituciones que las confinaban a una vida lenta y sin oportunidad de interaccionar con los otros, para estar en los escenarios públicos que se les había negado estar.

Por último, la epistemología del sur emerge en la búsqueda de realizar una mirada más amplia, situada, contextualizada y que reconoce los saberes de la educación especial, una mirada que invita a pensar, re-pensar y de-construir la educación especial, esto con el propósito de

analizar las principales aportaciones de la epistemología del sur de Boaventura de Sousa Santos en conjunción con pedagogía materialista y cultural de la discapacidad al desarrollo de pedagogías críticas, capaces de desafiar las formas dominantes en que la educación especial ha sido imaginada y de contribuir a la generación de alternativas emancipadoras que combinado conocimiento académico y práctica activista, promuevan procesos de descolonización, democratización y desmercantilización de la educación. (Aguiló y Wolfgang, 2017, p., 1)

Es en este devenir reflexivo se puede enunciar que el estado del arte permite ser analizado desde tres grandes tensiones (ver Figura 4) como resultado del análisis hermenéutico. La primera se enuncia como la arqueología de saberes: una ruta para pensar los saberes construidos *de la educación especial.*, La segunda la mirada del enfoque desde las *epistemologías del sur: diálogos con la educación especial.* Por último, se enuncia *la mirada de-colonial como apuesta para la comprensión de una educación situada y contextualizada.*

Figura 4. Tensiones emergentes del estado del arte



Fuente: Elaboración propia. Categorías y subcategorías

### **La arqueología de saberes: una ruta para pensar los saberes construidos de la educación especial.**

Pensar los saberes, desde Foucault (2002) a partir de su obra “*La arqueología del saber*” explica que la construcción de estos consiste en distanciarse de hacer historia: porque “no es fácil caracterizar una disciplina como la historia de las ideas: objeto incierto, fronteras, mal dibujadas, métodos tomados de acá y de allá marcha sin rectitud ni fijeza” (p.229), pero al acercarse a la descripción arqueológica, se abandona la historia sistemática, para acercarse a los saberes de forma asincrónica.

Es así como, desde la arqueología de los saberes se presenta la educación especial como “la descripción sistemática de un discurso - objeto”, que permita observar los diferentes escenarios, cuestionamientos, encuentros, desencuentros relacionado con la educación especial. Una arqueología de los saberes que permite reflexionar las investigaciones desde las experiencias y saberes que la han transitado. Tal como. Menciona (Foucault, 2002, p. 235).

- La arqueología pretende definir no los pensamientos, las representaciones, las imágenes, los temas, las obsesiones que se ocultan o se manifiestan en los discursos en tanto que prácticas que obedecen a unas reglas.
- La arqueología no trata de volver a encontrar la transición continua e insensible que une, en suave declive, los discursos con aquello que los precede, los rodea o los sigue.

En fin, la arqueología no trata de restituir lo que ha podido ser pensado, querido, encarado, experimentado, deseado por los hombres en el mismo en que proferían el discurso.

No es nada más y ninguna otra cosa que una reescritura, es decir en la forma mantenida de la exterioridad, una transformación pautada de lo que ha sido escrito. No es la vuelta al secreto mismo del origen, es la descripción sistemática de un discurso- objeto.

Es a partir, de la arqueología de los saberes que las investigaciones no definen pensamientos, representaciones, temas, obsesiones, discursos, permiten observar las prácticas. En esta relación, Aranguren, 2012; Barría y Jurado, 2016; Duque, 2009; González, 2009; Sakalli-Demirok et al., 2015; Florian, 2013 y Molina-Olavarría, 2015, hacen un llamado para orientar la educación especial, desde la teoría, las prácticas, la forma en que se asumen las políticas en educación, movilizandoy reconociendo lo subjetivo e intersubjetivo que la ha construido, dejando abierto el debate frente a los siguientes tópicos:

- Clarificar el rol y funciones del educador especial a partir de los cambios dados por las políticas de inclusión, desde una postura crítica que reconozca las diversidades que transitan en la escuela.

- Una educación especial que brinde respuesta para atender la diversidad, que le implica una reforma más profunda que solo modificar el papel de la educación especial, implica exigir una transformación al sistema educativo.

- Se requiere un educador especial formado en estrategias de atención a la diversidad, con bases teóricas claras, que modifique sus prácticas, con capacidad de generar estrategias de trabajo colectivo, pensando en una educación desde la escuela inclusiva para la diversidad.

- Se requiere profundizar en temas que permita conocer los fines de la educación especial, los aportes que realiza a la educación de sujetos con discapacidad, un análisis profundo a las prácticas que emergen con la población y en cómo las políticas han o no favorecido la educación inclusiva.

- Una educación especial que trascienda en la educación, una educación que no solo se centre en los sujetos con discapacidad, por el contrario, para hacer de la educación un lugar donde las diferencias transiten y se aprenda de ellas.

Esta primera categoría permite pensar la educación especial como un campo de conocimiento cuya característica principal ha estado en constante proceso de construcción y requiere reconfigurarse permanentemente, porque aún sigue siendo situada desde esa mirada medicalizada, desconociendo las realidades que se viven al interior de la educación especial y los caminos que ha tenido que recorrer para reconstruir sus saberes, quedando supeditada y condicionada a una labor educativa

dirigida a los sujetos con discapacidad, que desconoce los otros lugares donde transita, porque la misma denominación que se le otorgó se ha convertido en una situación de constante debate. Esto debido a esas líneas invisibles de debate en las que transita la educación especial como lo son la normalidad/anormalidad, educación/educación especial, inclusión/exclusión, pedagogía/pedagogías especiales, que conlleva a realizar una mirada crítica frente a la revisión de lo investigado hasta el momento, quienes han dedicado tiempo académico a reflexionar sobre la educación especial desde miradas situadas y contextualizadas.

En concordancia con lo enunciado anteriormente y como primera tensión, es clave preguntarse por los sentidos epistémicos, como estos toman relevancia en un campo en tensión, más aún cuando se piensa sobre qué es eso de la epistemología de la educación especial, son los sujetos, es la educación, es una educación súper especializada, ¿Cuáles son los saberes que la sustentan? ¿Cuáles son los aportes a la educación?, ¿Cuál es su horizonte pedagógico?, reconociendo que son preguntas complejas de resolver.

### **Epistemología del sur: diálogos con la educación especial.**

La segunda tensión se relaciona con las reflexiones y diálogos que permiten las epistemologías del sur con la educación especial; esta emerge desde las discusiones dadas en diferentes partes del mundo como parte de las crisis actuales de la sociedad por reconocer sus raíces, pretendiendo instaurar posturas para reconocer las realidades que viven todos aquellos que han sido colonizados, todos aquellos que se les ha despojado de sus saberes, todos aquellos que han sido excluidos y es en este horizonte que Boaventura De Sousa, (2009) realiza la apuesta de presentar la *Epistemología del sur* como un paradigma emergente que pretende alejarse de las dicotomías del paradigma científico y paradigma social, alejándose de los dualismos.

Un conocimiento que presenta sus fundamentos en la superación de las distinciones dicotómicas, puesto que el autor presenta una postura crítica referida a cómo se constituyeron las ciencias sociales desde dos corrientes, con una perspectiva positivista, y la otra antipositivista que centró sus miradas en lo filosófico, en lo fenomenológico, y con un sesgo interaccionista, metasimbólica, hermenéutica, existencialista y pragmática; de esta forma se instala en una torre de marfil y no se acercaron a las realidades de los pueblos colonizados; se quedaron en miradas eurocéntricas.

En este sentido, las epistemologías del sur emergen desde ese reconocimiento de los contextos, porque estas no se refieren solo al sur de América, es un sur en Sudáfrica, un sur en Norteamérica, un sur en Europa, es el sur de los pueblos que han sido excluidos y se les ha despojado de sus saberes, puesto que pretenden una reflexión creativa sobre De Sousa, (s.f) “diagnóstico crítico del presente, que obviamente tiene su elemento constitutivo la posibilidad de reconstruir, formular y legitimar alternativas para una sociedad más justa y libre” (p. 14)

Es importante pensar como las políticas se han instaurado para regular y permitir los derechos de las personas, pero suelen ser elaboradas desde el desconocimiento de las realidades vividas por las personas; no existe un reconocimiento social, cultural y económico.

Las epistemologías del sur aportan a cuestionar estas políticas desde cuatro preguntas que De Sousa-Santos, (s.f), ha planteado para ver realidades desde un contexto intelectual “1. Preguntas fuertes y respuestas débiles; 2. Contradicciones entre medidas urgentes y cambio civilizatorio; 3. Pérdida de los sustantivos y 4. Relación fantasmal entre la teoría y la práctica”. (p. 15)

Dichos cuestionamientos invitan a pensar las contradicciones emergentes entre la urgencia de los cambios y la transformación de las civilizaciones, los sustantivos como socialismo, comunismo que no han logrado cambios para las sociedades y se asumen como si fuesen la solución a las dificultades que se presentan en el día a día de la sociedad permeando la educación; por último, las inconsistencias existen entre la teoría y la práctica, son aspectos que van uno en contra del otro, tal es el caso de las políticas y la educación, siempre van en vías diferentes, las políticas se esquematizan como fórmulas para medir el conocimiento y las políticas no son lo situadas y contextualizadas deforma tal que den cuenta a las necesidades que se viven al interior de la educación.

Estas políticas han influido sobre las formas de asumir la educación especial en su lucha interminable por ser reconocida y ha tenido que jugar un papel complejo por la asignación histórica otorgada que es la educación de sujetos con discapacidad, quienes históricamente han sido excluidos; sumado a esto la colonización del pueblo colombiano referida a la educación, a las formas de enseñar por modelos que no son propios, los cuales carecen de reflexión sobre las realidades existentes de desigualdad para el acceso al conocimiento, a la tecnología que puede mediar el aprendizaje, entre otras variables propias del cotidiano colombiano.

En esta relación, las epistemologías del sur se convierten en un punto de partida para pensar la educación especial desde otros lugares que le permita reconocerse desde miradas críticas frente a las políticas y al sistema educativo, porque sigue siendo una urgencia dar valor a los saberes construidos en el contexto colombiano como parte de los caminos recorridos por la educación especial, que aporten a nuevos tipos de saberes, porque una de las mayores injusticias no solo se relaciona con aspectos sociales, económicos, sexuales, raciales; como afirma De Sousa, (s.f) “se trata de una injusticia cognitiva. No hay peor injusticia que esa, porque es la injusticia entre conocimientos” (p.16); injusticia que desconoce los saberes construidos en la educación especial, en cómo se visualiza la educación, a los sujetos con discapacidad y a la pedagogía.

Tal como menciona De Sousa-Santos, (s.f p. 16), para el desarrollo de la epistemología del sur se tienen presente tres premisas, que para este caso serán uno de los puntos de partida de cuestionamiento de la educación especial y la justicia cognitiva.

*- La comprensión del mundo es mucho más amplia que la comprensión occidental del mundo. La invitación desde esta primera premisa es reconocer que Colombia construye un conocimiento que aporta a las realidades de la educación de los sujetos con discapacidad y ha sido la educación especial que ha realizado estos aportes a la educación.*

- *La diversidad del mundo es infinita.* Aporta en el reconocimiento de esa justicia cognitiva en la medida que reconoce la existencia de diferentes maneras de pensar, sentir y actuar, al momento de construir los saberes impartidos y debe reconocer el contexto en el que transita la educación especial.

- *Que esta gran diversidad del mundo. Puede ser y debe ser activada, así como transformada teórica y prácticamente en muchas maneras plurales, no puede ser monopolizada por una teoría general.* Esto implica hacer un reconocimiento sobre la existencia de la diversidad de saberes que transitan en la educación especial y como el realizar un reconocimiento no implica tener la verdad, por el contrario, es el camino que permite construir las diferentes diversidades del mundo.

Por último, las epistemologías del sur son “profundamente históricas, pero parten de otras historias que no son precisamente la historia universal de occidente”, estas epistemologías son un constante “dialogar, argumentar, contra argumentar con otras epistemologías” De Sousa, (s.f p. 18); implican un constante cuestionamiento sobre los saberes que se construyen y deconstruyen, permitiendo el diálogo permanente y el argumento para los interrogantes que emergen sobre ¿La influencia que ha tenido las políticas en la educación especial? ¿Cómo se ha construido los saberes de la educación especial? ¿Cuál es el reconocimiento que tiene la educación especial para el contexto educativo? ¿Cuáles han sido sus aportes pedagógicos y didácticos para con la educación?

Las investigaciones de (Bekirogullari, Soy Turk, y Gulsen, 2011; Sapon, 2013; Correa y Rúa, 2018) y Aguiló y Wolfgang (2017) abren discusiones para reconfigurar las formas en la que ha existido la educación especial, como una oportunidad de reconfigurarse desde otros márgenes, siendo la epistemología del sur una oportunidad para reconfigurar los sentidos epistémicos de la educación especial, reconocer los saberes de quienes transitan el campo y transitar hacia una justicia cognitiva.

La investigación cualitativa realizada por Bekirogullari, Soy Turk, y Gulsen, (2011), sobre “The Attitudes of Special Education Teachers and Mainstreaming Education Teachers Working in Cyprus and Special Education Teachers Working in the USA towards Mainstreaming Education”, aporta desde los análisis que realizan al mencionar que los conocimientos de los educadores especiales con respecto al contenido y funcionamiento de la educación general, no presentaba las competencias que se requieren y como consecuencia, generaba dificultades al momento de presentar los apoyos adecuados para los sujetos con discapacidad. Igualmente, se resalta de esta investigación que sigue existiendo una sentida necesidad por aclarar las contradicciones que existen entre los mismos maestros de educación especial, algunos manifiestan que es mejor la educación “especial con miradas segregadoras” y otros no, porque no se tiene en cuenta en la educación inclusiva las necesidades de los sujetos desde una perspectiva individual, siendo reticentes a la educación especial mencionando que puede terminar en un fracaso absoluto.

La investigación documental realizada en Nueva York - Estados Unidos por Sapon, (2013), titulada “La inclusión real: una perspectiva de justicia social”, reflexiona sobre cuatro tensiones que siguen



latentes y en debate contaste en la escuela. La primera persistir en una continua dualidad sobre normalidad/anormalidad; la segunda los ambientes hostiles para con la diversidad y que no apoyan la inclusión de los sujetos; la tercera un currículo restrictivo que apunta a: pedagogías limitadas, falta de diferenciación, un control empresarial de la educación, aumento en la privatización de las escuelas y exámenes como parte del futuro de los sujetos; la cuarta y última, un profesorado resistente a la educación inclusiva.

Correa y Rúa, (2018), desarrolla análisis documentales desde una mirada jurídica, cuyo propósito es presentar una perspectiva crítica sobre la educación especial en Bogotá – Colombia, titulado “La trampa de la educación especial: rodeos y laberintos jurisprudenciales para garantizar el derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad”. Este análisis aporta a las discusiones sobre la importancia de presentar una postura crítica desde la educación especial, puesto que los silencios que ha mantenido pueden ser causantes de exclusiones, o del lugar que se le ha dado en la educación y sociedad.

Es así como, este autor enuncia que el papel de la jurisprudencia no protege el derecho de a la educación de las personas con discapacidad cuando los confina a través de fallos a recibir una educación especial segregada y terminan reproduciendo formas de discriminación y violación de los derechos, siendo la educación especial la que se aprovecha para “influir” sobre las familias para favorecer esa mirada de educación excluyente como una forma de dominación sobre la educación de la población con discapacidad. Estas posturas dejan entrever que la comprensión que se tiene sobre la educación especial y su rol en el sistema educativo y las familias debe ser clarificado, o que permita ver sus aportes para la educación de las personas con discapacidad, que va más allá de un ejercicio de jurisprudencia.

Por último, el artículo que realiza Aguiló y Wolfgang, (2017), en la ciudad de Coimbra – Portugal, titulado “Educación inclusiva y Epistemología del Sur: contribuciones a la Educación Especial”, permite la reflexión sobre como las epistemologías del sur presentan una postura crítica para desconfigurar las formas de asumir la educación especial, la educación inclusiva y a los mismos sujetos con discapacidad, es tomar como reto des-colonizar las visiones sobre los sujetos, la pedagogía y las formas de asumir las realidades políticas, culturales y sociales de la educación.

En esta relación, los autores enuncian que pensar la pedagogía materialista y cultura de la discapacidad desde pedagogías críticas desafía las miradas dominantes de la educación, en busca de alternativas emancipadoras que promuevan la decolonización, democratización y desmercantilización de la educación. Que logre una *ruptura epistemológica* de la educación especial como menciona Aguiló y Wolfgang (2017), implica primero, *enfocar la discapacidad como categoría política*; en segundo, lograr una *ruptura pedagógica desarrollar sujetos y prácticas educativas que combatan la producción de no existencia*, haciendo justicia a la diversidad de condiciones de aprendizaje de toda la población; tercero *la educación especial inclusiva debe tener una renovación a partir de la discusión de Santos sobre el pensamiento abismal*, llamado a una *pedagogía posabismal*, como *proyecto político-pedagógico* (p. 6-7).



## **Decolonialidad como apuesta para la comprensión de una educación situada y contextualizada.**

La tercera categoría se relaciona con las investigaciones que hacen visible la importancia de pensar los otros lugares donde se ha construido la educación especial, los sujetos con discapacidad, las familias, reconociendo los lugares en los que se sitúan, pensar las realidades del contexto colombiano, en esta dirección Peñuela,( 2010) en su artículo titulado “*¿Es posible descolonizar la pedagogía?*” tiene el propósito de hacer reflexionar la educación desde el reconocimiento de la construcción de saberes que tiene América Latina, para tal fin realiza preguntas frente al debate de la modernidad y posmodernidad

¿Cuáles son los lugares de enunciación, producción y legitimación de conocimiento desde la pedagogía en América Latina?, ¿Es posible cambiar las éticas y políticas del conocimiento que se han instaurado en una lógica de la colonialidad y poscolonialidad imperial, siguiendo a Mignolo?, ¿Cuáles son las formas y los locus de producción de conocimiento y pensamiento pedagógico en Colombia y en América Latina?, ¿Cuáles son los puntos de fuga para la enunciación política a partir de la pedagogía desde su historicidad en América Latina? (Peñuela, 2010, p. 179)

Las preguntas que enunciadas anteriormente por Peñuela, abren la puerta a una lectura contextualizada y situada a la realidad política, cultural, social y económica, sobre la educación especial pero la intención no es poner a Latinoamérica como un objeto de conocimiento, se relaciona con tener una mirada que construya desde narrativas y discursos que crearon “identidades homogéneas” sobre lo “otro” desde la modernidad y como este se convierte en el punto en tensión para la comprensión y construcción de la posmodernidad.

Esta posmodernidad se nutre de otras disciplinas en especial de la modernidad que cuestionan la validez de lo social, y estos discursos terminan siendo aprovechados por el neoliberalismo que presentan unas hegemonías culturales que no favorecen la diversidad de los sujetos, es así como es necesario evaluar esta visión que se instaura de la posmodernidad en Latinoamérica (Peñuela, 2010, p.180)

La autora aporta, a las reflexiones y deconstrucciones para la educación y al relacionar con la educación especial, permite visibilizar esa visión crítica que es tan necesaria frente a los discursos construidos, prácticas pedagógicas institucionalizadas en Latinoamérica, puesto que se requiere un análisis de las pedagogías modernas occidentales y eurocéntricas que se han constituido y han operado históricamente, en particular para el caso de la pedagogía situar su configuración en América Latina en el devenir de la modernidad posmodernidad, que permiten desnaturalizar sus procesos de funcionamiento y, a la vez, evidenciar su estrecha relación con proyectos ético políticos educativos propios.

En esta relación, la posmodernidad se presenta desde el desconocimiento de las realidades latinoamericanas, la construcción social, cultural, y económica, que influyen sobre la educación, porque al estar centrada desde la hipermercantilización, genera exclusiones en todo aquello que

se salga de parámetros normativos, es en esta dirección que se requiere un posicionamiento de des-occidentalización de las prácticas para reconocer los saberes que han transitado para este caso específico en la educación especial.

En este reflexionar (De Sousa 2004, citado por Peñuela 2010, p. 180) con una noción de posmodernismo oposicional, refiere:

Las condiciones que trajeron la crisis de la modernidad no son todavía las condiciones para superar la crisis más allá de la modernidad. De ahí nuestro período de transición retratado por la teoría oposicional postmoderna. Estamos enfrentando problemas modernos para los cuales no hay soluciones modernas. La búsqueda de soluciones modernas es lo que denomino postmodernismo oposicional [...] es necesario comenzar desde la disyunción entre la modernidad de los problemas y la postmodernidad de las posibles soluciones y convertir tales disyunciones en el impulso para fundamentar teorías y prácticas capaces de re-inventar la emancipación social (De Sousa, citado por Escobar, 2004, p. 89).

Es así como, pensar la decolonialidad desde las investigaciones permite visibilizar tres subtensiones, la primera se refiere a los aportes y cuestionamientos de la educación inclusiva para pensar en decolonizar la educación especial, desde las investigaciones de (Rodríguez y Luque, 2006; Juárez, Comboni, y Fely, 2010; Vélez, 2013; Leiva, 2013 y Yarza, et al., 2014), dejan abierto el debate sobre los sujetos con discapacidad en el ámbito universitario, la transformaciones que debe tener la educación especial con las miradas de educación inclusiva, un rol que se centre menos en el déficit, pensar posturas abiertas para asumir los retos que ha traído consigo la inclusión.

La segunda subtensión permite pensar la importancia de deconstruir tensiones históricas sobre la terminología, mitos y realidades de la educación especial ancladas a prácticas segregadoras y centradas en el diagnóstico, dificultades que viven los sujetos con discapacidad, familias, al igual que las prácticas educativas, por la carga semántica que trae consigo cada uno de estos términos por ejemplo, *necesidades educativas especiales, personas sordas, personas ciegas, personas con discapacidad intelectual, personas con múltiples discapacidades, autismo, limitaciones físicas, niños especiales, hasta la misma denominación de educación especial*. Desde las investigaciones de (Jimenez, 2001; Mouzakis, 2010; García et al., 2013), Feng y Sass, 2013), siendo clave pensar presentar posturas críticas desde lo político, cultural, social y económico sobre términos como Necesidades Educativas Especiales, diferencias y/o diversidades.

La tercera y última subtensión se refiere a decolonizar las miradas que se construyen en torno a los sujetos que transitan en la educación especial, desde las investigaciones de Parra, (2009), Fernández (2011), Orjuela (2014) y Delgado (2018). Pensar los sujetos que vivencian la discapacidad referida no solo a quienes la encarnan, sino a todos los actores que la transitan, permitiendo una re-comprensión de la discapacidad y los efectos que representa a lo largo de la vida.

## **6. Conclusiones**

A partir de los análisis, el estado del arte permite ver diferentes tensiones, tendencias e interrogantes que circulan en la educación especial, como un proceso continuo de pensar los sentidos que puede tomar para la actualidad, en el que se ha puesto en consideración sus aportes a la educación desde la labor que cumple en la inclusión educativa. Es así como a manera de conclusiones se puede afirmar:

Los saberes de la arqueología propuesta por Foucault (2002), abren paso a pensar la educación especial no desde linealidades. Por el contrario, permite ver la importancia de lo epistémico y las tensiones que tiene el campo del conocimiento que le implica alejarse de la colonización, eurocentrismo, homogenización a la que se ha visto sometida, llegando a tener miradas desde posturas descolonizadoras, que se sitúe en las realidades colombianas, porque traer otras posturas para ser traducidas en procesos de educación, sin pensar los impactos que tiene para la educación y los sujetos con discapacidad, hace que en el “papel” se vea bien, pero en las prácticas se perpetúen las exclusiones.

En relación con la pregunta si la educación especial debe desaparecer con la educación inclusiva, se orienta a que esta se debe transformar acercarse a la realidad de los sujetos con discapacidad, orientar procesos que den voz, participación, reconocimiento sobre las experiencias de vida que han tenido, en palabras de Sousa, pasar de un pensamiento abismal a uno posabismal, en el que lo particular sea la heterogeneidad.

En definitiva no se trata de desaparecer la educación especial, se trata de construir otros caminos a partir de las experiencias, saberes, para alejarse de las prácticas excluyentes, se requiere pensar los términos que circulan la educación especial, como lo son, necesidades educativas especiales, la dicotomía entre exclusión/inclusión, concepción de discapacidad, educación inclusiva como proyecto político que olvida las particularidades de los sujetos y los excluye, la función que cumple en el sistema educativo, que no se trata de unificar conceptos pero si llegar con consenso que permitan aportar a la educación, sujetos con discapacidad y sus familias.

## **7. Agradecimientos**

Agradezco a la Universidad Santo Tomás, por la oportunidad que brinda al permitir construir y pensar otras formas de asumir la educación, una educación que responda a las necesidades de la realidad colombiana para este caso la educación especial, a mi directora de tesis la Dra. Claudia Vélez de la Calle, por cada sabia palabra que ha guiado esta construcción de estado del arte como punto de partida de la tesis para optar al título de Doctora en Educación.

## Referencias

- Aguiló Bonet, A., y Wolfgang, J. (2017). Educación inclusiva y epistemología del sur: Contribuciones a la Educación Especial. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 51. <http://dx.doi.org/10.5209/NOMA.55304>
- Bekirogullari, Z., Soy Turk, K., Gulsen, G. (2011). The attitudes of special education teachers and mainstreaming education teachers working in Cyprus and special education teachers working in the USA towards mainstreaming education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 12, 619–637. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.02.076>
- García Cedillo, I., Romero Contreras, S., Aguilar Orozco, C. L., Lomeli Hernández, K. A., y Rodríguez Ugalde, D.C. (2013). Terminología internacional sobre la educación inclusiva. *Revista Electronica Actualidades Investigativas En Educación*, 13(1), 1–29. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44725654015>
- Correa Montota, L., y Rúa Serna, J. C. (2018). La trampa de la educación especial: rodeos y laberintos jurisprudenciales para garantizar el derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad. *Revista Derecho Del Estado*, 41, 97–128. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4735275>
- De Sousa-Santos, B. (s.f). Introducción: Las epistemologías del sur. [http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/INTRODUCCION\\_BSS.pdf](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/INTRODUCCION_BSS.pdf)
- DeSousa-Santos, B. (2009). Una epistemología del SUR. *Siglo XXI*.
- Delgado Polo, E. E. (2018). Experiencia, saber y enseñanza. Seis docentes universitarios con discapacidad. [Tesis de Doctorado Educación, Universidad Pedagógica Nacional] <http://hdl.handle.net/20.500.12209/9304>.
- Feng, L., Sass, T. (2013). What makes special-education teachers special? Teacher training and achievement of students with disabilities. *Economics of Education Review*, 36, 122–134. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2013.06.006>
- Fernández Moreno, C. A. (2011). Jóvenes con Discapacidades: Sujetos de Reconocimiento. [Tesis de Doctorado, Universidad de Manizales]. RIDUM. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/1801>
- Figueroa, C. (2016). Historia de la Formación de Educadores en América Latina. De la Escuela Normal a la Universidad Pedagógica. Fundación Buría.

- Foucault. M. (2002). *La arqueología del saber*. Siglo XXI Editores .
- Juárez Núñez, J. M., Comboni Salina, S., y Garnique Castro, F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. *Argumentos*, 41–83. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0187-57952010000100003&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952010000100003&lng=es&tlng=es).
- Lancheros. C. (1993). *Vida de la Facultad. El programa Educación Especial*. Universidad Pedagógica Nacional. Universidad Pedagógica Nacional.
- Leiva Olivenica, J. J. (2013). De la integración a la inclusión: Evolución y cambio en la mentalidad del alumnado universitario de educación especial en un contexto universitario español. *Actualidades Investigativas En Educación*, 13(3), 1–27. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44729878025>
- Londoño Palacio. O.L., Maldonado Granado, L.F., y Calderón Villafañez L. C. (2016). *Guía para construir estados del arte*. ICONK).
- Mouzakitis. G. (2010). Special education: Myths and reality. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4026–4031. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.635>
- Orjuela Sánchez, G. J. (2014). *Los anormales en la escuela colombiana: Institucionalización de su educación en la primera mitad del siglo XX*. [Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/9097>
- Parra Gómez, M. L. (2009). *Comprender Ejercicios de Pensamiento. Aproximaciones al sentido de las dis-capacidades vividas*. [Tesis Maestría]. Universidad Nacional de Colombia.
- Peñuela, D. M. (2010). ¿Es posible descolonizar la pedagogía? *Praxis & Saber*, 1(1), 175–189. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4234498>
- Rodríguez Infante, G., y Luque Parra, D.J. (2006). Adaptación curricular en el alumnado universitario con discapacidad. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3, 29–38. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832314003>
- Jiménez Sánchez. E. (2001). El Significado Oculito Del Término «Necesidades Educativas Especiales». *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 42, 169–176. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27404212>
- Sapon Shevin, M. (2013). *La inclusión real: Una perspectiva de justicia social* [Versión en castellano]. *Revista de Investigación En Educación*, 3(11), 71–85. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4735275&info=resumen&idioma=SPA>

Vélez Latorre, L. L. (2013). La Educación Inclusiva en los Programas de Formación Inicial de Docentes. [Tesis de Doctorado, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/93>

Yarza de los Ríos, A., Ramirez Ramirez, M., Franco, L. M., y Vásquez, N. C. (2014). Reformas, relatos de vida e indentidades profesionales en Educación Especial: Una Aproximación a partir de las Voces de Eduadores Especiales en Medellín (Colombia), 1965-2002. *Revista Brasileira Educación Especial*, 20, 325–340. [http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/6510/1/YarzaAlexander\\_2014\\_reformasidentidadeseducacion.pdf](http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/6510/1/YarzaAlexander_2014_reformasidentidadeseducacion.pdf)

# **La planeación didáctica, encrucijada prescriptiva. Una mirada desde las concepciones de los docentes en formación.**

Didactic planning, prescriptive turning point. A look from the teachers in training conceptions.

Francisca Susana Callejas Ángeles.  
Juan Gutiérrez García

## **1. Resumen**

En el presente documento, se exponen los resultados de la investigación que se realizó en una zona escolar de educación primaria del sur de la Ciudad de México cuya finalidad se centró en develar las concepciones que tienen los docentes en formación de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros respecto al papel que desempeña la planeación didáctica, en el desarrollo de su práctica educativa en el marco de las jornadas de práctica profesional que llevaron a cabo durante el ciclo escolar 2018-2019. La investigación tuvo un carácter cualitativo a partir de un proceso metodológico descriptivo lo que posibilitó obtener la caracterización del proceso de planeación didáctica a partir de la identificación de los constructos que se identificaron derivado del proceso de análisis tanto de las entrevistas realizadas a los estudiantes normalistas como del análisis del contenido de las planeaciones que elaboraron como requerimiento previo para el desarrollo de su práctica docente y que fue el principal hallazgo obtenido. Otro de los resultados significativos del presente proceso de indagación lo constituyó la construcción de un instrumento para el acompañamiento y asesoría a la planeación didáctica. A partir de los hallazgos obtenidos, se pretende posteriormente diseñar y llevar a cabo un proceso de intervención para la mejora de la planeación didáctica de los docentes en formación.

## **Palabras clave**

Planeación didáctica, formación docente, profesionalización, educación normal.

## **Abstract**

The document exposed the results of the research carried out in a primary school area in southern Mexico City. The purpose was center in the conceptions that teachers in training of the Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) had about the role of the academic planning in their educational practice during the professional practice days, that they developed during the 2028-2019 school year. The research was qualitative with a descriptive methodological process, allowing the identification of the academic planning process, pointed out in the constructs derived from the analysis process of interviews with fourth-grade students, such as the analysis of the content of the plans that the students prepared as part of the prerequisite for the development of their teaching practice, which was the main finding obtained. Another significant outcome of the present inquiry process is the construction of an instrument for accompaniment and advice to academic planning.



Based on the results obtained, to design and carry out an intervention process for the improvement of the teaching planning of teachers in training, it is intended.

### **Key Words**

Academic planning, teacher training, professionalization, education for basic level teaching

## **2. Introducción**

En el marco de la planeación didáctica que llevan a cabo los docentes en formación de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) como requerimiento previo para el desarrollo de sus prácticas profesionales, ellos focalizan a este proceso como un trámite a cubrir; mientras que para las autoridades escolares representa una evidencia del cumplimiento de la enseñanza en el aula. En este sentido, para ambas figuras la planeación didáctica solo cobra un sentido administrativo. Sin embargo, es en la práctica docente donde se confirma su relevancia por la repercusión que ésta tiene en el desarrollo del aprendizaje de los alumnos; por lo que es una herramienta del trabajo docente insustituible. De ahí la importancia de su fortalecimiento en la fase inicial del docente. Así, elaborar una planeación didáctica fundamentada y por ende pertinente, posibilita al alumno el logro aprendizajes y al docente obtener mayor efectividad en su labor formativa. De esta manera la planeación se convierte en un dispositivo pedagógico que garantiza el logro de estos dos propósitos (alumno y docente).

La intencionalidad concreta de esta investigación consistió en develar las concepciones que subyacen en los estudiantes normalistas respecto al papel que desempeña la planeación didáctica en el desarrollo de su labor pedagógica y si la reconocen como eje vertebrador de la mejora de la enseñanza. Al respecto los docentes en formación externan en su discurso reiteradamente la relevancia de planear para generar ambientes favorecedores de aprendizaje; sin embargo, en realidad cuando llevan a cabo este proceso, lo hacen por cumplir el requerimiento para desarrollar sus prácticas profesionales. Habrá que analizar también el tipo de acompañamiento y asesoría que brinda el formador de docentes hacia los estudiantes.

En este sentido debido a la falta de acompañamiento por parte del formador de docentes, los estudiantes normalistas enfrentan el riesgo de implementar actividades de manera improvisada alejadas de las necesidades de los alumnos y por lo tanto los aprendizajes no se logren de manera significativa. Así los docentes en formación, llegan a presentar a sus autoridades planeaciones estructuradas y muy detalladas, mismas que son autorizadas a través de un proceso estrictamente administrativo sin el menor análisis y retroalimentación hacia ellos lo que provoca insatisfacción y frustración en el estudiante normalista“ [...] al final el maestro interroga, nadie contesta y son evaluados con un oscuro sarcasmo” (García, 2010, p. 27).

El anterior panorama es muy desalentador, considerando la importancia de la construcción del conocimiento tanto para el alumno en sus procesos de aprendizaje, como para el docente en su profesionalización. En congruencia con la situación expuesta la pregunta central de esta investigación se planteó en los siguientes términos: ¿Qué concepciones subyacen en los docentes en formación respecto al papel que desempeña la planeación didáctica en su actuar durante el desarrollo de su práctica docente?

La formulación del objeto de estudio se enuncia en los siguientes términos: develar las concepciones que construyen los docentes en formación respecto al papel que desempeña la planeación didáctica, en su actuar durante el desarrollo de su práctica educativa, en el marco de las jornadas de práctica profesional que llevaron a cabo durante el ciclo escolar 2018-2019.

### **3. Referente teórico**

La perspectiva teórica de la presente investigación, parte de la premisa que focalizar a la planeación como componente de la práctica docente, implica analizar la relación sujeto –objeto en el proceso de construcción del conocimiento como un requerimiento para superar su perspectiva instrumental-técnica “[...] la familiarización del sujeto con el objeto a aprender; identificar el nivel de dominio con lo nuevo a aprender; planteamiento de tareas didácticas guiadas; valoración del dominio que el estudiante va alcanzando; trabajo con apoyos externos; verbalización de lo aprendido de forma oral y escrita, y evaluación de lo aprendido a partir de tareas sin apoyo externo” (Gutiérrez y Pimienta, 2011, p. 47).

Se concibe a la planeación como el proceso en el que se define la intencionalidad de la docente dirigida a la creación de ambientes de aprendizaje; lo que implica el posicionamiento del enseñante en la antelación del acto educativo y detonar el proceso para lograr interiorizar y apropiarse del engranaje de la complejidad que implica el desarrollo de la práctica educativa en las aulas y el asumir y desempeñar un determinado estilo de enseñanza. Además, el diseño de la planeación en la BENM es una construcción social-histórica, que reflejan las formas de pensar, de actuar y de percibir su sociedad. En esta perspectiva expresa (Flores Netro, 2017)

“Asimismo, la pertinencia que esta planeación tendrá frente al sustento teórico que le apoyará como medio para justificar la secuencia didáctica que se implementará en las aulas [...]” (p.4)

El diseño de la planeación que llevan a cabo los estudiantes está íntimamente ligado a la postura técnica-instrumental donde la prioridad está centrada en la organización de los elementos que la componen; dejando a un lado la intencionalidad de cada elemento y su relación entre ellos desde una articulación sistémica. Se trata de elaborar el diseño desde la complejidad, donde cada elemento adquiere significado al relacionarse con el otro; y esto obliga que la construcción de la planeación tenga una atención cuidadosa en su enseñanza.

Por otra parte, la planeación didáctica, constituye un elemento de la profesionalización docente al cuestionarse sobre el sentido y contenido de su quehacer formativo en el aula. Sin duda, "... el modo en que el docente orienta la adquisición de saberes curriculares y las formas que asumen las interacciones que establece con el conjunto de alumnos y con cada uno de ellos adquieren una fundamental importancia a la hora de analizar las particularidades del aprendizaje en las aulas" (Aizencang, 2001, p. 18) Al involucrarse el maestro en formación en la construcción de la planeación, adquiere herramientas y elementos que aportan a su profesionalización, de otra manera sólo atenderá la cuestión administrativa sin comenzar un proceso de formación continua. Él debe advertir las bondades que se obtienen cuando realmente elaboran sus planeaciones, el docente se transforma académicamente, y adquiere rasgos para la toma de decisiones en las futuras planeaciones. Todos los elementos de la planeación son necesarios, pero el foco está centrado en la secuencia didáctica, el diseño de las actividades que pretende que sus alumnos desarrollen en un ambiente auténtico de aprendizaje.

La concepción de la planeación didáctica se entiende en términos de concreción curricular como el proceso dirigido a la construcción de situaciones que tienen como eje la problematización; donde los alumnos al enfrentar una situación problemática asumen un reto cognitivo que les posibilita practicar la autonomía en la toma de decisiones para resolverlo. En este proceso el docente detona retos cognitivos a partir de los conocimientos previos de los alumnos en una espiral caracterizada por el constante cuestionamiento y problematización (Panzsza, 2009).

La estructura de las actividades diseñadas en las situaciones didácticas está dividida en tres momentos: Entrada, desarrollo y salida. ¿Por qué entrada y no inicio? En realidad, el inicio puede ser desde la enseñanza, pero desde el aprendizaje no hay garantía que el alumno empiece a desarrollar un contenido en la sesión, es decir que sus experiencias fueran nulas. Entrada, porque puede ser desde cualquier elemento de la planeación; el interés del alumno se puede recuperar no sólo desde la motivación, sino puede generarse en un recurso, por ejemplo, una imagen, una situación problematizadora (Ibáñez, 2014) o un escenario emergente; en este sentido el inicio no necesariamente debe ser una actividad motivadora; sin embargo, debe permitir explorar los contenidos nuevos al alumno.

Es en la fase inicial de la planeación didáctica donde las experiencias previas de los alumnos, se relacionan con los aprendizajes por desarrollar; posteriormente habrán de definirse -situaciones de aprendizaje- que promuevan el conflicto cognitivo dirigido al aprender a aprender; a partir del actuar reflexivo de los alumnos. De esta manera el tipo de situaciones que predominen deben ser colectivas -colaborativas o cooperativas-, en las que predomine el diálogo; el pensamiento crítico y el aprendizaje basado en problemas.

Se evita mencionar *cierre*, considerando que el aprendizaje no concluye -no se cierra- por el contrario, se "abre", con la convicción que no es la respuesta sino la pregunta que debe importar

en estos procesos. De esta manera en el diseño de la secuencia didáctica, las actividades deben estar orientadas en la recuperación de contenidos, y a su vez, generar más dudas con un nivel más complejo que permita al alumno construir preguntas de su propio proceso de aprendizaje; por lo que es un proceso de salida a un nivel superior.

Por lo tanto, el estudiante normalista requiere efectuar el análisis de las características contextuales a fin de identificar y analizar las condicionantes del aprendizaje:

“[...] la clave está en la construcción de situaciones problematizadoras para y con los alumnos; considerando la pertinencia y relevancia para lograr aprendizajes vivenciales contextualizados a partir de las experiencias en condiciones reales y auténticas de los alumnos; a través de este involucramiento de los alumnos, se les posiciona en el camino de la construcción de su propio aprendizaje, impulsando a la vez el desarrollo de su pensamiento crítico [...] mediante el desarrollo de actitudes y habilidades como la medida, la paciencia, la autorreflexión y el autoanálisis de su propio aprendizaje, en oposición a la vorágine de procesar grandes dosis de información a la velocidad del mercado[...].” (Ibáñez, 2014, pág. 41)

Así mismo (Flores Netro, 2017) enfatiza la importancia que guarda la relación planeación-evaluación, en el sentido que cuando un docente planea, evalúa. Se trata de que el docente al diseñar su secuencia didáctica prevea las estrategias de evaluación que permitan no sólo identificar los avances en el proceso, sino que también en las prácticas de enseñanza los docentes adviertan una posible toma de decisiones. Por lo que la evaluación debe ubicarse no sólo al final de una secuencia sino debe estar de manera permanente en las actividades propuestas.

Un elemento más, que regula las actividades y no como forma de control sino de autocontrol es el tiempo, en donde el docente debe diseñar actividades que atiendan tiempos reales de aprendizaje. Las matemáticas son un buen ejemplo de cómo el docente quiere que los alumnos resuelvan en el menor tiempo posible las operaciones o problemas, incluso muchos de ellos premian a los alumnos que concluyen rápido la actividad planteada. No obstante, en todas las asignaturas se requiere que el docente plantee la actividad cognitiva donde el tiempo sea un recurso a favor y no en contra de los alumnos que su ritmo de aprendizaje es menor a los demás. En los programas de estudio reiteradamente se les menciona a los docentes que tengan respeto y tolerancia a los ritmos de aprendizaje de todos los alumnos; y si ellos siguen tardándose habrá que pensar en el diseño de las actividades para que los estudiantes logren el nivel de desempeño, ya que es probable que la complejidad de las mismas le impida al alumno lograr el desarrollo de los aprendizajes.

Las actividades planeadas no deben centradas en el docente sino en los alumnos; por lo que las actividades deben ubicarlos como protagonistas de sus propios procesos de aprendizaje; en cambio, el rol del docente que debe asumir es de mediador y que vea en los procesos de enseñanza, una *praxis* de su rol.

No se debe dejar a un lado la misma práctica de la enseñanza de la planeación; en el sentido de establecer una construcción continua de la misma que permita al docente en formación apropiarse de ella para planear aprendizajes y fortalecer su práctica. Por eso la percepción de la misma planeación tiene su origen de cómo el docente en formación la construye en su formación inicial.

El diseño de sus prácticas profesionales debe estar centradas en la planeación que le permita a él mismo tomar decisiones de la enseñanza de los temas. Planear servirá para los alumnos, pero al mismo tiempo en su conformación como un profesional que lo lleve a la reflexión de su intervención a la profesionalización de sus prácticas. Será entonces, el docente frente al grupo de la escuela primaria de práctica quien asuma el rol de asesor para que el docente en formación construya sus planeaciones auténticas; y cuando esté en función frente a grupo, será el director del plantel quien asuma el rol de asesor y acompañante.

Cuando la planeación figura como un elemento administrativo en la práctica docente, entonces se puede improvisar con facilidad derivando así en una clase no sólo ajena a las características y necesidades del grupo sino también pueden darse contenidos confusos que obligan a los alumnos a memorizarlos y así, evitar algún error conceptual. Se vuelven contenidos monótonos que fácilmente pueden perderse en la memoria de corto plazo.

Por lo general cuando el docente no considera los elementos necesarios para la planeación termina en clases expositivas y frontales que provocan aburrimiento y desconocimiento por parte de los alumnos, provocando que ni siquiera los aprendizajes previos sean evocados. En cambio, este tipo de prácticas para los docentes son beneficiosas ya que lo ubican en su zona de confort donde sólo dicta contenidos a través de apuntes, lecturas lineales, mecanizaciones, dejando a un lado herramientas cognitivas como el pensamiento crítico.

Algunas asignaturas, para su construcción, requiere que los docentes atiendan los rasgos del enfoque, pensemos en una clase de la asignatura de español, donde los temas pueden ser estrictamente expositivos. El docente, escribe el concepto de un tema, después coloca un ejemplo, y finaliza con el ejercicio -que es un modelo mecanicista, pero advierte la retención sin comprensión de algo enseñado-.

Aun así, la clase frontal está alejada del enfoque de la asignatura. Por ejemplo, se requiere que los docentes generen situaciones donde el eje de las actividades sea comunicativo, que logre incorporar a los alumnos en prácticas sociales de lenguaje, o impartir una clase de matemáticas donde el enfoque está centrado en las situaciones didácticas y no en un ejercicio lineal de su enseñanza.

#### 4. Metodología

Esta investigación es de corte cualitativo-descriptivo y en congruencia con el objetivo de la misma, se determinó realizarla a partir de un estudio de caso en una zona escolar al sur de la Ciudad de México. El criterio para determinar este tipo de estudio se debió a que en esta zona escolar se presentaron bajos índices del rendimiento escolar detectados a través de la prueba Planea y de los resultados que arrojó el instrumento de evaluación de la olimpiada del conocimiento y otras pruebas internas aplicadas a los alumnos por las autoridades escolares.

El desarrollo propiamente dicho de la investigación comprendió tres fases, lo que posibilitó confirmar el carácter cualitativo de la misma a través del diseño, el trabajo de campo y el proceso de análisis de los datos empíricos recopilados durante el acceso y permanencia en el contexto. Durante la primera fase, se formuló el objeto de estudio, se determinaron los objetivos y los referentes teóricos y se definió el método de trabajo que a su vez abarcó la determinación del tipo de muestreo a aplicar, los instrumentos a emplear para la recolección de los datos empíricos, la determinación de la estrategia para la realización del trabajo de campo y el proceso de sistematización y análisis de los datos empíricos. Cabe señalar que la estancia de los investigadores en el contexto donde se realizó la investigación abarcó todo el ciclo escolar 2018-2019.

Una vez estructurado el diseño de la investigación se procedió a la realización del trabajo de campo a partir de la determinación de los informantes clave y la aplicación de los instrumentos. En congruencia con el enfoque de la investigación que es cualitativo-descriptivo, el tipo de muestreo fue el criterial por lo que los integrantes de la muestra respondieron a los siguientes criterios: ser estudiantes de la BENM; realizar sus prácticas profesionales en la zona escolar con bajos índices del rendimiento escolar; mostrar interés por el objetivo de la investigación; la disposición para aportar información sobre sus experiencias en la elaboración de sus planeaciones didácticas y participar en las juntas de consejo técnico escolar.

A fin de garantizar la confidencialidad de los informantes clave se acordó con ellos previamente a la realización tanto de las entrevistas como del análisis de sus planeaciones, el manejo de la nomenclatura que los identificara única y exclusivamente como docentes en formación -Docente 1, Docente 2...-. Con este procedimiento se logró responder al principio de confidencialidad de los informantes clave.

Con el fin de confirmar la problemática en la que se centró la presente investigación y que se refiere a los retos que confrontan los docentes en formación de primaria respecto a la planeación didáctica y de las que se derivan las concepciones que construyen respecto a este proceso. Se llevó a cabo al inicio de la investigación un estudio exploratorio a partir de la aplicación de un cuestionario con preguntas abiertas en las que los docentes en formación explicitaron las problemáticas que enfrentan respecto al diseño e implementación de la planeación didáctica.

Las técnicas aplicadas durante la recopilación de información empírica propiamente dicha fueron las entrevistas semiestructuradas y el análisis de contenido. En el caso de las entrevistas se les

aplicaron a los 10 docentes en formación considerados como informantes clave al cubrir los criterios establecidos para tal efecto; esto con la finalidad de develar las concepciones acerca del papel que desempeña la planeación didáctica como proceso dirigido a definir su actuar durante el desarrollo de su labor pedagógica en el aula. El análisis de contenido se aplicó con propósito de develar las concepciones implícitas en el plan y programas de estudio de primaria correspondiente al modelo 2017. Así mismo se analizaron las planeaciones de los estudiantes normalistas entrevistados con la finalidad de confirmar las concepciones implícitas en dichos documentos respecto a la intencionalidad y naturaleza del proceso de planeación didáctica.

El proceso que se desarrolló para construir las categorías y de acuerdo con el número de entrevistas realizadas -10- se tomó la decisión de llevar a cabo el proceso de manera manual por lo que comprendió la realización de las siguientes tareas: en primer término, se laboraron los registros ampliados de las entrevistas realizadas en los que se transcribió la totalidad del contenido textual de los datos empíricos aportados por los informantes clave.

A partir de la actividad anterior, se efectuó lo que se denomina en la investigación cualitativa como inmersión en los datos empíricos a fin de identificar los textos lingüísticos clave portadores de las concepciones de los docentes en formación; a continuación se elaboraron las notas analíticas en las que se describieron de manera fidedigna la naturaleza de textos lingüísticos clave portadores de concepciones; a partir de las notas analíticas, se identificaron las categorías emergentes; posteriormente y con los elementos teóricos extraídos de las referencias analizadas se construyeron las categorías a través de la asignación de identificadores lingüísticos a las mismas y que a su vez explicitan las concepciones que los docentes en formación construyen acerca de la planeación didáctica.

## **5. Resultados**

Como derivación de la aplicación de las entrevistas semiestructuradas a los docentes en formación; se lograron obtener datos empíricos que condujeron a la identificación, sistematización de categorías respecto a las concepciones que ellos edifican respecto a los retos que enfrentan durante la elaboración de la planeación didáctica.

En este sentido las categorías obtenidas están referidas a las problemáticas que confrontan los docentes en formación al elaborar la planeación didáctica manifestando su carácter teórico-prescriptivo, la insuficiencia del tiempo para su consecución, lo laborioso que resulta su construcción y el escaso impacto de ésta en el desarrollo de su práctica docente.

Respecto al carácter teórico-prescriptivo expresaron lo siguiente: “porque la dirección me obliga a hacerla”, “porque ocupó mucho tiempo para hacerla” “porque no me sirve”, “es sólo un recurso administrativo”. Así mismo los estudiantes expresan que se trata de un documento formal requerido desde el ámbito administrativo como un requerimiento para desarrollar la práctica docente: “Es sólo un documento de trabajo que contempla los elementos que van a intervenir en el proceso de enseñanza aprendizaje” En este sentido se afirma que “La planeación didáctica es diseñar un plan de trabajo que contemple los elementos que intervendrán en el proceso de enseñanza-aprendizaje[...] (Tejeda y Eréndira, 2009, p. 1).



Como se puede constatar por lo externado por los docentes en formación, la planeación es elaborada por ellos desde una perspectiva prescriptiva como requerimiento de índole administrativo, a mandato expreso de la autoridad educativa lo que denota así mismo la insatisfacción y rechazo de ellos para elaborarla; es decir adquiere la connotación de una tarea con un carácter rutinario sin sentido y significado. “La planeación es el plan de trabajo que demanda la autoridad para poder lograr los aprendizajes esperados, lo que pocas veces sucede en realidad [...]. Al respecto se señala “Ciertamente, cuando nos fijamos a determinar una propuesta de planeación, poco hacemos por preguntar los fines educativos que pretendemos alcanzar [...].” (García y Valencia-Martínez, 2014, p. 22).

Así mismo desde este terreno de lo administrativo, la planeación es focalizada como un mero instrumento que apoya tangencialmente el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde la perspectiva de (Ascencio Peralta, 2016, p. 111), “La planeación no se debe llevar a cabo sólo como una actividad técnica limitada a llenar formatos, sino que debe traducirse en intenciones educativas [...]”. Así se expresaron los estudiantes con relación a esta problemática: “Es una herramienta de apoyo para el docente, que sirve sólo para el manejo de contenidos y aprendizajes esperados”

Los docentes en formación, afirman también que enfrentan el reto de no contar con el tiempo requerido para elaborarla enfatizando el escaso impacto de este proceso en la efectividad de su práctica profesional; así lo expresa (Ascencio Peralta, 2016, p. 113) “ Finalmente estos problemas se convirtieron en una sensación de malestar, disgusto o frustración por parte de los docentes, quienes acabaron entregando el formato como un mero trámite administrativo y no como su guía de orquestación de clase”. La opinión de los docentes en formación la expresaron en los siguientes términos: “Otra dificultad que se presenta al momento de diseñar una planificación, suele ser contemplar los tiempos de forma asertiva debido a que suelen presentarse situaciones ajenas a lo que se estaba planeando. “

Sin embargo, solo algunos de los estudiantes expresaron que aun en el marco de este contexto de retos y desafíos, se requiere elaborar la planeación didáctica “Es una pieza clave en mi práctica docente, me permite responder a las preguntas: qué, cómo, por qué y para qué del proceso de enseñanza y aprendizaje. Considero que un profesor jamás debe olvidar planear. Desde el ámbito curricular se enuncia que “Asimismo, la pertinencia que esta planeación tendrá frente al sustento teórico que le apoyará como medio para justificar la secuencia didáctica que se implementará en las aulas [...]” (Flores Netro, 2017, p. 4) . Esta situación denota con claridad una contradicción respecto a las concepciones que privan entre ellos en relación al valor que representa ésta en la mejora de la efectividad de su desempeño profesional.

Otra cuestión detectada a través de las entrevistas aplicadas a los docentes en formación respecto a la planeación didáctica tiene que ver con la dificultad que ellos enfrentan al elaborarla ya que ésta implica la realización de tareas y acciones de índole teórico, procedimental e instrumental y la mayoría de las veces debido a la complejidad de la realidad de los contextos escolares se ven imposibilitados a llevarla a la práctica por lo que solo se queda en el diseño que representan intenciones vanas provocando frustración en ellos. “Una de las dificultades que se tiene es tomar en cuenta todas las características y necesidades de los alumnos puesto que al ser variadas es complejo

poder diseñar actividades que atiendan a estas.” En este sentido se pronuncian (García y Valencia-Martínez, 2014). “Existen incertidumbres en algunas clases cuando se ignora esta experiencia didáctica con propiedad, tanto en su diseño, ejecución y evaluación, ya que cuando sólo se planea para cumplir una orden administrativa [...] (p. 17).

Así la elaboración y puesta en práctica de la planeación didáctica, según lo externado por los docentes en formación, si constituye uno de los componentes de su formación profesional ya que les permite desarrollar procesos de reflexión sistemáticos encaminados a la definición de la intencionalidad de su actuar durante el desarrollo de su quehacer formativo a través de la organización previa de las actividades de aprendizaje, el manejo de los recursos y dispositivos pedagógicos y las formas de evaluación. Así lo manifiestan: “Es una pieza clave en mi práctica docente, me permite responder a las preguntas: qué, cómo, por qué y para qué del proceso de enseñanza y aprendizaje. Considero que un profesor jamás debe olvidar planear. Desde (Flores Netro, 2017) “Con una adecuada planeación, la intervención del docente genera en el alumno la capacidad de resolver situaciones problemáticas por sí mismo. Para ello, los aprendizajes generados en la escuela buscan ser de carácter formativo [...] (p. 11).

Los hallazgos obtenidos a partir del análisis del contenido del plan y programas de primaria respecto a las concepciones que subyacen respecto al valor de la planeación en la generación de ambientes de aprendizaje inclusivos y su impacto en la mejora de la práctica profesional del docente se muestran en los siguientes términos:

En primer término, desde la postura instrumental de la profesión docente, el desempeño del maestro es valorado a partir de la medición-validación del logro educativo de los alumnos lo que significa limitar su profesionalismo al estar éste vinculado directamente a los resultados de aprendizaje legitimados por los resultados de pruebas estandarizadas definidas y elaborados desde una perspectiva generalizada y homogénea.

La planeación de clase es un elemento fundamental e indispensable para el docente en el cumplimiento cabal de sus funciones como mediador y facilitador del proceso educativo. En la práctica docente la planeación de clase se convierte en una actividad de primer orden para los profesionales de la educación con un sentido práctico y utilitario (Reyes Salvador, 2017, p. 88).

Por ende, la planeación didáctica, como uno de los elementos constitutivos de la profesionalización, es definida como un dispositivo instrumental operativo lo que representa para el docente el saber hacer para lograr aprendizajes en los alumnos; se hace énfasis en que la planeación no solo debe tomar en cuenta los aprendizajes que desarrollarán los alumnos, sino también sus características, lo que deviene en una contradicción por el carácter generalizado y homogeneizador del propio plan y programas de estudio. En relación con esto se enfatiza lo siguiente:

“La función de la planificación garantiza que el profesor pueda dirigir de manera científica el proceso de enseñanza aprendizaje. La planeación es una actividad creadora; mientras más se planea el proceso educativo, más seguridad se tendrá en su desarrollo y en el logro de los objetivos propuestos” (Zilberstein, 2016:199, citado en Reyes Salvador, 2017, p. 89).

Otro de los descubrimientos obtenido al analizar el plan y programas de estudio es lo evidente de la complejidad que representa para el docente de primaria el manejo de los componentes y nomenclatura que tiene que tomar en cuenta para la elaboración de la planeación didáctica a partir de lo planteado en el plan y programas oficiales producto de las reformas curriculares realizadas en el ámbito de la educación básica durante las dos últimas décadas. Desde esta perspectiva se afirma:

La elaboración y el llenado de este instrumento deben ser considerados como un aspecto primordial del aseguramiento de la calidad académica por parte de las instituciones educativas, por lo que es de suma importancia que el instrumento cuente con todos los requisitos necesarios para darle validez y que los usuarios del mismo lo sepan llenar y aplicar adecuadamente (Ascencio Peralta, 2016, p. 111).

Por otra parte en el marco del actual plan de estudios para la formación docente que data de 2012; si bien existen los espacios curriculares a través de los cuales el estudiante normalista en teoría, va desarrollando las habilidades relacionadas con la interiorización y puesta en práctica de los elementos teórico-conceptuales, procedimentales e instrumentales, en realidad solo se prioriza el saber hacer y el cómo hacer como procesos medulares de las planeaciones que ellos elaboran y aplican durante la realización de sus prácticas profesional (Romero, 2017)

En cuanto a los resultados del análisis de las planeaciones elaboradas por los docentes en formación, aportaron elementos que confirmaron y complementaron las categorías identificadas y caracterizadas anteriormente y que dan cuenta de las concepciones que ellos tienen acerca de la naturaleza de la planeación didáctica como: la contextualización curricular, la interacción docente-alumno, el rol del docente, la problematización en el aprendizaje la lógica de las actividades de aprendizaje diferenciadas la relación contenidos-actividades de aprendizaje el manejo del tiempo y el proceso de evaluación del aprendizaje. En este sentido, las categorías caracterizadas como resultado de la presente investigación tienen un carácter vivencial- contextual al desprenderse tanto de las entrevistas realizadas como del análisis de los elementos curriculares del plan y programas de estudio y de las planeaciones elaboradas por los propios docentes en formación.

A su vez las categorías identificadas se organizaron y a partir de su articulación, se construyó una rúbrica que se le denominó: dispositivo para el acompañamiento y asesoría a la planeación didáctica cuya finalidad concreta es que funcione como una guía que apoye realmente a los estudiantes durante la elaboración de sus planeaciones y se constituya como el detonador de la reflexión sistemática acerca de la pertinencia del proceso planificador de los docentes en formación.

## **6. Conclusiones**

Es pertinente superar la perspectiva mecánico-instrumental de la planeación didáctica que se han venido adoptando y que priva en el ámbito de la formación docente al centrarse estrictamente desde la formación pedagógica de los estudiantes normalistas en el saber hacer y el cómo saber hacer como premisas centrales del propósito y enfoque de ésta; dejando de lado su relevancia como proceso de reflexión sistemática acerca de la intencionalidad y naturaleza del estilo de práctica de un maestro que en sí constituye el componente central de la propia planeación didáctica.

Otra cuestión de suma relevancia es la referida a la prioridad apremiante de que los estudiantes normalistas durante el trayecto de su formación profesional desarrollen las habilidades requeridas a fin de construir marcos teórico-referenciales acerca de la práctica docente cimentados en la reflexión sistemática que les aporten los elementos para contextualizar los procesos de planeación didáctica a fin de que a través de este proceso logren discernir con claridad los propósitos de la educación en la actualidad y el papel que les corresponde asumir como actores directos en la formación de los alumnos. “Se requiere de un docente que de [...] respuesta a la complejidad e impredecibilidad de las situaciones que ocurren en las escuelas y en los salones de clase [...]” (Romero, 2017, p. 8).

Las categorías emergentes detectadas en los documentos formales de las planeaciones didácticas que los docentes en formación elaboran como requerimiento para llevar a cabo sus prácticas profesionales por lo que requieren de ser estudiadas con una mayor profundidad a través de la consecución de otra investigación a fin de lograr su confirmación; así como la obtención de datos empíricos que posibiliten desentrañar su significado contextualizándolas en los marcos teóricos de la planeación curricular vigentes.

Resulta evidente que el proceso de planeación didáctica que realizan los docentes en formación, está condicionado por las expectativas y requerimientos institucionales establecidos tanto por los docentes titulares de grupo como de los directivos de las escuelas primarias donde ellos realizan sus prácticas profesionales y en la propia escuela normal lo que les demanda elaborarla como requerimiento formal para el desarrollo de sus prácticas profesionales; lo que implica a su vez destinar esfuerzos excesivos durante su diseño; la determinación de estrategias de aprendizaje que en escasas situaciones se concretan en realidad por la complejidad contextual en las que llevan a cabo su práctica docente y la falta de procesos de reflexión dirigidos al análisis sistemático de este proceso.

Es apremiante el diseño y la puesta en práctica de estrategias en la escuela normal, dirigidas a fortalecer el proceso de elaboración de la planeación didáctica por parte de los docentes en formación desde un enfoque integral que articule los elementos de carácter teórico, metodológico e instrumental de este componente de la práctica docente. Esto representa a su vez el reto de desarrollar en los estudiantes habilidades de pensamiento complejo, estratégico, situacional y sistémico que les posibilite encarar con pertinencia los desafíos inherentes a la complejidad de la práctica educativa en el marco de la realidad social imperante en la actualidad en los diferentes contextos escolares de México.

## **7. Agradecimientos**

Agradecemos a los estudiantes del grupo 4-2 de la BENM, por sus aportaciones a la investigación presentada y su tiempo para la misma, y a cada uno de los docentes titulares de los maestros en formación, para la realización de la intervención de la práctica docente en la escuela primaria.

## Referencias

- Aizencang, N. (2001). Los procesos de aprendizaje en contextos escolares: particularidades, problemas y desafíos. En N. Elicir (Comp.), *¿Dónde y cómo se aprende? Temas de psicología educativa* (pp.11-22). Eudeba. [http://cejvg.org/wp-content/uploads/2017/10/00312-Ingl%C3%A9s-Psicolog%C3%ADa-Educacional-Kawaguchi-Aizencang\\_-N.-Los-procesos-de-aprendizaje-en-contextos-escolares.pdf](http://cejvg.org/wp-content/uploads/2017/10/00312-Ingl%C3%A9s-Psicolog%C3%ADa-Educacional-Kawaguchi-Aizencang_-N.-Los-procesos-de-aprendizaje-en-contextos-escolares.pdf)
- Ascencio Peralta, C. (2016, julio). Adecuación de la Planeación Didáctica como Herramienta Docente en un Modelo Universitario Orientado al Aprendizaje. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(3), 109-130. de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55146042006>
- Flores Netro, A. A. (2017). La planeación didáctica desde el enfoque. *Educando para educar*, (32), 3-12. <https://www.google.com/search?ei=SRJ1X9vWONGFtQaaraWwBw&q=Educando+para+Educar%2C+No.+32&oq=Educand>
- García, C. (. (2010). *La pedagogía de la simulación en Simulacros y simulaciones*. Universidad de Guanajuato. Ci Figuras. [https://www.academia.edu/6972444/Simulacros\\_y\\_simulaciones.\\_La\\_formaci%C3%B3n\\_pedag%C3%B3gica\\_para\\_el\\_analfabetismo\\_cient%C3%ADfico\\_y\\_una\\_modesta\\_proposici%C3%B3n\\_en\\_did%C3%A1ctica\\_situada\\_para\\_las\\_ciencias](https://www.academia.edu/6972444/Simulacros_y_simulaciones._La_formaci%C3%B3n_pedag%C3%B3gica_para_el_analfabetismo_cient%C3%ADfico_y_una_modesta_proposici%C3%B3n_en_did%C3%A1ctica_situada_para_las_ciencias)
- García, M., y Valencia-Martínez, M. (2014, julio-diciembre). Nociones y prácticas de la planeación didáctica desde el enfoque por competencias de los formadores de docentes. *Ra Ximhai*, 10(5), 15-24.
- Gutiérrez, V., y Pimienta, J. (2011). Diseño y Validación de una estrategia para enseñanza-aprendizaje metacognitivo de habilidades para profesores de educación primaria. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 41-73. <https://www.google.com/search?q=Guti%C3%A9rrez%2C+V.+%26+Pimienta+J.+%282011%29.+Dise%C3%B1o+y+Validaci%C3%B3n+de+una+estrategia+para+ense%C3%B1anza+-+aprendizaje+metacognitivo+de+habilidades+p>
- Ibáñez (2014). Tomar tiempo para aprender vs. Aprenda más de prisa, necesitamos su lápiz. *Revista Didac* (45), 40-45. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1233220>
- Panzsa, M. (2009). *Operatividad de la didáctica*. México: Gemika. <https://vdocuments.mx/panza-margarita-operatividad-de-la-didacticapdf.html>

Reyes Salvador, J. (2017). La planeación de clase; una tarea fundamental en el trabajo docente. *Maestros y sociedad*, 87-96. <https://www.google.com/search?source=hp&ei=LkR1X4HZCMmxtAbRw&q=La+planeaci%C3%B3n+de+clase%3B+una+tar>

Romero, L. (2017). El saber hacer transformador desde las prácticas profesionales. *Reflexiones para un normalismo transformador BENM*, 17.

Tejeda, A., y Eréndira, M. (2009). La planeación didáctica. *Cuadernos de formación de profesores*, 3. 1-10.

## Anexos

<b>CAMPO DE FORMACIÓN ACADÉMICA</b>	LENGUAJE Y COMUNICACIÓN		
<b>ASIGNATURA</b>	LENGUA MATERNA ESPAÑOL		
<b>PROPÓSITOS</b>	<p>Conozcan, consulten, comprendan y produzcan textos informativos sencillos, para obtener y ampliar conocimientos sobre el cuidado de la salud.</p> <p>Produzcan textos con imágenes con el propósito de influir en la conducta de su comunidad.</p>		
<b>ÁMBITO</b>	<b>PRACTICA SOCIAL DE LENGUAJE</b>	<b>APRENDIZAJES ESPERADOS</b>	
Participación social	Participación y difusión de información en la comunidad escolar.	Elabora textos sencillos e ilustraciones para publicar en el periódico del aula.	
<b>Elabora textos sencillos e ilustraciones para publicar en el periódico del aula.</b>	<b>MATERIALES</b> Periódicos, internet, radio, hojas.		
<b>MODALIDAD</b>	<b>ACTIVIDAD</b>	<b>¿QUÉ BUSCO?</b>	<b>PÁGINAS EN LT</b>
Actividades recurrentes	Aprendemos a leer y escribir: adivina, adivinador.	Avancen en la relación de lo que se escucha y lo que se escribe, haciendo énfasis en el recorte silábico de la oralidad, atendiendo no solo al inicio de las palabras, sino a la totalidad.	120



<b>SECUENCIAS DIDÁCTICAS</b>	<b>SESIÓN 1</b> Tiempo: 50 minutos	<b>INICIO:</b> Realizar dictado de oraciones. Decir una adivinanza para que las recuerden. Pedir que voluntariamente cuenten una adivinanza.  <b>DESARROLLO:</b> Pedir que algún alumno diga que es una adivinanza, para que entre todos recuerden las adivinanzas. Pedir a los alumnos que abran su libro de texto en la página 120. Comenzar por leer la primera adivinanza ejemplo: empieza con co, sigue con ne y termina con jo. Ayudar a que ellos digan adivinanzas con palabras de tres sílabas, como las del libro. Entregar actividad de adivinanzas y pedir que la resuelvan individualmente. Realizar actividad de separación de sílabas. Seleccionar algunas para nuestro periodiquito “los peques”  <b>CIERRE:</b> Pedir que voluntariamente inventen alguna adivinanza y la compartan.
<b>EVALUACIÓN Y EVIDENCIAS</b>	Conceptual: Identifica que es una adivinanza. Procedimental: Resuelve las adivinanzas y separa correctamente en sílabas. Actitudinal: Muestra interés al tema, sigue secuencias y respeta a sus compañeros al momento de participar.	
<b>INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN (Anexar)</b>	Lista de cotejo	

EJEMPLO DE PLANEACIÓN ELABORADA POR UN MAESTRO EN FORMACIÓN

# **Educación STEM/STEAM: concepción e implementación.**

STEM/STEAM Education: conception and implementation.

Marco Vinicio López Gamboa

## **1. Resumen**

El taller se gesta y se ha llevado a cabo con el fin de sensibilizar y capacitar a docentes para mostrarles que la educación STEM/STEAM no es únicamente para profesores de Matemáticas, Ciencias o de áreas tecnológicas, sino que los docentes de asignaturas como Historia, Literatura, Educación para el Hogar pueden desarrollar actividades y proyectos basados en esta tendencia educativa. Además, se imparte a funcionarios administrativos como directores y coordinadores académicos y técnicos para que ellos comprendan sobre este tipo educación y conozcan su importancia como actores y de forma conjunta con los docentes sepan que, para una exitosa implementación, fundamentada en los modelos que se indicarán más adelante, así como las estrategias didácticas y ambientes de aprendizajes diversos se puede desarrollar como un proyecto institucional permanente.

El objetivo principal del taller es que los participantes diseñen una propuesta curricular interdisciplinaria basada en educación STEM/STEAM.

## **Abstract**

The workshop has intended to develop conscious and capacities to understand that STEM/STEAM education is not a thing of Math, Science or Tech teachers only, but for History, Arts, Home Education teachers; also relevant for academic and administrative leaders, administrative workers and helpers involve in the education environment. All, as a team, working together to develop strategies and learning environments to effectively deploy STEM/STEAM at school.

Having the right conscious, the participants will develop an interdisciplinary curriculum, based on STEM/STEAM.

## **2. Fundamentación teórica**

En el taller se realizarán una serie de actividades, enfocadas en el desarrollo de un planeamiento didáctico basado en la educación STEM/STEAM que potencie la integración de diversas disciplinas, utilizando los siguientes referentes:

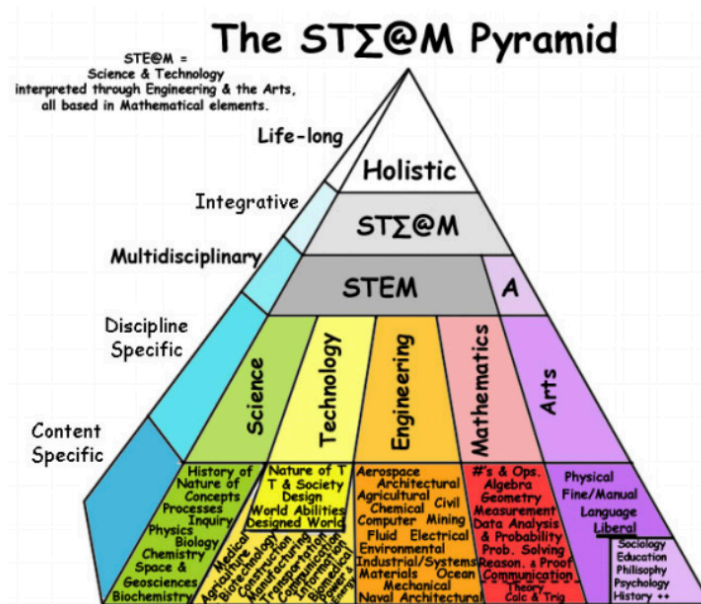
### **Concepción de la educación STEM/STEAM**

A principios de los años noventa la National Science Foundation (NSF) o Fundación Nacional para las Ciencias en español, comienza con la idea de hacer referencia a un acrónimo que representará las asignaturas STEM, antes era conocido como SMET (Botero, 2018). Posteriormente

se incorpora el arte y la letra A, por influencia de la Dra. Georgette Yakman fundamentándose en el concepto de “liberal arts”, es decir la manera de integrar de forma conjunta asignaturas como historia, música, matemática, bellas artes y ciencias (Botero, 2018).

Lo anterior se complementa con lo expone Yakman (2008), visualizando a este tipo de educación desde un enfoque holístico y basado en todas las áreas del conocimiento, incluyendo a las ciencias sociales.

**FIGURA 1. Pirámide de STEAM y sus contenidos.**



Fuente: Yakman (2018)

### Implementación de la educación STEM/STEAM

López (2019) menciona que al momento de implementarse este tipo de educación deben considerarse a los siguientes actores:

- Institución educativa (a través de funcionarios administrativos).
- Docentes.
- Estudiantes.
- Comunidad y familia.

Esto para dar entender que, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, no solo los docentes y estudiantes son los únicos participantes, sino, que son parte importante de este los funcionarios administrativos desde un asistente administrativo hasta el director de la institución, así como los padres de familia y/o vecinos de la comunidad que alberga a la institución. Colaborando así, en las diversas actividades y gestiones que implica el desarrollo de actividades educativas basadas en educación STEM/STEAM.

Los docentes pueden ser de diferentes asignaturas, no necesariamente de las materias de STEAM, y los estudiantes deben tener un rol más activo (López, 2019).

Además, indica que para implementar la educación STEM/STEAM se deben considerar los siguientes pasos:

**FIGURA 2. Pasos para implementar la educación STEM/STEAM.**

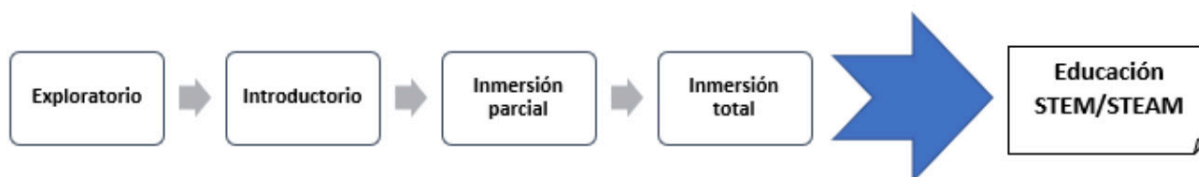


Fuente: López (2019)

Siguiendo estos cinco pasos, se desarrollará de una forma más permanente no solo la educación STEM/STEAM, sino, cualquier innovación o proyecto educativo.

La implementación de la educación STEM/STEAM se puede implementar en una institución a través de cuatro modelos que son los siguientes:

**FIGURA 3. Modelos de implementación de la educación STEM/STEAM, adaptado de Arizona STEM Network.**



La idea es que las instituciones educativas, implementen la educación STEM/STEAM comenzando por el modelo exploratorio que es el más sencillo e inicial, desarrollado de forma extracurricular y fuera de la jornada ordinaria de clases hasta llegar a la inmersión total, que involucra a toda a institución, currículo, evaluación, funcionarios, etc.

### **Estrategias didácticas**

Las siguientes son estrategias didácticas potenciadoras de la educación STEM/STEAM:

- Aprendizaje basado en problemas.
- Aprendizaje basado en proyectos.
- Aprendizaje basado en indagación.
- Aprendizaje basado en el juego.
- Diseño de ingeniería.
- Entre otras.

Destacando algunas de estas estrategias como el aprendizaje en retos (ABR), Jou, Hung y Lai (2010), indican que el ABR es un enfoque pedagógico que se ha incorporado en áreas de estudio como la ciencia y la ingeniería, y demanda una perspectiva del mundo real porque sugiere que el aprendizaje involucra el hacer o actuar del estudiante respecto a un tema de estudio. Mientras que al diseño de ingeniería se puede entender como el proceso de aplicar las diversas técnicas y principios científicos con el objeto de determinar un dispositivo, un proceso o un sistema con detalles suficientes que permitan su realización (Ma San, 2013).

Este tipo de estrategias otorgan en los docentes un papel más activo y a su vez los docentes fungen como mediadores y facilitadores en el proceso de enseñanza y aprendizaje de estos, dejando el rol tradicional de transmisores de conocimiento.

## **Ambientes de aprendizaje**

Corresponden a un entorno físico y psicológico de interactividad regulada en donde confluyen personas con propósitos educativos, lo que evidencia la necesidad de contar con un ambiente educativo que promueva el aprendizaje y, por ende, el desarrollo integral de los niños y niñas (Herrera, 2006).

Los siguientes son ejemplos de ambientes de aprendizaje:

- Espacios makers (makerspaces).
- Aulas taller.
- Realidad virtual y simuladores.
- Museos de ciencia y tecnología.
- Colaboratorios.
- Entre otras.

Una institución puede diseñar y confeccionar este tipo de ambientes, o recurrir a estos de forma externa, no necesariamente tienen que estar en la institución, algunos se pueden adquirir de forma gratuita como los simuladores y herramientas de realidad virtual; lo mismo pasa con los museos, ya que estas son instituciones que ofrecen muchas facilidades accesibles para los estudiantes y profesores.

## **Habilidades del siglo XXI**

En este taller se resaltarán que a través de la educación STEM/STEAM se potencian habilidades del siglo XXI como:

- Pensamiento crítico.
- Pensamiento creativo.
- Comunicación asertiva.
- Trabajo en equipo.
- Entre otras.

Potenciar este tipo de habilidades no solo fortalecerá y hará más dinámico el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, sino que los va a preparar para los retos y necesidades actuales de la sociedad de hoy en día y del mañana, sin dejar de mencionar que son habilidades requeridas por los departamentos de recursos humanos de la mayoría de las empresas a nivel mundial.

## **3. Metodología**

El taller tiene como eje principal que los participantes diseñen un planeamiento que involucre a la educación STEM/STEAM fundamentada en la interdisciplinariedad, para luego ser expuesto ante

el facilitador y los demás participantes, a través de una puesta en común. La dinámica del taller al inicio será magistral debido a que el facilitador hará una exposición conceptual del tema, invitando a los participantes a la reflexión, posteriormente el rol activo lo tomarán estos mediante el trabajo en pequeños grupos interdisciplinarios para la ejecución del producto final a presentar.

Este planeamiento didáctico debe contemplar la implementación de la educación STEM/STEAM en un contexto educativo arbitrario, basado en los referentes teóricos que fueron explicados en la exposición conceptual. Todo lo anterior se resume en la siguiente agenda de trabajo:

<b>Actividad</b>	<b>Duración</b>
Presentación del facilitador por parte de moderador(a).	5 min
Instrucciones básicas del taller por parte del facilitador.	5 min
Exposición conceptual del tema por parte del facilitador.	20 min
Conformación de grupos interdisciplinarios de trabajo.	5 min
Desarrollo del taller, lineamientos aportados por el facilitador para que ejecuten los participantes.	60 min
Presentación del producto final y puesta en común por parte de los participantes.	20 min
Clausura del taller, agradecimiento del facilitador hacia los participantes y moderador(a).	5 min

**Población meta y cantidad aproximada de personas participantes requeridas.**

Docentes de todos los niveles educativos (preescolar, primaria, secundaria y universidad), así como funcionarios administrativos de instituciones educativas (directores, asistentes de dirección, coordinadores, etc.), mínimo 15 participantes, máximo 25 participantes.

**Duración:**

Dos horas.

**4. Resultados**

El taller se ha realizado en ocasiones anteriores, con poblaciones similares y lo que pretende es mostrar a los involucrados como implementar la educación STEM/STEAM desde cualquier contexto educativo, además de mostrar que para llegar esa implementación no siempre se requiere o se debe tener equipos de alta tecnología en las instituciones educativas, sino, más bien, la premisa principal la educación debe ser la interdisciplinariedad.



A continuación, se muestran algunos resultados obtenidos en talleres similares:

La figura 4, expone un planeamiento didáctico elaborado por docentes de áreas diversas como Ciencias Naturales, Matemática, Estudios Sociales, Informática, entre otros. Donde de manera interdisciplinaria y basándose en un modelo exploratorio, promueven el tema de “Alimentación saludable”, a partir de las competencias y/o contenidos de sus respectivas asignaturas.

**FIGURA 4. Muestra de planeamiento didáctico (producto final) presentado por docente en un taller similar. Fuente: participantes de un taller similar al propuesto.**

Planeamiento curricular que integre Educación STEM/STEAM

Institución:

Modelo de implementación: *Exploratorio*

Nivel: *7º*

Contenido basado en STEM/STEAM	Competencias en la asignatura de Ciencias	Competencias en la asignatura de Matemática	Competencias en la asignatura de Est. Sociales	Competencias en la asignatura de Informática	Habilidades del siglo XXI	Problema/Proyecto/Reto
Alimentación saludable	<i>Investigar las diferentes cadenas alimenticias.</i>	<i>Identificar los porcentajes necesarios de diferentes grupos alimenticias.</i>	<i>Distinguir el aporte culinario de diversas culturas a la dieta del costarricense.</i>	<i>Implementar distintas herramientas que permitan graficar los beneficios de una dieta balanceada.</i>	<i>Adquirir habilidades para la vida.</i>	↓ <i>Exposición de diferentes alimentos en la semana de la nutrición. Degustación</i>
Español	<i>Divulgar los conocimientos adquiridos al respecto de la comida estudiantil.</i>					

Este taller fue realizado en un colegio académico, de carácter público en Costa Rica, en enero 2020, cuyo facilitador fue el autor de este artículo.

A los participantes en talleres similares, se les ha consultado sobre limitaciones que pueden existir al momento de implementar la educación STEM/STEAM en sus respectivas instituciones, y lo siguiente es lo que han manifestado:

- Tiempo.
- Falta de conocimiento.
- La cantidad del grupo.
- Falta de recursos.
- Tiempo y disponibilidad docente.
- El reglamento interno de la institución.

- Resistencia al cambio de los docentes.
- Toda la burocracia y reglamentación del MEP.
- La inversión y la aversión de algunos docentes a actualizarse.
- Faltante de tiempo para el desarrollo y coordinación de los diferentes departamentos.

Como se aprecia, son opiniones variadas y refuerzan la importancia del mensaje que transmite el taller, sobre la concepción e implementación de la educación STEM/STEAM, para dar a entender que no siempre se requiere de recursos y altas inversiones, que, al incluirse a los funcionarios administrativos en el proceso, se pueden analizar las adaptaciones o interpretaciones a los reglamentos institucionales, entre otros.

Este taller invita a la reflexión e invita a sus participan a buscar la manera de como comenzar a implementar esta forma educativa basada principalmente en la interdisciplinariedad en sus respectivas instituciones.

## **5. Conclusiones**

En general de experiencias anteriores, el principal resultado es que los docentes y funcionarios administrativos se dan cuenta que, para implementar este tipo de educación, lo que se requiere es disposición y organización. Además, de que descubren que la educación STEM/STEAM se desarrolla con estrategias didácticas que ya son conocidas por ellos. Así como, la determinación de que la interdisciplinariedad es una gran herramienta para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Los participantes, además, visualizan y analizan los diferentes ambientes de aprendizajes que pueden crear e implementar en su institución o que ya tienen, y que usaban en otras actividades, para desarrollar la educación STEM/STEAM.

Se reflexiona con los participantes sobre la importancia de darle un rol más activo a los estudiantes y que los docentes sean más guías que transmisores de conocimiento durante el proceso de enseñanza y aprendizaje estos, y mediante a este tipo de enseñanza se le puede dar ese rol a los docentes. Asimismo, la importancia de la educación STEM/STEAM como potenciadora de las habilidades del siglo XXI.

## **6. Recomendaciones**

- Promover a los docentes y/o funcionarios administrativos a que compartan el conocimiento adquirido con sus colegas.
- Promover la investigación y aprendizaje independiente sobre esta temática en los participantes del taller.

-Potenciar y coordinar con los participantes una eventual ejecución en sus respectivas instituciones del producto final generado en el taller.

## 7. Agradecimientos

Agradecer a la empresa I.S. Corporación y a su división educativa NeuroAula que a través de su Centro de Investigación y Gestión en Educación, Tecnología e Innovación (CIGETI), promueven y financian la investigación educativa.

## Referencias

- Arizona STEM Network. (2017). *STEM immersion Guide*. Maricopa County. [https://static1.squarespace.com/static/55314ad4e4b04c1bc645ad3e/t/58211b76cd0f68331db373b8/1478564728006/STEM+Immersion+Guide-Service+Spotlight+Flyers\\_ED.pdf](https://static1.squarespace.com/static/55314ad4e4b04c1bc645ad3e/t/58211b76cd0f68331db373b8/1478564728006/STEM+Immersion+Guide-Service+Spotlight+Flyers_ED.pdf)
- Botero, J. (2018). *Educación STEM, introducción a una nueva forma de enseñar y aprender*. Stilo Impresores Ltda.
- Herrera, M. Á. (2006). Consideraciones para el diseño didáctico de ambientes virtuales de aprendizaje: Una propuesta basada en las funciones cognitivas del aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38(5), 1-19.
- Jou, M., Hung, C. K., y Lai, S. H. (2010). Application of Challenge Based Learning Approaches in Robotics Education. *International Journal of Technology and Engineering Education*, 7(2), 1-42.
- López, M. (2019). Implementación y articulación del STEAM como proyecto institucional. *Latin American Journal of Science Education*, 6(1). [http://www.lajse.org/may19/2019\\_12034.pdf](http://www.lajse.org/may19/2019_12034.pdf)
- Ma San, J. (2013). *Diseño de elementos de máquinas I*. Eumed. XXX Enciclopedia Virtual
- Yakman, G. (2008). *STEAM Education: an overview of creating a model of integrative education*. <https://www.iteea.org/File.aspx?id=86752&v=75ab076a>

## **Producción de textos. La biografía.**

Francisco Javier de la Rosa Vázquez  
Jesús Manuel Mendoza Maldonado  
Felipe de la Rosa Flores

### **1. Resumen**

Millones de niñas, niños y jóvenes, que diariamente asisten a la escuela, poseen un bagaje de experiencias, conocimientos y habilidades propias, al mismo tiempo que enfrentan diversos tipos de barreras para el acceso a la educación de calidad. Aspectos que maestros y sistema educativo, en su totalidad, deben considerar para ofrecer una educación pertinente y relevante para todos. Es por ello por lo que las acciones que se realicen en nuestra nación deben incorporar una educación inclusiva sustentada en la equidad, la justicia y la igualdad como elementos indispensables para asegurar la calidad en los servicios educativos.

Para ello la escritura es una herramienta que permite favorecer dichas propuestas, pues nuestros estudiantes se enfrentan a diferentes exigencias en la vida moderna, en donde requieren un completo dominio de la escritura. ¿Quién puede sobrevivir en este mundo tecnificado, burocrático, competitivo, alfabetizado y altamente instruido, si no sabe redactar instancias, cartas o exámenes?

En este contexto escribir significa mucho más que conocer el abecedario, saber ((juntar letras» o firmar el documento de identidad. Quiere decir ser capaz de expresar información de forma coherente y correcta para que la entiendan otras personas.

La escritura –como mencionan Daniel Cassany, Emilia Ferreiro y muchos más- es una herramienta básica para acceder a otros aprendizajes en la vida y requiere de una mediación de parte de los docentes que trascienda los roles tradicionales. Además, es una competencia que nos abre un mundo de posibilidades para el disfrute y, de manera especial, para el ejercicio de una ciudadanía efectiva, en función de los usos sociales que en la primera década del Siglo XXI no terminan de consolidarse, mientras que otros van apareciendo de manera vertiginosa.

Esperamos contribuir a la mejora de las prácticas profesionales de los docentes en un aspecto que tradicionalmente ha sido supeditado a la lectura.

### **Abstract**

Millions of girls, boys, and young people, who attend school daily, have a background of their own experiences, knowledge and skills, while facing different types of barriers to access quality education. Aspects that teachers and education system, in their entirety, should consider offering

a relevant and relevant education for all. That is why the actions carried out in our nation must incorporate an inclusive education based on equity, justice, and equality as essential elements to ensure quality in educational services.

To do this, writing is a tool that allows these proposals to be favored, since our students face different demands in modern life, where they require complete mastery of writing. Who can survive in this technified, bureaucratic, competitive, literate, and highly educated world, if they do not know how to write instances, letters or exams?

In this context, writing means much more than knowing the alphabet, knowing ((joining letters »or signing the identity document. It means being able to express information in a coherent and correct way so that other people understand it.

Writing - as Daniel Cassany, Emilia Ferreiro and many others mention - is a basic tool to access other learning in life and requires mediation by teachers that transcends traditional roles. It is also a competition that opens a world of possibilities for enjoyment and, especially, for the exercise of effective citizenship, depending on the social uses that in the first decade of the 21st century do not end up consolidating, while others They appear vertiginously.

We hope to contribute to the improvement of the professional practices of teachers in an aspect that has traditionally been subject to reading.

## **2. Fundamentación teórica**

México se distingue por su gran diversidad. Además de los propios retos que afrontamos, la conectividad permanente que vivimos con el resto del mundo añade complejidad y dinamismo a nuestro día a día. Los nuevos escenarios –altamente cambiantes– exigen que el sistema educativo esté en constante renovación y revisión, con el fin de asegurar que la educación permita alcanzar a las futuras generaciones su máximo potencial.

La escritura está arraigando, poco a poco, en la mayor parte de la actividad humana moderna. Desde aprender cualquier oficio, hasta cumplir los deberes fiscales o participar en la vida cívica de la comunidad, cualquier hecho requiere cumplimentar impresos, enviar solicitudes, plasmar la opinión por escrito o elaborar un informe. Todavía más: el trabajo de muchas personas (maestros, periodistas, funcionarios, economistas, abogados, etc.) gira totalmente o en parte en torno a documentación escrita. De ahí la pertinencia de reconocer a las prácticas sociales del lenguaje, comprendidas como todas aquellas acciones en las que se vincula el uso de la lengua ya sea de manera oral o escrita, es decir, hacer de la escuela un ámbito en donde la lectura y la escritura sean prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, donde interpretar y producir textos sean derechos que es legítimo ejercer y responsabilidades que es necesario asumir. (Lerner, 2001)

Si comparamos las actividades de lectura y escritura que tradicionalmente propone la escuela con aquellas en que participamos permanentemente en la vida cotidiana, concluimos de inmediato que existe una profunda brecha entre la lengua escrita como objeto social y cultural y el objeto de la enseñanza formal en que se convierte la lectoescritura dentro de la escuela. De ahí la insistencia por favorecer las prácticas sociales del lenguaje, entendido como un objeto de enseñanza en lugar del lenguaje en sí mismo, es decir, la educación del lenguaje debe enfocarse en aquellas prácticas cotidianas y recurrentes del lenguaje en lugar de sólo querer enseñar cosas del sistema lingüístico; el objetivo de la enseñanza debe ser ese hacer cosas con las palabras, es decir, cosas funcionales, reales.

Fuera de la institución escolar, la lengua escrita es utilizada para cumplir funciones específicas: comunicación a distancia, registro de lo que se desea recordar, organización de la información, reflexión acerca de las propias ideas y vivencias.

Por sus implicaciones en ocasiones los docentes no apostamos por el desarrollo educativo de sujetos “problemáticos” provenientes de programas de inclusión sin escuchar previamente sus problemas, ni intentar medir sus potencialidades reales. Al notar esto, los alumnos sienten un desinterés difícil de desarraigar. ¿Para qué estudiar si no va a modificar nada? ¿Dónde encontrar motivación si aquellos/as que deben inspirar confianza y estimularnos ya nos condenaron de entrada? ¿Cómo reconciliarse con el otro, si el otro refuerza de manera violenta esa distancia?

La educación y las escuelas inclusivas, como objetivos a largo plazo, buscan construir comunidades que perciban en las diferencias un recurso valioso para potenciar las capacidades y habilidades de los estudiantes. Con estos objetivos se busca incentivar acciones puntuales en las escuelas y en las aulas que ayuden a eliminar las barreras para el aprendizaje y atiendan el principio del interés superior de la infancia.

En el Programa de Aprendizajes Clave (2017) se hace alusión a un Currículo inclusivo en donde se menciona que, este Plan se sitúa en el marco de la educación inclusiva, que plantea que los sistemas educativos han de estructurarse para facilitar la existencia de sociedades más justas e incluyentes. En ese sentido, la escuela ha de ofrecer a cada estudiante oportunidades para aprender que respondan a sus necesidades particulares, reconociendo que ello...

[...] no implica la sumatoria de planes individualizados de atención al estudiante, desligados y abstraídos de un entorno colectivo de aprendizaje con otros pares, sino movilizar todas las potencialidades en ambientes de aprendizaje con diversidad de contextos. Personalizar es respetar, comprender y construir sobre la singularidad de cada persona en el marco de ambientes colaborativos entendidos como una comunidad de aprendizaje, donde todos se necesitan y se apoyan mutuamente. (p.91)

El atender a dicha propuesta se reconoce que todas las actividades son sociales en el sentido que la producción e interpretación involucran un diálogo posterior, es raro que una persona escriba sola, sin una mirada de alguien más, así mismo después de leer siempre se comparte con alguien, si necesitamos comunicarnos con alguien que está ausente, escribimos un correo electrónico, un mensaje de celular, una carta o un telegrama; el periodista escribe para informar y el que lee el periódico lo hace para recibir información que el primero ha querido transmitir; cuando vamos al mercado hacemos una lista de las cosas que necesitamos para recordarlas luego, en el momento de realizar la compra; el poeta escribe con el fin de comunicarnos su forma particular de percibir la vida o para producirnos el goce de la exquisita belleza propia de su estilo; el adolescente registra en su diario sus preocupaciones más íntimas; el científico escribe para reorganizar la información previa acerca de un tema que va a investigar o para comunicar los resultados de sus trabajos; el aficionado al deporte colecciona recortes para recordar la trayectoria de su equipo favorito, el maestro escribe para planear sus clases y para evaluar el impacto de su quehacer cotidiano...

Todas las actividades de lectura y escritura, desde las más elementales y cotidianas hasta aquellas de más alto valor estético o científico, tienen como finalidad la comunicación en su sentido más amplio – comunicación con los demás o consigo mismo – y revisten un significado vital para el sujeto que las realiza.

Si esperamos que los alumnos se apropien de ese objeto de conocimiento que es la lengua escrita, debemos presentarla en la escuela tal como es fuera de ella, sin deformaciones que la conviertan en un mero “objeto escolar”. Es por eso que el rescate de la función social de la lengua escrita es uno de los principios que deben guiar el diseño y la conducción de las actividades realizadas en la escuela.

Las situaciones planteadas deben responder a un propósito: leer para informarse o recrearse y se escribe para enviar mensajes a un interlocutor ausente, para registrar información a la que luego será necesario recurrir para organizar los datos recogidos en relación con un tema de interés. Dichas situaciones se pueden percibir con un doble propósito: uno didáctico y otro comunicativo.

El propósito comunicativo es que el sujeto que aprende cumpla una función o propósito, leer para algo o escribir para alguien en concreto; mientras que el propósito didáctico es aquello que el docente pretende que se logre con la actividad. Así, el alumno debe conocer el propósito comunicativo, pero no es totalmente necesario que reconozca el didáctico, pues la actividad misma lo llevará a caer en cuenta de que debe trabajar eso. (Lerner, 2001)

El alumno, por el principio relacionado con la función social de la lengua escrita, debe tener las oportunidades de acceso a todo tipo de material escrito: cuentos, periódicos, revistas, cancioneros, libros informativos no escolares, libros con instrucciones para la realización de juegos y trabajos manuales, recetarios de cocina, poesías, adivinanzas, cartas, correos electrónicos y cualquier otro material significativo.



Consideramos fundamental que la escuela asuma como propio el uso social de la lengua escrita, ya que sólo así podrá ofrecer un ámbito que contribuya al desarrollo de todos como lectores y productores de textos.

### 3. Metodología

El taller se divide en siete momentos, para iniciar se realizará un encuadre general de la actividad, posteriormente se llevará a cabo la exposición del tema, el tercero de ellos permite reconocer y reflexiona acerca de la función de la escritura en la escuela y su impacto en la sociedad. En el cuarto momento realizarán una producción (autobiografía de un compañero), para ello menciono a Kaufman y Rodríguez (1993) quienes en su libro *La Escuela y los Textos*, mencionan que:

La autobiografía es entendida como un texto narrativo, el cual presenta hechos o acciones en una secuencia temporal y causal; su interés radica en la acción y, a través de ella, adquieren importancia los personajes que la realizan y el marco en el cual esta acción se lleva a cabo. Es de corte literario y tiene la intención de informar (p. 26).

La cual será socializada y se dialogará sobre sus implicaciones para su elaboración, en el quinto momento se revisarán aportes de autores que permitan identificar algunos aspectos que influyen para que las producciones escritas se conviertan en una actividad que se disfrute o que por el contrario genere dudas e incertidumbres. Posteriormente se realizará una retroalimentación de las diferentes actividades, para finalmente dar paso al cierre del taller.

AGENDA DE TRABAJO		
	ACTIVIDAD	DURACIÓN
1.	Encuadre de la actividad y producto	5 minutos
2.	Exposición del tema	10 minutos
3.	Responder diferentes cuestionamientos relacionados con la escritura y su funcionalidad en el ámbito personal y profesional.	15 minutos
	Socializar las respuestas	15 minutos
4.	Dinámica para formar binas y elaborar una biografía de su compañero.	20 minutos
	Socializar algunas biografías resaltando las implicaciones para elaborarla.	15 minutos
5.	Revisar aportes de autores que permitan identificar algunos aspectos que influyen para que las producciones escritas se conviertan en una actividad que se disfrute o que por el contrario genere dudas e incertidumbres.	25 minutos
6.	Retroalimentación	10 minutos
7.	Cierre	5 minutos

### **Población meta y cantidad aproximada de personas participantes requeridas.**

En su desarrollo se contemplan dos vertientes de formación: personal y profesional. Bajo el entendido que un maestro no puede enseñar lo que no tiene, se plantea que quienes cursen este taller fortalecerán sus competencias comunicativas vinculadas a la producción de textos y las competencias profesionales necesarias para favorecer que los alumnos fortalezcan las competencias relacionadas con los usos sociales de la lengua escrita.

Las demandas del entorno social, así como los planteamientos del constructivismo sociocultural obligan a que las estrategias se vivan y se experimenten de manera que la práctica personal nos lleve a mejorar la comprensión de cómo se forma una persona que escribe para la vida, (Cassany, 1993).

Se propone que el taller se imparta a un grupo de 20 participantes.

Duración (se ha establecido que cada taller se realice en un espacio 2 horas).

### **4. Resultados**

La experiencia va dirigida a docentes de primaria y secundaria que tengan la oportunidad de participar en el IV Congreso Internacional de Investigación Educativa: Incidencia política con equidad e inclusión. Lo que se busca es que los docentes participantes fortalezcan sus competencias profesionales que les permitan transformar su práctica docente en el campo de la formación de escritores de textos para el aprendizaje autónomo y la comunicación social. A la vez que incorporan a su práctica docente algunos planteamientos didácticos que favorecen la producción de textos y la comunicación entre los alumnos y alumnas y con el resto de la comunidad escolar y con otras comunidades de profesionales.

### **5. Conclusiones**

La mayoría de adolescentes se sienten muy inseguros cuando tienen que explicar algo e incluso aceptan su incapacidad. Esto no es bueno. Hay que darse cuenta de que redactar correctamente — lo cual no es un indicio de sensibilidad literaria— es ante todo un problema «técnico» y que debe resolverse a tiempo para que no se convierta en un problema psicológico.

Ante dicho escenario es necesario reconceptualizar el objeto de enseñanza, se requiere construirlo tomando como referencia fundamental las prácticas sociales de lectura y escritura, para lo cual hago alusión a lo mencionado por Lerner (2001).

Es necesario hacer de la escuela una comunidad de escritores que producen sus propios textos para dar a conocer sus ideas, para informar sobre hechos que los destinatarios necesitan o deben conocer,

para incitar a sus lectores a emprender acciones que consideren valiosas, para convencerlos de la validez de los puntos de vista o las propuestas que intentan promover, para protestar o reclamar, para compartir con los demás una bella frase o un buen escrito, para intrigar o hacer reír... Lo necesario es hacer de la escuela un ámbito donde la escritura sea una práctica viva y vital, donde escribir sea un instrumento poderoso que permita repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, donde interpretar y producir textos sean derechos que es legítimo ejercer y responsabilidades que es necesario asumir. En síntesis, preservar el sentido del objeto de enseñanza para el sujeto del aprendizaje, preservar en la escuela el sentido que la escritura tienen como prácticas sociales para lograr que los alumnos se apropien de ellas y puedan incorporarse a la comunidad de lectores y escritores, para que lleguen a ser ciudadanos de la cultura escrita (pp. 26 - 27).

En donde la educación inclusiva y el trabajo con la escritura de manera colaborativa generan una puerta de equidad para todos, pues al final el dominio de una competencia comunicativa permite el acceso a distintos escenarios de la vida pública y educativa, trabajar en la escritura es en sí mismo trabajar para la equidad, juegan un papel indispensable pues plantean que los sistemas educativos han de estructurarse para facilitar la existencia de sociedades más justas e incluyentes. En ese sentido, la escuela ha de ofrecer a cada estudiante oportunidades para aprender que respondan a sus necesidades particulares, reconociendo que ello...

[...] no implica la sumatoria de planes individualizados de atención al estudiante desligado y abstraído de un entorno colectivo de aprendizaje con otros pares, sino movilizar todas las potencialidades en ambientes de aprendizaje con diversidad de contextos. Personalizar es respetar, comprender y construir sobre la singularidad de cada persona en el marco de ambientes colaborativos entendidos como una comunidad de aprendizaje, donde todos se necesitan y se apoyan mutuamente.

## **6. Recomendaciones**

Al reconocer la importancia de favorecer la educación inclusiva y la equidad como una oportunidad para favorecer la justicia social y avanzar hacia la calidad educativa, la escritura sin duda es una herramienta que lo favorece, de ahí la pertinencia de realizar diferentes actividades encaminadas a fortalecer las prácticas de escritura con diferentes finalidades, por mencionar algunas académicas, sociales y personales, las cuales a través de la experiencia previa (diplomado) resultan más funcionales cuando se realizan de manera práctica, es decir, al mismo tiempo en que se analiza la información teórica se solicita a los participantes que lo realicen (producciones de texto) al mismo tiempo que lo reproducen con sus estudiantes para su posterior socialización y análisis.

Ciertamente la lectura y la escritura son como dos caras de una misma moneda; sin embargo, pocas veces se oferta una actividad para la formación de escritores más allá de los tradicionales enfoques de redacción, gramatical u ortografía.

## Referencias

- Cassany, Daniel. (1993). “*La Cocina de la Escritura*” *Biblioteca para la actualización del maestro*. Editorial Empúries.
- Kaufman y Rodríguez. (1993). *La Escuela y los Textos*. Editorial Santillana.
- Lerner, Delia. (2001). *Leer y escribir en la Escuela Primaria: Lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.
- Secretaría de Educación Pública de México. (2017). Modelo Educativo: Equidad e Inclusión. SEP. [https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_accion\\_files/mx\\_0109.pdf](https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/mx_0109.pdf)
- Secretaría de Educación Pública de México. (2017). Aprendizajes Clave Para la Educación Integral. SEP. [https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES\\_CLAVE\\_PARA\\_LA\\_EDUCACION\\_INTEGRAL.pdf](https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf)

## **Eje 5. Alfabetización mediática e informativa en la educación**

# **La radio estudiantil como una estrategia didáctica promovida desde la biblioteca en colegios públicos.**

Student radio as a learning strategy promoted from the school library in public high schools.

Carlos Araya-Rivera  
Marcela Gil Calderón

## **1. Resumen**

Se estudió cómo los estudiantes aprenden a producir mensajes radiofónicos y su valor como estrategia didáctica innovadora de apoyo al currículum formal de la enseñanza secundaria pública, promovida desde las bibliotecas escolares y los centros de recursos para el aprendizaje (CRA), y que permite el desarrollo de competencias genéricas como el trabajo en equipo y el aprendizaje autorregulado. Para abordar el problema de investigación, se optó por un enfoque metodológico cualitativo, con un diseño emergente y flexible, que se fue construyendo en el proceso de investigación, y que enfatizó en la descripción del fenómeno, los participantes y el contexto en estudio. De esta manera, se aplicó una estrategia didáctica innovadora (la radio estudiantil) por medio de una actividad de aprendizaje concreta (un curso de producción radiofónica) promovida desde la biblioteca escolar o el CRA. Los principales logros del proyecto fueron a) realizar una revisión de literatura acerca de experiencias de radio generadas desde bibliotecas; b) recopilar información en 19 colegios públicos, con el fin de obtener datos acerca de las características de las bibliotecas o CRA y la posible existencia de radios estudiantiles en dichos centros; c) realizar ocho talleres de producción radiofónica estudiantil en cuatro colegios públicos y dos bibliotecas públicas; d) impulsar en los colegios participantes el diseño y puesta en el aire de las respectivas radios estudiantiles por medio de streaming en Internet o en circuito cerrado; e) articular la colaboración de dos cursos de la carrera de Bibliotecología y Ciencias de la Información (BI-4003 Bibliotecología y Comunicación Social y BI-2005 Medios de Comunicación e Información) y un curso de la carrera de Ciencias de la Comunicación Colectiva (C-2106 Radio), ambas carreras de la Universidad de Costa Rica; f) articular la colaboración de 12 estudiantes voluntarios del Proyecto CONTRASTES, quienes participaron como formadores de los talleres de producción radiofónica estudiantil en los colegios participantes.

Se concluyó que a) la radio estudiantil como estrategia didáctica facilita el desarrollo de competencias genéricas desde las bibliotecas y centros de recursos para el aprendizaje de centros educativos públicos en los que se aplicó la estrategia. Además, se evidencia el papel fundamental de las bibliotecas escolares y centros de recursos para el aprendizaje como apoyo al currículum formal de las instituciones educativas. b) El trabajo articulado entre docentes y bibliotecólogos se hace indispensable para reforzar el currículum de secundaria mediante estrategias didácticas innovadoras. c) El profesional en Bibliotecología cumple un papel protagonista para el éxito en la

implementación de la estrategia innovadora, pues la biblioteca o CRA se convierte en un espacio para que el estudiante desarrolle y fortalezca competencias genéricas, mientras que el profesional en Bibliotecología se convierte en el facilitador por excelencia para la puesta en marcha y el seguimiento de este, en beneficio de la comunidad escolar a la que sirve; d) El empleo de estrategias didácticas innovadoras como la radio estudiantil podría facilitar el desarrollo de competencias genéricas en los estudiantes de enseñanza secundaria, en particular aquellas que constituyen la Alfabetización Mediática e Informativa (Araya-Rivera, 2017).

## **Abstract**

We studied how students learn to produce radio messages and their value as an innovative learning strategy to support the formal curriculum of public secondary education, promoted from school libraries and learning resource centers (CRA), and that allows development of generic skills such as teamwork and self-regulated learning. To address the research problem, a qualitative methodological approach was chosen, with an emerging and flexible design, which was built in the research process, and which emphasized the description of the phenomenon, the participants and the context under study. In this way, an innovative learning strategy (student radio) was applied through a specific learning activity (a radio production course) promoted from the school library or CRA. The main achievements of the project were a) to conduct a review of literature about radio experiences generated from libraries; b) to collect information in 19 public schools, in order to obtain data about the characteristics of libraries or CRAs and the possible existence of student radios in these centers; c) to conduct eight student radio production workshops in four public schools and two public libraries; d) to promote in the participating schools the design and broadcasting of the respective student radios by means of streaming on the Internet or in a closed circuit; e) to articulate the collaboration of two courses of the Library and Information Sciences career (BI-4003 Library and Social Communication and BI-2005 Media and Information) and a course of the Mass Communication Sciences career (C -2106 Radio), at University of Costa Rica; f) to articulate the collaboration of 12 volunteer students of Proyecto CONTRASTES / RADIO-E, who participated as trainers of the student radio production workshops in the participating schools.

It was concluded that a) student radio as a learning strategy facilitates the development of generic skills from libraries and resource centers for the learning of public educational centers in which the strategy was applied. In addition, the fundamental role of school libraries and learning resource centers in supporting the formal curriculum of educational institutions is evident; b) The articulated work between teachers and librarians is essential to reinforce the high school curriculum through innovative learning strategies; c) The professional in Library and Information Sciences plays a leading role for success in the implementation of the innovative strategy, as the library or CRA becomes a space for the student to develop and strengthen generic competencies, while the librarian becomes the facilitator par excellence for the implementation and monitoring of it, for the benefit of the school community it serves; d) The use of innovative learning strategies



such as student radio could facilitate the development of generic competencies in secondary school students, particularly those that constitute Media and Information Literacy (Araya-Rivera, 2017).

### **Palabras clave**

Radio estudiantil; Bibliotecas escolares; Estrategias didácticas; Centros de recursos para el aprendizaje; Competencias genéricas

Student radio; School libraries; Learning strategies; Resource centers for learning; Generic competencies

## **2. Introducción**

Desde la segunda mitad del siglo XX y en el contexto de la sociedad de la información y el conocimiento, los medios de comunicación se han utilizado como recursos de apoyo en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En todos los niveles del sistema educativo, desde la educación inicial hasta los estudios superiores, existen experiencias de uso de los medios que en su mayoría se enfocan en los propios medios y sus mensajes como recursos didácticos, los cuales son producidos por docentes, profesionales y organizaciones educativas y de comunicación.

Así las cosas, las publicaciones impresas (periódicos y revistas), programas radiofónicos y televisivos, y en las últimas décadas los mensajes multimedia y de Internet, se han empleado más como recursos educativos de apoyo u objetos de estudio, que como medios de comunicación diseñados y elaborados por los propios estudiantes. En cuanto a la radio, el medio ha servido como canal de transmisión de contenidos educativos, articulados como currículum (en el caso de la educación a distancia) o bien sin formar parte de ningún plan de formación. Es aquí donde surge la necesidad de investigar la temática propuesta de valorar la radio estudiantil como una estrategia didáctica promovida desde la biblioteca o el centro de recursos para el aprendizaje en los centros educativos públicos de enseñanza media.

El uso de la radio como un espacio para enseñar y aprender se ha evidenciado en los casos de las emisoras escolares o estudiantiles de países como Estados Unidos, Colombia, Venezuela, Argentina, Chile y México. En otros continentes también existen experiencias de radios estudiantiles que siguen esta orientación y tanto en Europa como en Estados Unidos, se encuentran trabajos académicos sobre radios estudiantiles universitarias, entre los que se destacan los de Sauls (1995, 1998, 2000, 2001), quien valora positivamente el impacto de estos medios en la comunidad estudiantil.

Resulta relevante la observación de Zabalza (2009) en cuanto a la inclusión de actividades extraescolares dentro del currículum oficial, pues al reflexionar si estas actividades debieran ser controladas por el centro educativo, el autor considera que la iniciativa debe corresponder a los

propios estudiantes. Sin embargo, tales iniciativas pueden ser apoyadas por las instituciones y con ello, pueden producir aportes en contenido y oportunidades de experiencia, entre otros beneficios. En otras palabras, una radio estudiantil no siempre tiene que estar incorporada al currículum, pero tampoco tiene que competir con él. Más bien, se abre la oportunidad de que lo complemente y fortalezca, y el reto, en opinión de Zabalza, es emplear curricularmente el entorno.

En el contexto costarricense, es importante estudiar esta temática por cuanto existen muy pocos trabajos académicos acerca del uso de los medios de comunicación como recursos para el aprendizaje, y en particular la valoración del empleo de la radio en los centros educativos. Tampoco existe un registro sistematizado de los centros de recursos para el aprendizaje y las bibliotecas escolares que utilizan la radio estudiantil como apoyo al currículum. En una de las primeras investigaciones realizadas sobre radio estudiantil en Costa Rica, Araya y Montero (1997) señalaban que, en la década de 1990, las prácticas estudiantiles en medios de comunicación se criticaban y observaban con preocupación, lo cual se debía a la formación universitaria en Comunicación que estaba vigente en aquella época, la cual ponía énfasis en el producto (el mensaje) sobre el proceso (la producción o elaboración del mensaje).

Más recientemente, se ha documentado la experiencia de Proyecto CONTRASTES, una comunidad de aprendizaje de la comunicación estudiantil con sede en la Universidad de Costa Rica y con una permanencia cercana a los 30 años (Araya-Rivera, 2012; 2015). En este proyecto participan alumnos y profesionales jóvenes de distintas disciplinas universitarias, quienes en forma voluntaria elaboran y publican distintos medios y espacios de comunicación, como programas de radio, una radio estudiantil digital y campañas de promoción de estos medios de comunicación.

Desde el 2009, Proyecto CONTRASTES también desarrolla un programa de formación y promoción en radio estudiantil en colegios públicos de Costa Rica, que hasta la fecha ha cubierto a 18 centros educativos de secundaria. El propósito principal del Proyecto CONTRASTES es favorecer la creación de una red nacional de radios estudiantiles colegiales en Costa Rica, que se constituyan en espacios de aprendizaje y de apoyo al currículum de la enseñanza secundaria pública del país.

Durante su historia, el Proyecto CONTRASTES ha estado asociado a diferentes proyectos de investigación y acción social de la Universidad de Costa Rica, que a su vez han sido antecedentes del proyecto de investigación que aquí se reporta. Este ha sido el caso de los proyectos de investigación 212-A6-092 Análisis de audiencia de programas radiofónicos estudiantiles y 212-B2-013 *Análisis y asesoría académica de medios radiofónicos estudiantiles* como espacios de aprendizaje, así como los proyectos de acción social ED-1936 *Producción de programas radiofónicos de información y orientación estudiantil* y ED-2692 *Asesoría académica en producción radiofónica estudiantil*, todos ejecutados entre el 2006 y el 2014.

Con base en la experiencia anterior, los autores formularon el proyecto de investigación *La radio estudiantil como una estrategia didáctica promovida desde la biblioteca o el centro de recursos para el aprendizaje*. Dicho proyecto también tuvo como antecedente el estudio *Radio estudiantil como estrategia didáctica para desarrollar el trabajo en equipo en estudiantes de secundaria pública de Costa Rica*, realizado por Carlos Araya Rivera como tesis de Maestría en Educación en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, México (2015).

Como se mencionó anteriormente, en Costa Rica hay un vacío evidente con respecto al estudio académico del uso de los medios de comunicación como recursos para el aprendizaje, específicamente el uso de la radio en centros educativos. Además, no se ha logrado detectar experiencias de los BiblioCra que utilicen la radio estudiantil como apoyo al currículo.

Las bibliotecas escolares y los Centros de Recursos para el Aprendizaje (BiblioCra) son espacios educativos que tienen un potencial enorme para contribuir a la formación de los estudiantes a nivel de secundaria, de manera que sean tomados en cuenta como espacios que curricularmente se encuentran en el entorno, tal como lo apunta Zabalza. No obstante, a nivel nacional estos recursos no están siendo aprovechados, por lo que surgen las siguientes interrogantes:

-¿Son los BiblioCra espacios idóneos para promover radios estudiantiles a nivel de secundaria?

-¿Es el profesional en Bibliotecología a cargo del BiblioCra, la figura gestora requerida para promover y fortalecer la radio estudiantil a nivel de secundaria?

-¿Sería posible establecer radios estudiantiles en los BiblioCra que promuevan competencias genéricas en los estudiantes de secundaria?

Para la investigación se plantearon los siguientes objetivos:

### **Objetivo general**

Determinar si la estrategia didáctica de radio estudiantil como apoyo al currículo formal desde las bibliotecas y centros de recursos para el aprendizaje, permite desarrollar competencias genéricas en estudiantes de enseñanza media pública de Costa Rica.

### **Objetivos específicos**

1. Investigar en documentos académicos sobre la estrategia de radio estudiantil como apoyo al currículo formal y las características y forma de evaluación de competencias genéricas en estudiantes de enseñanza secundaria pública de Costa Rica

2. Diseñar y realizar actividades de aprendizaje en las que estudiantes de enseñanza media pública apliquen la estrategia de radio estudiantil como apoyo al currículum formal, desde bibliotecas escolares y centros de recursos para el aprendizaje (CRA).

3. Evaluar la aplicación de la estrategia de radio estudiantil como apoyo al currículum formal, desde las bibliotecas escolares y CRA, en el desarrollo de competencias genéricas en estudiantes de enseñanza media pública.

La investigación se llevó a cabo en Costa Rica, durante el periodo 2015-2017, y estuvo inscrita y auspiciada por el Instituto de Investigación en Educación (INIE), de la Universidad de Costa Rica

### **3. Referente teórico**

Actualmente el ser humano está expuesto a gran cantidad de información, por lo que debería estar preparado para elegir información de calidad, de manera que ésta influya positivamente en su toma de decisiones. Como apuntan Wilson, Grizzle, Tuazon, Akyempong y Cheung (2011):

Vivimos en un mundo donde la calidad de la información que recibimos influye en gran manera sobre nuestras elecciones y acciones subsiguientes, incluyendo nuestra capacidad para disfrutar nuestras libertades fundamentales y habilidades para la auto-determinación y el desarrollo. De la misma forma, existe una proliferación de medios y otros proveedores de información que están guiados por los avances tecnológicos en telecomunicaciones, lo que nos ofrece una gran cantidad de información y conocimientos a los que los ciudadanos pueden tener acceso y compartir. Además de este fenómeno, está el reto de evaluar la relevancia y confiabilidad de la información sin que los ciudadanos tengan ningún obstáculo para hacer uso de sus derechos a la libertad de expresión y a la información (p.11).

Por esta razón, la formación de ciudadanos que sepan hacer uso y manejo de la información de una manera responsable cobra relevancia en el contexto educativo, pues como señala Jaramillo (2012), “al buscar la democracia, confiere a la información y al conocimiento categoría de medios esenciales para ejercer la ciudadanía en el siglo XXI” (p.74).

Desde la academia y como parte de la investigación en los procesos educativos, se hace necesario promover buenas prácticas en el uso y manejo de la información, de tal forma que se pueda enseñar a la ciudadanía a hacer un uso adecuado de ella, desde el planteamiento de una necesidad de información que reconozca cuáles son los lugares adecuados para buscarla, identifique las fuentes apropiadas de esa información, sepa acceder a ella, domine la citación de las fuentes de información y logre transmitir los conocimientos generados por medio de la producción de contenidos. Para alcanzar esto, es conveniente promover actividades lúdico-educativas y creativas, mediante las cuales se estimule el aprendizaje y fortalecimiento de estas prácticas.

Para articular el uso y el manejo de la información desde las competencias genéricas en el centro educativo, el espacio idóneo es la biblioteca o el Centro de Recursos para el Aprendizaje (CRA). En este sentido, Parra (2004) destaca:

En la sociedad del conocimiento, de la información y de la comunicación es imprescindible tener definido un modelo educativo que implique aprender a utilizar la información y que incida en los procedimientos de búsqueda, selección, tratamiento y análisis de la información, la comunicación de los resultados y el uso de los diferentes formatos de información. Los centros educativos deben propiciar estructuras metodológicas y de organización que faciliten la incorporación de este trabajo en el currículum y en el aula. Para hacerlo posible la biblioteca tiene que ser una prioridad para toda la comunidad escolar y tiene que estar integrada en el Proyecto Educativo de Centro y en todos sus documentos internos de funcionamiento (p.9).

La biblioteca o el CRA se convierte entonces en el punto de encuentro idóneo, donde el docente logra articular el currículum con las buenas prácticas de uso de la información, de manera que junto con el bibliotecólogo se tornen en agentes de cambio y faciliten el aprendizaje del estudiante. En Costa Rica, diversas investigaciones (Informe del Estado de la Nación, Informe del Estado de la Educación, Informe del Estado de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación, Encuesta de Hábitos y Prácticas Culturales 2010-2011 - Costa Rica, entre otras) reflejan debilidades y carencias tanto en el tema del uso y manejo de la información, como en las prácticas lectoras. Por lo tanto, es indispensable generar espacios de promoción en ambos temas en el ámbito educativo, y utilizando para ello estrategias didácticas innovadoras, como la radio estudiantil.

Para efectos de esta investigación, se emplea el concepto de estrategia didáctica propuesto por Feo (2010, p.222): “procedimientos (métodos, técnicas, actividades) por los cuales el docente y los estudiantes, organizan las acciones de manera consciente para construir y lograr metas previstas e imprevistas en el proceso enseñanza y aprendizaje, adaptándose a las necesidades de los participantes de manera significativa”. De acuerdo con el autor, las estrategias didácticas pueden ser de enseñanza, instruccionales, de aprendizaje o de evaluación, dependiendo del actor educativo que las ponga en práctica.

Con respecto a las bibliotecas, centros de recursos para el aprendizaje y radio estudiantil, se realizó una extensa revisión de literatura, utilizando los recursos de información a disposición de los investigadores; entre ellos se pueden mencionar las bases de datos de EBSCO, ProQuest, repositorios especializados como E-LIS, consulta a investigaciones realizadas o auspiciadas por la Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios y Bibliotecas (IFLA) y la Asociación Estadounidense de Bibliotecas (ALA), entre otros. Se estableció como estrategia de búsqueda las siguientes palabras claves asociadas: radio y bibliotecas, bibliotecología y radio, centros de recursos para el aprendizaje y radio, media information center y radio, escuelas o colegios asociados a las palabras clave radio y

biblioteca o radio y centros de recursos para el aprendizaje. Con respecto al alcance geográfico, se cubrió América, Europa, África, Asia, Oceanía, con la restricción de acceso a documentos en los siguientes idiomas: español, inglés, portugués, francés, italiano. Después de una exhaustiva revisión de aproximadamente doscientos documentos, se establecieron los siguientes hallazgos:

1. La temática sobre bibliotecas o centros de recursos para el aprendizaje y radio, es incipiente, y no se localizaron investigaciones similares a la expuesta en esta investigación.
2. Se localizaron temas estudiados con respecto al manejo de frecuencias de radio (*Radio Frequency Identification technology*, conocida por las siglas RFID) que involucran a bibliotecas escolares o académicas, sin que medie una intención educativa (Butters, 2008; Caldwell-Stone, 2010).
3. Se asocia el tema de la radio a las bibliotecas, principalmente para promover el gusto por la lectura, incentivar la alfabetización mediática en los jóvenes y creación de podcast asociados al currículum; pero estas iniciativas no surgen particularmente de las personas encargadas de la biblioteca, sino que son otros actores quienes se acercan a ella (Asarnow, 2015; Soep, 2012; Montero y Mandrillo, 2007; Rumpler, 2007; Smythe, 2010).

Es así como esta investigación cobra mayor relevancia, pues da un papel protagónico a la biblioteca escolar o centro de recursos para el aprendizaje y se considera además que aporta un enfoque novedoso en el estudio de la relación entre medios de comunicación y las bibliotecas.

La investigación utiliza los supuestos teóricos del aprendizaje basado en competencias (Villa y Poblete, 2007), la biblioteca y el Centro de Recursos para el Aprendizaje (CRA) (Ministerio de Educación Pública, 2017; Altamirano et al, 2014) y la radio estudiantil como espacio de aprendizaje (Kiewe, 1987; Sauls, 2000; Araya-Rivera, 2012, 2013, 2015, 2017).

En cuanto al concepto de competencia, Villa y Poblete (2007) consideran que es “el buen desempeño en contextos diversos y auténticos basado en la integración y activación de conocimientos, normas, técnicas, procedimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores” (pp.23-24). Para esta investigación, se seleccionaron las competencias de trabajo en equipo y autorregulación del aprendizaje, ya que la primera es de tipo interpersonal-social y la segunda es instrumental-metodológica (de acuerdo con la tipología de Villa y Poblete), lo cual resulta pertinente para efectos de este estudio. En ese sentido, los autores estiman que las competencias son factores de superación individual y grupal, lo que permite valorar el trabajo en equipo y la autorregulación del aprendizaje y su aplicación en contextos educativos, mediante estrategias didácticas innovadoras como la de la radio estudiantil, que es objeto de esta investigación.

Villa y Poblete señalan que el trabajo en equipo está estrechamente vinculado con casi todas las demás competencias genéricas, y consiste en "Integrarse y colaborar de forma activa en la



consecución de objetivos comunes con otras personas, áreas y organizaciones” (2007, p.244). Por su parte, la competencia de autorregulación del aprendizaje es denominada de distintas maneras de acuerdo con distintos autores. Entre estas denominaciones se encuentran aprendizaje autónomo, autoaprendizaje, aprendizaje autodirigido, aprendizaje autorregulado y en el caso de Villa y Poblete (2007, p.157) la mencionan como “orientación al aprendizaje”, que consiste en "Utilizar el aprendizaje de manera estratégica y flexible en función del objetivo perseguido, a partir del reconocimiento del propio sistema de aprendizaje y de la conciencia del aprendizaje mismo (relacionando la nueva información con los esquemas mentales previos y la utilización del nuevo esquema mental generado)”.

En cuanto a la biblioteca y el Centro de Recursos para el Aprendizaje, a nivel de educación secundaria, se acuñan varios conceptos. Para esta investigación, se asume el planteado por Altamirano et al (2014), quienes señalan que sus diferencias son mínimas, por lo que proponen una definición genérica que abarca los dos conceptos, y asumiéndolos como

el espacio físico o virtual que propicie un mejor proceso de enseñanza y aprendizaje para los estudiantes, docentes y demás comunidad escolar, en donde puedan obtener información y apoyo pedagógico, mediante el uso de las colecciones contenidas en la biblioteca, los servicios y productos ofrecidos y el apoyo con el docente en el trabajo de aula, siempre bajo los lineamientos y objetivos de la institución educativa en la cual está inserto (p.15)

Es importante señalar que el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, (2017) promueve que la biblioteca escolar y el CRA sean espacios innovadores, en que se incentive la investigación, el pensamiento crítico, y la construcción de conocimiento.

Con respecto a la radio estudiantil, se estima pertinente destacar la característica principal de este medio de comunicación (el diseño y la producción de programas por parte de estudiantes) como estrategia didáctica innovadora. En esta investigación se utiliza el término *radio estudiantil* para denominar tanto las emisoras de escuelas y colegios como de universidades que sigan el formato de producción de programas de radio estudiantil. De esta manera, y con base en la sistematización realizada en trabajos previos (Araya-Rivera, 2009, 2012 y 2015), se utiliza la siguiente definición:

La radio estudiantil es un medio de comunicación radiofónica diseñado, gestionado y producido completamente por estudiantes voluntarios de un centro de enseñanza, con contenidos de interés para esta población, que constituye un espacio de experimentación y aprendizaje de la disciplina de la radio y la comunicación, y, por lo tanto, en espacio de construcción del conocimiento. Por lo general, cuenta con una asesoría académica permanente, formal o no formal, desempeñada por una o más personas docentes del centro educativo, y cuya labor principal es la de dar acompañamiento y continuidad a los procesos de formación, gestión y operación diaria del medio (Araya-Rivera, 2017, p.6).



#### **4. Metodología**

Debido a la escasez de estudios empíricos que sistematicen la experiencia de la aplicación de la radio estudiantil como estrategia didáctica innovadora para el desarrollo de competencias genéricas, y como se trata de un tema poco estudiado en el contexto costarricense, se optó por un estudio de carácter cualitativo para abordar el problema de investigación. Se asumió entonces un diseño de tipo fenomenológico, emergente y flexible, que se fue construyendo en el proceso de investigación, y que enfatizó en la descripción del fenómeno, las experiencias de las personas participantes y el contexto en estudio (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

El proyecto se desarrolló durante tres años (2015 - 2017), en las siguientes etapas:

##### **a) Revisión de literatura académica e identificación de experiencias**

Se realizó una búsqueda de referencias bibliográficas y experiencias internacionales de radio estudiantil como recurso de apoyo al currículum formal, así como la evaluación de competencias genéricas como trabajo en equipo y autorregulación del aprendizaje. También se llevó a cabo una búsqueda de trabajos académicos relacionados con el uso de la radio desde las bibliotecas escolares y los centros de recursos para el aprendizaje (CRA).

##### **b) Trabajo de campo**

Se procuró identificar experiencias de radio estudiantil que estuvieran vinculadas a bibliotecas escolares, tanto en zonas urbanas como rurales de Costa Rica, para conocer sus características y sus necesidades en términos de formación. Esta exploración se llevó a cabo en cada año del proyecto, para lo cual se diseñó un instrumento de recopilación de información, que incluyó aspectos como nombre de la institución educativa, ubicación geográfica, cantidad y características del personal de la biblioteca, forma de apoyo al currículum, equipo tecnológico de la biblioteca, existencia de radio estudiantil en el centro educativo y su relación con la biblioteca (ver Anexo 2). Este instrumento fue aplicado a los profesionales en Bibliotecología de los centros educativos. En esta exploración, se incluyeron centros educativos públicos, semipúblicos y privados de enseñanza media.

Una vez identificados los centros educativos, se procedió a contactar al director o directora de la institución, con quien se realizó una reunión para explicar el proyecto. Si la persona encargada de la dirección aceptaba que su centro educativo se involucrara en el proyecto, se conformaba el equipo de asesoría académica. Los investigadores en conjunto con el equipo de asesoría académica realizaron la programación logística para dar inicio al proyecto, etapa que involucró el reclutamiento de estudiantes, la coordinación de los talleres, la puesta en marcha de la radio estudiantil, la aplicación de instrumentos de evaluación, y la consecución de consentimientos informados por parte de los estudiantes, entre otros.

### **c) Diseño y desarrollo de estrategia didáctica de radio estudiantil como apoyo al currículum formal, desde bibliotecas escolares y CRA**

Se diseñó una estrategia didáctica que permita apoyar la formación y promoción de radio estudiantil en el centro educativo. Los componentes de esta estrategia son los siguientes:

- Plan de asesoría académica. Enfatizó en la promoción de competencias genéricas, e incluyó elementos que permitieron identificar a personas candidatas para la asesoría académica de los medios radiofónicos en las instituciones educativas. Estas personas eran profesionales en Bibliotecología y Ciencias de la Información, que estaban a cargo de bibliotecas escolares y CRA, y docentes de asignaturas del currículum oficial, como por ejemplo español, educación cívica, estudios sociales, ciencias, biología, física y química. En cada centro educativo se conformaron equipos de asesoría académica, en los que participó la persona encargada de la biblioteca y uno o dos docentes.

- Convocatoria de inscripción en el proyecto de radio estudiantil del centro educativo. Junto con los investigadores de este proyecto, el equipo de asesoría académica se encargó de realizar una convocatoria abierta en el centro educativo para que los estudiantes se inscribieran y participaran en las actividades de aprendizaje. En cada centro se trabajó con un grupo de 10 a 15 alumnos, con edades entre los 13 y los 18 años, para lo cual se realizó una selección basada en dominio de competencias como trabajo en equipo, liderazgo, autorregulación, creatividad, expresión escrita y oral.

Se invitó a estudiantes de todos los niveles, procurando que en la selección final se mantuviera una proporción mayor de alumnos de los niveles iniciales de séptimo y octavo años, con el fin de que pudieran permanecer más años en el proyecto de radio estudiantil y transmitieran sus experiencias a los estudiantes nuevos que se fueran incorporando, lo cual favoreció el relevo generacional en cada año. Para esto, tanto los estudiantes como el equipo de asesoría académica se encargaron de formar y renovar el grupo que manejaría la radio estudiantil.

- **Taller de Producción Radiofónica Estudiantil.** Esta actividad formativa incluyó los contenidos propios de la disciplina de producción radiofónica, tales como lenguaje, redacción, planificación y producción de programas de radio, diseño de programación, evaluación y puesta al aire de la radio estudiantil. El diseño del taller se basó en el estudio realizado por el investigador principal en su tesis de Maestría en Educación (Araya-Rivera, 2015), así como en la experiencia desarrollada por Proyecto CONTRASTES y ya reportada en trabajos anteriores (Araya-Rivera, 2012, 2013, 2017). Este taller se desarrolló en tres modalidades, una corta (cuatro sesiones semanales), una intermedia (seis sesiones semanales) y una larga (ocho sesiones semanales), dependiendo de las condiciones y recursos de cada institución educativa. De esta forma, se aplicó la modalidad larga en los centros educativos que iniciaban procesos y la modalidad corta en las dos bibliotecas públicas que participaron en el 2016.

En el caso del Colegio de San Luis Gonzaga, como mantuvo la experiencia de radio estudiantil durante más de un semestre, se decidió utilizar la modalidad intermedia para fortalecer al grupo de estudiantes y no reiterar en el contenido de diseño y organización de la emisora, actividades que ya tenían avanzadas. El proyecto final del taller en la versión larga fue diseñar y constituir la radioemisora del centro educativo, para lo cual se propuso a los colegios trabajar en alguna de las siguientes modalidades de transmisión: circuito cerrado de emisión interna, *podcast o streaming* por web, conocida también como *radio web* (Araya-Rivera, 2016a, p.17).

Dada su atinencia, la estrategia fue ejecutada en coordinación con cursos de la Escuela de Bibliotecología y Ciencias de la Información, la Escuela de Ciencias de la Comunicación Colectiva y el Proyecto CONTRASTES / RADIO-E de la Universidad de Costa Rica. Con este propósito, se procuró involucrar a los estudiantes inscritos en esos cursos y voluntarios del Proyecto, para que participaran como facilitadores de las actividades de aprendizaje en radio estudiantil que se desarrollaron en los colegios. Todas las actividades de formación en producción radiofónica utilizaron los recursos que ofrecen las Tecnologías de la Información y la Comunicación, y en particular aquellas que promueve la Universidad de Costa Rica, como la plataforma institucional de aulas virtuales MEDIACIÓN VIRTUAL, entre otras.

d) Evaluación de la aplicación de la estrategia didáctica de radio estudiantil. Se evalúa la aplicación de la estrategia de radio estudiantil como apoyo al currículum formal, desde las bibliotecas escolares y CRA, en el desarrollo de las competencias genéricas de trabajo en equipo y autorregulación del aprendizaje en estudiantes de enseñanza media pública.

Los elementos constitutivos de las competencias en estudio se consideraron como categorías generales de análisis y con base en ellos, los investigadores diseñaron instrumentos de recopilación de datos (cuestionarios de autoevaluación y coevaluación) y utilizaron técnicas cualitativas como entrevistas y grupos focales. En el 2015, se organizaron dos grupos focales, uno con los formadores de las actividades de aprendizaje y el otro con las bibliotecólogas de los centros educativos participantes. Luego, en el 2017, se llevó a cabo un grupo focal con los estudiantes universitarios voluntarios del Proyecto CONTRASTES / RADIO-E, quienes colaboraron como instructores en las actividades de formación. Con estas técnicas, se determinaron fortalezas y debilidades de los respectivos procesos.

Para capturar datos valiosos generados a partir de los grupos focales realizados se utilizó la técnica de mapas conceptuales, que han sido reconocidos en la literatura como instrumentos eficaces para la captura de información y conocimiento (Araya-Rivera, 2016b). Propuestos a inicios de la década de 1970 por Joseph D. Novak y Bob Gowin, los mapas conceptuales se basan en la teoría del aprendizaje significativo del psicólogo educativo David Ausubel, y consisten en una estructura de proposiciones o afirmaciones, elaboradas con conceptos unidos por verbos como frases de enlace. Las proposiciones se relacionan entre sí para conformar una red de significados que permite representar gráficamente el conocimiento.

La muestra del estudio estuvo conformada por estudiantes participantes en las actividades de aprendizaje realizadas como parte de este proyecto de investigación. De esta manera, en el 2015, participaron 37 estudiantes de tres centros de enseñanza secundaria pública, ubicados en los cantones Central de San José, Tres Equis de Turrialba y Central de Cartago. Se trata de personas con edades entre los 12 y los 18 años, hombres y mujeres de clase socioeconómica baja y media-baja, y que cursaban del 7° al 11° nivel de enseñanza secundaria.

Para el 2016, participaron 23 estudiantes de dos centros de enseñanza secundaria pública, ubicados en los cantones de Desamparados y Central de Cartago. En este caso se trata de personas con las mismas características demográficas, con la diferencia de que cursaban del 7° al 9° nivel de enseñanza secundaria. Las y los adolescentes eran residentes en las comunidades cercanas a dichos colegios y participaron de forma voluntaria en la investigación, lo cual fue confirmado por medio de consentimientos informados que suscribieron estas personas. Estas cartas de consentimiento siguen el formato que se incluyó en la tesis de Maestría del investigador principal y era el utilizado por la Escuela de Graduados en Educación del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, pues a la fecha en que se aprobó el proyecto de investigación (2014) aún no era obligatorio utilizar los formularios actuales de la Vicerrectoría de Investigación.

En el 2017, la investigación se enfocó en las y los estudiantes universitarios voluntarios del Proyecto CONTRASTES / RADIO-E que ingresaron en ese año, por dos razones fundamentales: en primer lugar, se estimó conveniente aprovechar los insumos adquiridos en los dos años anteriores para crear un modelo de producción en radio estudiantil adaptado a los centros de enseñanza media, y en segundo lugar, los estudiantes universitarios voluntarios debían recibir formación en producción radiofónica estudiantil, para poder validar el nuevo modelo. Así las cosas, participaron 17 estudiantes de las carreras de Ingeniería Eléctrica, Enseñanza de la Filosofía, Contaduría, Bibliotecología, Administración Pública, Comunicación, Antropología, Ingeniería Topográfica, Informática y Física, con edades entre los 18 y los 32 años, residentes en el Gran Área Metropolitana y quienes ingresaron o colaboraban en el Proyecto CONTRASTES (RADIO-E en el año lectivo de 2017).

La muestra de la población es no probabilística y definida por conveniencia, con base en los aspectos que indican Hernández, Fernández y Baptista (2010): capacidad operativa de recolección y análisis, entendimiento del fenómeno y naturaleza del fenómeno bajo análisis. De esta forma, se aprovechó la circunstancia de las actividades de aprendizaje del Taller de Producción Radiofónica Estudiantil en el que participaron los sujetos en estudio, los cuales constituyeron los casos disponibles a los que se tuvo acceso.

**En el proyecto de investigación se utilizaron las siguientes técnicas de investigación:**

Revisión de literatura académica: Se realizó una búsqueda de referencias bibliográficas y experiencias de radio estudiantil como recurso de apoyo al currículum formal, así como la evaluación de competencias

genéricas. También se llevó a cabo una búsqueda de trabajos académicos relacionados con el uso de la radio desde las bibliotecas escolares y los centros de recursos para el aprendizaje (CRA).

Diseño y aplicación de cuestionarios: Se diseñó y aplicó un cuestionario para identificar experiencias de radio estudiantil y las características de bibliotecas escolares y centros de recursos para el aprendizaje de colegios públicos del país. Asimismo, se retomaron los cuestionarios de autoevaluación y coevaluación diseñados por el investigador principal para su tesis de Maestría en Educación del Instituto Tecnológico y Estudios Superiores de Monterrey (Araya-Rivera, 2015), y se adaptaron a las competencias de trabajo en equipo y autorregulación del aprendizaje, que se estudiaron en este proyecto.

Grupos focales: Se organizaron tres grupos focales, dos en 2015 y uno en 2017. Los dos primeros se llevaron a cabo con los formadores de las actividades de aprendizaje y con las bibliotecólogas de los centros educativos participantes, con el fin de determinar fortalezas y debilidades de los procesos iniciales. El tercer grupo focal se realizó con los estudiantes voluntarios de Proyecto CONTRASTES, para establecer fortalezas y debilidades en el diseño, gestión y producción de una radio estudiantil (denominada RADIO-E) que sirviera como modelo para replicar en los centros educativos.

Uso de mapas conceptuales: La elaboración de mapas conceptuales fue particularmente útil para capturar datos valiosos generados a partir de los grupos focales realizados en el 2015 con formadores del Taller de Producción Radiofónica Estudiantil y las profesionales en Bibliotecología encargadas de los procesos de radio estudiantil en los colegios. Ejemplos de estos mapas pueden verse en el Anexo 1, en una de las publicaciones científicas derivadas de este proyecto de investigación (Araya-Rivera y Gil Calderón, 2019).

## **5. Procesamiento y análisis de la información**

El análisis de los datos recopilados se realizó por medio de triangulación, con el propósito de contrastar los distintos resultados y así incrementar su validez, de acuerdo con lo señalado por Stake (1999). Para realizar la triangulación se diseñó una matriz que incluye los datos obtenidos con los distintos instrumentos y técnicas de investigación, lo cual facilitó la comparación y la interpretación, y garantiza la confiabilidad de los datos recopilados. Además, se utilizaron los mapas conceptuales generados en los grupos focales para realizar la triangulación y análisis de la información.

## **6. Resultados**

A continuación, se presenta un resumen de los principales resultados:

a) La radio estudiantil como estrategia didáctica facilita el desarrollo de competencias genéricas desde las bibliotecas y centros de recursos para el aprendizaje de centros educativos públicos en los

que se aplicó la estrategia. Las competencias trabajadas en la investigación son el trabajo en equipo y el aprendizaje autorregulado. Los resultados evidencian que el grupo en estudio mostró un desempeño básico o intermedio en ambas competencias, lo cual se asocia con el grado de madurez de las y los participantes, quienes son adolescentes con edades entre los 12 y 17 años.

b) Se evidencia el papel fundamental de las bibliotecas escolares y centros de recursos para el aprendizaje como apoyo al currículum formal de las instituciones educativas. Esto se sustenta en el acompañamiento brindado a las bibliotecólogas encargadas de cada uno de los centros educativos participantes, así como sus declaraciones en el grupo focal que se realizó como parte de este estudio y cuyos resultados se muestran en la publicación científica del anexo 1.

c) El trabajo articulado entre profesionales en Educación y Bibliotecología se hace indispensable para reforzar el currículum de secundaria mediante estrategias didácticas innovadoras. Durante el desarrollo de las actividades formativas en radio estudiantil, se encontró que en los centros educativos no se contaba con el apoyo de docentes del currículum, lo cual hubiera sido valioso para relacionar la producción radiofónica con los contenidos de las asignaturas oficiales.

d) La persona profesional en Bibliotecología cumple un papel protagonista para el éxito en la implementación de la estrategia innovadora, pues la biblioteca o CRA se convierte en un espacio para que el estudiante desarrolle y fortalezca competencias genéricas. La persona profesional en Bibliotecología se convierte en la persona líder y facilitadora por excelencia para la puesta en marcha y el seguimiento de la estrategia didáctica innovadora, en beneficio de la comunidad escolar a la que sirve. Además es la persona enlace entre la comunidad estudiantil y la comunidad docente del centro educativo. Los investigadores encuentran en esta persona, el perfil idóneo para dar seguimiento y fortalecer el desarrollo de la estrategia didáctica de radio estudiantil.

f) El empleo de estrategias didácticas innovadoras como la radio estudiantil podría facilitar el desarrollo de otras competencias genéricas en los estudiantes de enseñanza secundaria. Entre estas competencias, podrían proponerse aquellas que constituyen la Alfabetización Mediática e Informacional, enfoque propuesto por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), desde 2013, y que se orientan hacia la definición y articulación de necesidades de información, la evaluación del uso ético de la información, la evaluación crítica del contenido y las funciones de los medios de comunicación y el impulso al empleo de las tecnologías de la información y comunicación para producir contenidos generados por la ciudadanía. En ese sentido se estima conveniente continuar esta línea de investigación, por medio de un nuevo estudio que se enfoque en estas competencias mediáticas e informacionales, promovidas desde las bibliotecas escolares y centros de recursos para el aprendizaje y por medio de la estrategia didáctica de radio estudiantil.



## **7. Conclusiones**

La radio estudiantil como estrategia didáctica facilita el desarrollo de competencias genéricas desde las bibliotecas y centros de recursos para el aprendizaje de centros educativos públicos en los que se aplicó la estrategia. Además, se evidencia el papel fundamental de las bibliotecas escolares y centros de recursos para el aprendizaje como apoyo al curriculum formal de las instituciones educativas.

El trabajo articulado entre docentes y bibliotecólogos se hace indispensable para reforzar el currículum mediante de estrategias didácticas innovadoras, a nivel de secundaria. Esta dinámica educativa, es un recurso que debe analizarse, a la luz de la experiencia.

El profesional en Bibliotecología cumple un papel protagonista para el éxito en la implementación de la estrategia innovadora, pues la Biblioteca o CRA se convierte en un espacio para que el estudiante desarrolle y fortalezca competencias genéricas y el profesional en bibliotecología se convierte en el facilitador por excelencia para la puesta en marcha y el seguimiento de esta, en beneficio de la comunidad escolar a la que sirve.

Con respecto a la dimensión metodológica, el enfoque cualitativo de investigación permite apreciar a la radio estudiantil como un recurso educativo poderoso, que se constituye a la vez en un espacio innovador de aprendizaje y de comunicación generado desde la biblioteca escolar, y que podría mejorar las condiciones de vida de las personas jóvenes y sus familias. Además, la sistematización de la información recolectada mediante mapas conceptuales facilitó la comprensión, organización y representación de los resultados de este estudio, por lo cual se convierte en una herramienta emergente para la investigación científica.

La utilización de estrategias didácticas innovadoras como la radio estudiantil podría facilitar el desarrollo de competencias genéricas en los estudiantes de enseñanza media (Araya-Rivera, 2017), incluidas aquellas que constituyen la Alfabetización Mediática e Informacional. Esto puede alcanzarse mediante el compromiso personal de educadores, profesionales en Bibliotecología y alumnos de aprender y compartir conocimiento con toda la comunidad educativa.

## **8. Limitaciones encontradas al realizar el estudio**

La dificultad principal encontrada fue la escasez de estudios empíricos sobre el tema específico, por lo cual se amplió la búsqueda a experiencias de radio generadas desde bibliotecas e incluso experiencias de producción de medios de comunicación desde bibliotecas.

Además de los centros educativos señalados, en la programación del 2015 se había incluido al Colegio Técnico Profesional de Hojancha (Guanacaste). Dada la distancia geográfica y las limitaciones presupuestarias, para este colegio se diseñó un curso bimodal con tres sesiones en línea y cinco sesiones presenciales, como una oferta flexible y novedosa. Sin embargo, fue necesario cancelar el proceso al llegar a la cuarta sesión, debido a problemas de organización y compromiso por parte del centro educativo.



Se consideró utilizar el trabajo de investigación de posgrado (Araya-Rivera, 2015), ante la carencia de estudios empíricos acerca del tema de este proyecto, como anteriormente se señaló. No obstante, hay que considerar que los instrumentos de autoevaluación y coevaluación en él utilizados tienen un enfoque cuantitativo. En vista de que esta investigación tuvo un enfoque cualitativo, se estimó oportuno aplicar dichos instrumentos para valorar sus ventajas y desventajas y así elaborar nuevos instrumentos que sirvieran mejor a los propósitos y el enfoque de la investigación.

Otra de las limitaciones principales consistió en la falta de más recursos en la partida presupuestaria de horas estudiante o asistente, que permitiera apoyar a los investigadores en el desarrollo de las actividades de formación en radio estudiantil. Esta dificultad se detectó en el primer año del proyecto, por lo que se solicitó un aumento en los siguientes periodos. En vista de que no se aumentó dicha partida, únicamente fue posible cubrir un máximo de dos colegios por semestre en la modalidad de taller de 8 sesiones y se valoró la opción de talleres cortos de 4 sesiones, según se indicó en el apartado respectivo.

Por último, se observó que algunas de las experiencias de radio estudiantil iniciadas en los centros educativos no prosperaron al finalizar este proyecto de investigación, con excepción de la emisora del Colegio de San Luis Gonzaga (que a la fecha de esta presentación cumplió cuatro años de existencia), esto debido en parte a la cultura organizacional de cada centro educativo, así como al requerimiento de algunas encargadas de las bibliotecas escolares participantes en cuanto a que los investigadores continuaran brindando asesoría, a pesar de que no era la intención del estudio, lo cual se aclaró desde el inicio del trabajo con cada colegio.

## **9. Agradecimientos**

Manifestamos nuestro sincero agradecimiento al grupo de estudiantes del Proyecto CONTRASTES / RADIO-E por su valioso aporte durante el proyecto y en la realización de los talleres. Asimismo, a los estudiantes, bibliotecólogos y docentes de los colegios participantes en el proyecto, por su compromiso y disposición para el planeamiento y desarrollo de la radio estudiantil en sus instituciones. Nuestro reconocimiento especial al INIE y su equipo de colaboradores, por apoyar esta investigación.

## Referencias

- Altamirano Delgado, M.L., Chinchilla Rodríguez, M.J., Mayorga Camacho, K.A., Mora Bolaños, E.M. y Quesada Rodríguez, R.L. (2014). *Análisis de la situación de la biblioteca escolar en relación a la integración al currículo educativo de la regional San José Norte* [Tesis de licenciatura, Universidad de Costa Rica]. <https://hdl.handle.net/10669/29935>
- Araya-Rivera, C. (2009). Radio estudiantil: programas, audiencias y desafíos. *Revista Reflexiones*, 88(2), 37-44. <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/reflexiones/article/view/11520>
- Araya-Rivera, C. (2012). Proyecto CONTRASTES: medios de comunicación estudiantil como espacios de aprendizaje. *Revista Educación*, 36(1), 83-95. <http://www.revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/454/9905>
- Araya-Rivera, C. (2013). *El diseño de una radio estudiantil como espacio de aprendizaje: la experiencia de Proyecto CONTRASTES*. Trabajo presentado en el II Encuentro de Radio Universitaria de Latinoamérica y el Caribe RRULAC 2013, Bogotá, Colombia.
- Araya-Rivera, C. (2015). *Radio estudiantil como estrategia didáctica para desarrollar el trabajo en equipo en estudiantes de secundaria pública de Costa Rica* [Tesis de maestría, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey]. <https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/622368/02Carlos%20Eduardo%20Araya%20Rivera.pdf?sequence=1>
- Araya-Rivera, C. (2016a, junio). *Radio estudiantil como espacio de aprendizaje*. *La Voz de ANDE*, 423, 15-18. <https://drive.google.com/file/d/0B-gIBb7LqJlgY3ZWeDIUZnNBXzg/view>
- Araya-Rivera, C. (2016b). Determinando el nivel inicial de la competencia de trabajo en equipo con mapas conceptuales: una experiencia con radio estudiantil. En A.J. Cañas, P. Reiska y J.D. Novak (Eds.), *Proceedings of the Seventh International Conference on Concept Mapping: Vol. 2* (pp.83-92). Tallinn University, Concept Mapping Academy & Institute for Human and Machine Cognition.
- Araya-Rivera, C. (2017). La radio estudiantil como estrategia didáctica innovadora. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 17(3). <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v17i3.30098>
- Araya-Rivera, C. y Gil Calderón, M. (2019). Radio estudiantil promovida desde bibliotecas escolares: un acercamiento desde la investigación cualitativa. En P. Hernández Salazar y E.J. Sánchez Vanderkast (Coords.), *Metodología Cualitativa en Bibliotecología: Tendencias y Perspectivas*. Dextra Editorial S.L.

- Araya Rivera, C. y Montero Bolaños, F. (1997). *La producción de una radio-revista como espacio de práctica para los estudiantes de Comunicación Colectiva de la Universidad de Costa Rica* [Tesis de licenciatura, Universidad de Costa Rica].
- Asarnow, J. (2015). KUOW's RadioActive Youth Media. *Young Adult Library Services*, 14(1), 13-18.
- Butters, A. (2008). RFID in Australian academic libraries: exploring the barriers to implementation. *AARL*, 39(3), 198-206. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00048623.2008.10721350>
- Caldwell-Stone, D. (2010). RFID in libraries. *Library Technology Reports*, 46(8), 38-46. ProQuest Central.
- Feo Mora, R.J. (2010). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. *Tendencias pedagógicas*, 16, 221-236. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1951>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Jaramillo, O. (2012). La formación ciudadana, dinamizadora de procesos de transformación social desde la biblioteca pública. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 35(1), 73-82. <http://www.scielo.org.co/pdf/rib/v35n1/v35n1a7.pdf>
- Kiewe, A. (1987). *The College Radio Station: A model of experiential education*. Trabajo presentado a 73rd Annual Meeting of the Speech Communication Association. Boston, Massachusetts, Estados Unidos. <http://eric.ed.gov/?id=ED298547>
- Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. (2017). *Circular DM-AC-031-2017 Lineamientos para la gestión y administración de las bibliotecas escolares y centros de recursos para el aprendizaje*. Ministerio de Educación Pública.
- Montero, A. y Mandrillo, C. (2007). La radio como herramienta para la promoción de la lectura. Enl@ce: *Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 4(3), 57-70. <https://www.redalyc.org/pdf/823/82340305.pdf>
- Parra Montero, J. (2004, noviembre). *Presentación. Memoria del Seminario "Las Bibliotecas Escolares ante el nuevo horizonte de la Educación"*. Asociación Nacional de Editores de Libros y Material de Enseñanza.
- Rumpler, A. (2007). *Podcasting in library research: A discussion of three projects developed using new audio technologies*. International Association of School Librarianship. Selected Papers from the Annual Conference, 1-12. ProQuest Central.

- Sauls, S. J. (1995, septiembre). *College Radio: 10 Points of Contention from the Management Perspective*. Trabajo presentado en Texas Association of Broadcast Educators Fall Student / Faculty Conference, San Antonio, Texas, Estados Unidos. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED410628.pdf>
- Sauls, S.J. (1995, abril). *College Radio*. Trabajo presentado en Annual Joint Meetings of the Popular Culture Association/ American Culture Association, Philadelphia, Estados Unidos. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED385885.pdf>
- Sauls, S. J. (1998a). *The role of alternative programming in college radio*. Trabajo presentado en Annual Meeting of the Southwest/Texas Popular Culture Association / American Culture Association. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED416529.pdf>
- Sauls, S. J. (1998b) Aspects Fostering the Programming of Today's College Radio Station: The Advisor Perspective. Trabajo presentado en Annual Meeting of the Broadcast Education Association, Las Vegas, Estados Unidos.
- Sauls, S. J. (2000). *The Culture of American College Radio*. Iowa State University Press.
- Sauls, S. J. (2001, abril). *Understanding Your Media Outlet: An administrative Guide to the School Radio Station*. Trabajo presentado en Annual Meeting of the Broadcast Education Association, Las Vegas, Estados Unidos.
- Smythe, S. y Neufeld, P. (2010). "Podcast time": negotiating digital literacies and communities of learning in a middle years ELL classroom. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53(6), 488-496. <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1598/JAAL.53.6.5>
- Soep, E. (2012). Generación y recreación de contenidos digitales por los jóvenes: implicaciones para la alfabetización mediática. *Revista Comunicar*, 19(38), 93-100. <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=38&articulo=38-2012-12>
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata, S.L.
- Villa, A. y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Universidad de Deusto.
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K. y Cheung, C. (2011). *Alfabetización Mediática e Informacional. Currículum para profesores*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002160/216099S.pdf>
- Zabalza, M. (2009). *Diseño y desarrollo curricular*. Narcea, S.A. de Ediciones.

## Consideraciones finales

Con la Memoria del IV Congreso Internacional de Investigación Educativa: Incidencia Política con Equidad e Inclusión, se evidencia la experiencia de intercambio entre personas investigadoras nacionales e internacionales durante los tres días de la actividad académica, la cual recoge los artículos que fueron compartidos por las personas autoras para ser publicados en este documento.

El debate académico se nutrió en los cinco ejes temáticos que permitieron la organización no sólo de actividad in situ, por primera vez virtual, sino también la construcción de esta memoria. El contenido de los artículos presentados refleja la importancia de los aportes teóricos y metodológicos compartidos en las diversas áreas del quehacer educativo y su incidencia sociocultural, así como para generar el cambio educativo, apostando hacia la equidad y la inclusión social.

Iniciando por el primer eje temático *Políticas públicas en educación*, enfocado en el seguimiento a las contribuciones que el Estado costarricense desarrolla para orientar la educación del siglo XXI, así como señalar los ámbitos en los que se requiere impulsar nuevas políticas educativas, se presentaron dos propuestas que hacen hincapié a la constante revisión de lo que se está realizando en diversas latitudes, con el fin de contribuir a la reflexión política en el campo de la educación.

La primera propuesta se realizó en torno a un análisis del contraste entre el capítulo II de la ley 9822 y las políticas educativas en Costa Rica. En este sentido se dimensionan alcances y limitaciones reales y se llega a sugerir la existencia de vacíos teóricos, legales y económicos importantes, lo que lleva a la autora, Desueza, a evidenciar que se piensa en la educación de personas sordas como algo que se resuelve sobre la marcha, lo que sigue manifestando resultados educativos incoherentes e inconsistentes, y hace un llamado a la creación de una comisión interdisciplinaria que permita la construcción de un reglamento interinstitucional.

Bajo la misma línea de mejora, se cierra el eje con la segunda propuesta, enfocada en evidenciar las complejidades de la implementación de iniciativas orientadas a la mejora escolar, destacando que es fundamental la comprensión, análisis y evaluación de un modelo explicativo, así como la entrega de herramientas que permitan aplicar estos aprendizajes en la práctica cotidiana. Finalmente, de la Vega recomienda generar espacios para el trabajo en grupo y contar con diferentes modalidades de recursos para la enseñanza.

En el segundo eje temático *Evaluación de la educación*, bajo el cual se fomentan los procesos de evaluación en los ámbitos micro y macro, abordando los aportes en la conceptualización, la puesta en práctica y las implicaciones tanto para sectores sociales como para procesos de aprendizaje, y administración educativa, se inició con una investigación centrada en examinar la implementación de la acreditación de carreras como un componente de la política de aseguramiento de la calidad de la educación superior. Los resultados señalaron que la creación del Sistema Nacional de Acreditación

de la Educación Superior (SINAES) y la acreditación de carreras se encuentra vinculada con la excelencia, la rendición de cuentas y la mejora continua. Sumado a lo anterior, Gallardo-Allen hace mención de que la acreditación ha facilitado el establecimiento de algunos acuerdos entre las universidades públicas y privadas; sin embargo, resulta pertinente que se destinen esfuerzos para mejorar su cobertura.

Dentro de la misma esfera costarricense, se presentó la segunda investigación bajo el análisis de las competencias que potencian la capacidad gerencial de las personas directivas de centros educativos para el trabajo efectivo con las Juntas Administrativas y Juntas de Educación. Los resultados obtenidos Chen-Quesada y Warner, vislumbran que las competencias prioritarias son el liderazgo, comunicación, negociación, trabajo en equipo y delegación de funciones, las cuales se retroalimentan interdependientemente permitiendo el desarrollo de la capacidad gerencial de forma global de la persona directiva.

Pasando al tercer estudio de tipo experimental, enfocado en determinar si la diferencia individual produce algún efecto en el aprendizaje de vocabulario del inglés como segundo idioma en hablantes nativos de español, la autora García, presentó entre sus principales resultados que para estas personas tener un léxico más alto contribuye a su aprendizaje de palabras nuevas en inglés, reflejando la importancia de impulsar y promover el aprendizaje de vocabulario incidental a través de la lectura.

Asociado a esta temática de la lectura como herramienta de aprendizaje, la siguiente investigación que se presenta para este eje temático se orientó al análisis de las estrategias de autorregulación del aprendizaje y su relación con la comprensión de textos para poder valorar cómo la planificación, la gestión del tiempo y la administración de recursos pueden mediar en el rendimiento académico de los universitarios. Los resultados señalaron que los universitarios generan nuevos planteamientos y utilizan múltiples estrategias que los alientan a tener un mejor desempeño y optimizar su tiempo de estudio, por lo que la autora, Acón, propuso generar espacios formativos que involucren activamente al estudiante en su proceso de aprendizaje y crear ambientes simulados para aplicar la teoría de clase en situaciones reales.

Finalmente, este eje finaliza con una investigación de Córdoba, Morales y Ríos, que abarcó la evaluación de diseño del programa “Puntos de Innovación, Libertad, Arte, Educación y Saberes (Pilares)” de la Ciudad de México, el cual nace con el propósito de capacitar a la población para autoemplearse y contribuir a la disminución del abandono y el rezago educativo. Se buscó conocer si el esquema actual del programa contribuye con la solución del problema para el que fue creado, evidenciando que el programa posee reglas de operación deficientes, imprecisas y confusas que dificultan la evaluación; no obstante, el programa funciona, aunque no necesariamente solucionando los problemas para los cuales fue creado.



En cuanto al tercer eje temático *Aportes a la inclusión social, equidad y derechos humanos*, orientado a dar paso al fortalecimiento de una sociedad más justa y equitativa, apostando a la inclusión social y a los derechos humanos como claves en el fin último del proceso educativo, se inició este capítulo con una investigación que buscó visibilizar la cantidad de jóvenes que se gradúan de Colegios Técnico Profesionales (CTPs) del Ministerio de Educación Pública (MEP) y que ingresan a las Universidades Públicas de Costa Rica, donde los principales hallazgos evidenciaron que hay un aumento en el número de estudiantes que provienen de un CTP y aspiran a ingresar a una universidad pública; no obstante, la intención de estudiar en estas instituciones no se concreta en términos de admisión a las carreras. A partir de estos hallazgos, García y Camacho establecen la necesidad de investigar las razones por las cuales hay un porcentaje de estudiantes admitidos que no formalizan el proceso de admisión a la universidad.

Continuando con este hilo en torno a la educación superior, se presenta la segunda investigación del eje, en la cual se discute cómo los mecanismos de control y evaluación de la calidad de la educación superior pueden tener un rol importante en la contribución de la educación superior para el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). El resultado más relevante del estudio de Rodríguez es que ni las regulaciones de la educación superior ni el sistema de acreditación nacional cubren las diversas temáticas relevantes para que la educación superior se configure de una manera tal que contribuya de forma clara al logro de los ODS.

En relación con el logro de los ODS, principalmente bajo el postulado de garantizar una educación inclusiva, y de calidad que promueva oportunidades de aprendizaje durante toda la vida, se presenta el tercer artículo, en el cual se exponen avances y desafíos de la inclusión de colectivos vulnerables en la educación superior, entre estos, Valdivieso y Vivas señalan que los modelos de educación inclusiva deben indagar de una forma más holística y multidimensional la gestión inclusiva de las universidades, para que esta no se evalúe de una forma aislada.

Dando seguimiento a esta temática, se presentó a continuación un estudio por Amado et al., en el cual se sistematizan las experiencias pedagógicas en torno al arte y al cuerpo, para fortalecer la constitución de sujetos políticos con discapacidad en la Organización Asdown Colombia. Los resultados señalaron que los sujetos crean y reflejan el mundo social que les rodea desde sus subjetividades y apreciaciones personales y que el aula no es ni debería limitarse a ser el único ambiente educativo y formativo del ser humano. En cuanto al rol del educador especial, se destacó que todas las situaciones que se presentan en el ámbito en el que se desempeñe merecen ser sistematizadas y que es importante resignificar la historia contada desde otras miradas.

Bajo esta línea, se procedió a presentar los resultados de otro estudio sobre la sistematización de ajustes curriculares realizados por el personal docente de la Escuela de Secretariado Profesional de la Universidad Nacional de Costa Rica, en el proceso de enseñanza y aprendizaje, con el fin de promover equidad en la población estudiantil en condición de discapacidad que ingresa a las



carreras de Administración de Oficinas y Educación Comercial. Campos, Jiménez, Sánchez y Vargas, demuestran que en este contexto en particular se promueven efectivamente ajustes curriculares y que los esfuerzos llevados a cabo por parte del personal académico han cumplido con su cometido.

En cuanto al sexto estudio de este eje temático, por González, se desarrolló con el objetivo de evaluar la efectividad del Programa de Orientación Vocacional y Empleo implementado en el Ministerio de Educación y el Ministerio de Trabajo y Desarrollo Laboral (MITRADEL) y su vínculo con estudiantes con discapacidad en diez centros escolares de educación media, evidenciando que la orientación vocacional y orientación ocupacional es un tema que recibe poca atención por parte de las instituciones educativas y se logró reconocer que el papel del orientador es muy importante como consejero académico y como apoyo en la identificación de vocaciones u ocupaciones; sin embargo, existe un bajo porcentaje de participación de estudiantes con discapacidad en prácticas profesionales.

Abriendo la temática de la inclusión, se presenta el séptimo artículo enfocado en la descripción de las percepciones de estudiantes de educación superior del Instituto Tecnológico de Costa Rica (TEC) con respecto al feminismo, haciendo uso de fotografías originales tomadas por los estudiantes y narraciones descriptivas y reflexivas. Los resultados presentados por López denotaron que los estudiantes consideran que el feminismo es un movimiento social que busca la igualdad de derechos y de oportunidades para las mujeres y que los roles sociales tienen serias implicaciones en la vida de las mujeres y los hombres; no obstante, hay un disenso sobre si se debe luchar por un cambio en la cultura patriarcal o si el cambio debe ser individual. A su vez, se señaló que es de suma importancia que las universidades sean agentes de cambio donde se internalicen e implementen prácticas pedagógicas críticas y feministas.

Seguidamente, en esta misma línea, se presentó la investigación de Álvarez, García, Espeleta y Alfaro, relacionado con la cultura académica desde una perspectiva de género, haciendo uso de estrategias narrativas como las historias de vida, grupos focales y entrevistas. Los resultados señalaron que existe falta de igualdad en las oportunidades, falta de imparcialidad y justicia en el tratamiento de las docentes e investigadoras y falta de medidas para compensar estas desventajas producto de inequidad de género.

Para cerrar este capítulo, se presentaron los resultados del taller conducido por Juniu y Salazar, el cual abarcó los fundamentos de Fotovoz, consistiendo en un proceso de investigación de acción participativa que busca dar voz por medio de la imagen. Los temas abordados en la puesta en acción incluyeron pasos para convertirse en una persona investigadora visual, consideraciones éticas, consejos para la toma de fotografías, comentarios sobre las imágenes y escritura de narrativas, opciones para el análisis de imágenes y texto, y presentación y análisis de fotos y narrativas de investigaciones realizadas en Costa Rica. El taller fue valioso debido a que aportó conocimientos que se pueden emplear en la docencia, la investigación y la acción social.

El cuarto eje temático *Formación inicial y permanente de profesionales en educación*, eje principalmente trascendental para el cambio y la innovación de los procesos educativos por el papel del docente en la transformación de la realidad educativa, se inició con un estudio con el objetivo de determinar el estilo de pensamiento predominante de los estudiantes y los profesores de la Escuela Graduada en Educación, basado en la teoría de los estilos de pensamiento desarrollado por José Padrón. De acuerdo con los resultados presentados por Colón y Ramos, no hay diferencias entre los estilos de pensamiento entre profesores y estudiantes, ya que ambos tienen un estilo predominante Intuitivo-vivencial.

A continuación, en el siguiente estudio de este eje se evidencian las concepciones que poseen los docentes en formación respecto al papel que desempeña la planeación didáctica en el desarrollo de la labor pedagógica, donde los resultados de Callejas y Gutiérrez constataron que los docentes realizan la planeación como requerimiento de índole administrativo y que en escasas situaciones concretan lo que se ha diseñado debido a la complejidad contextual en las que llevan a cabo las prácticas docentes; sin embargo, también se destacó que los docentes consideran que la planeación es una pieza fundamental en la formación docente.

Con el tercer artículo de este eje se abre la presentación de estudio más focalizados a diversas temáticas, iniciando con un estado del arte que aborda las investigaciones realizadas en torno a la educación especial, formación de educadores especiales, sujetos con discapacidad y epistemologías del sur, siendo el propósito encontrar las tensiones que emergen para la comprensión de un campo en tensión como lo es la educación especial. Este estudio de Parra y Vélez permitió evidenciar la necesidad de asumir la educación especial desde una visión descolonizadora, que permita reconfigurar un campo del conocimiento desde la mirada de la epistemología del sur.

Se continuó con una investigación en torno a identificar y describir las actitudes y creencias de docentes de primaria de Costa Rica hacia la Matemática, con el objetivo de generar insumos para la atención de estas y el planteamiento de acciones futuras para su seguimiento y modificación. Los resultados obtenidos por Gamboa e Hidalgo-Mora permitieron visualizar que las actitudes y creencias hacia la Matemática de los docentes de primaria son favorables para el desarrollo de la disciplina y debería aprovecharse este contexto para motivarlos en la creación de actividades que estimulen el desarrollo de los aprendizajes.

Seguidamente, se presentaron los resultados de un taller enfocado en la sensibilización y capacitación a docentes para mostrarles que la educación STEM/STEAM no es únicamente para profesores de Matemáticas, Ciencias o áreas tecnológicas, sino que los docentes de otras asignaturas también pueden desarrollar actividades y proyectos basados en esta tendencia educativa, a partir del cual el autor, López Gamboa, presenta como principal resultado que los docentes y funcionarios administrativos reconocieron que la implementación de este tipo de educación únicamente implica disposición y organización, pero que puede y suele desarrollarse con estrategias didácticas que ya

son reconocidas por ellos la mayoría de profesionales de la educación, y donde se brinda a las personas estudiantes un rol más activo.

Para cerrar con este cuarto eje, se presentaron los resultados de otro taller, este diseñado con la intención de que los docentes de primaria y secundaria pudieran fortalecer sus competencias profesionales e incentivar la transformación de la práctica docente en el campo de la formación de escritores de textos para el aprendizaje autónomo y la comunicación social. Los resultados de la puesta en acción por parte de la Rosa Vázquez, Mendoza y de la Rosa Flores, señalan que las actividades encaminadas a fortalecer las prácticas de escritura resultan más funcionales cuando se realizan de manera práctica, pero que se debe procurar modificar los tradicionales enfoques de redacción, gramática y ortografía.

Esta memoria finaliza con el quinto eje temático *Alfabetización mediática e informacional en la educación*, que da cuenta de los retos de la Sociedad de la Información y el Conocimiento, así como de la política de UNESCO que destaca el cambio en la perspectiva sobre la fluidez del mundo tecnológico digital en la educación, para abrir paso a las discusiones sobre el acceso y la brecha generacional unidos a la preocupación por el uso y el acceso al mundo digital, así como la comprensión y la evaluación tanto de los procesos como de las competencias que requieren ser desarrolladas para apropiarnos de los medios tecnológicos y mediáticos en la vida cotidiana.

En este último eje, se presentó un solo estudio que se llevó a cabo bajo el propósito de determinar si la estrategia didáctica de radio estudiantil como apoyo al currículum formal desde las bibliotecas y centros de recursos para el aprendizaje, permite desarrollar competencias genéricas en estudiantes de enseñanza media pública de Costa Rica. En cuanto a los resultados, Araya-Rivera y Gil resaltaron que la radio estudiantil facilita el desarrollo de competencias, las bibliotecas escolares fungen como apoyo al currículum formal, el trabajo articulado entre profesionales en educación y bibliotecología es clave para reforzar estrategias didácticas innovadoras y que el profesional en bibliotecología cumple un rol vital para el éxito en la implementación de este tipo de estrategias.

En buena medida, también se deja abierto el espacio para compartir nuevamente las lecciones aprendidas, las tendencias en el conocimiento y los temas emergentes en el próximo quinquenio, el cual celebraremos en el 2025 con la quinta edición de este congreso internacional; muy probablemente, el cual nos permitirá reencontrarnos en un escenario donde la emergencia y la crisis provocada por el COVID-19, nos permitirá reflexionar sobre las transformaciones, necesidades y desafíos de la educación.

Desde este momento, les invitamos a participar en la quinta edición del congreso internacional de investigación educativa del Instituto de Investigación en Educación.

Gracias por compartir sus conocimientos, experiencias y deseos de transformar la sociedad desde la educación.