

# Reflexiones en Educación Tomo III

Miradas y aportes de mujeres docentes  
desde la universidad pública

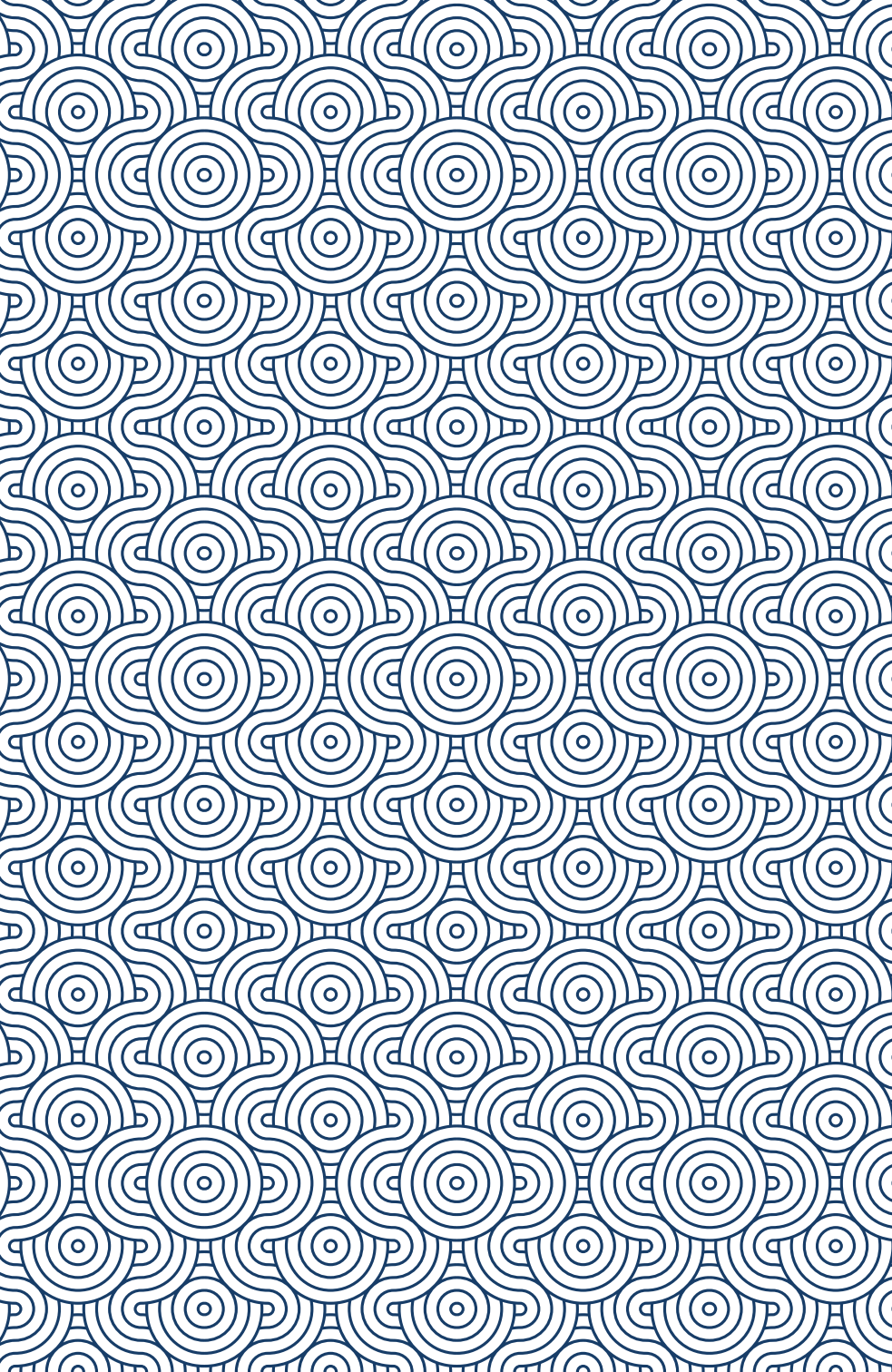
Editora:

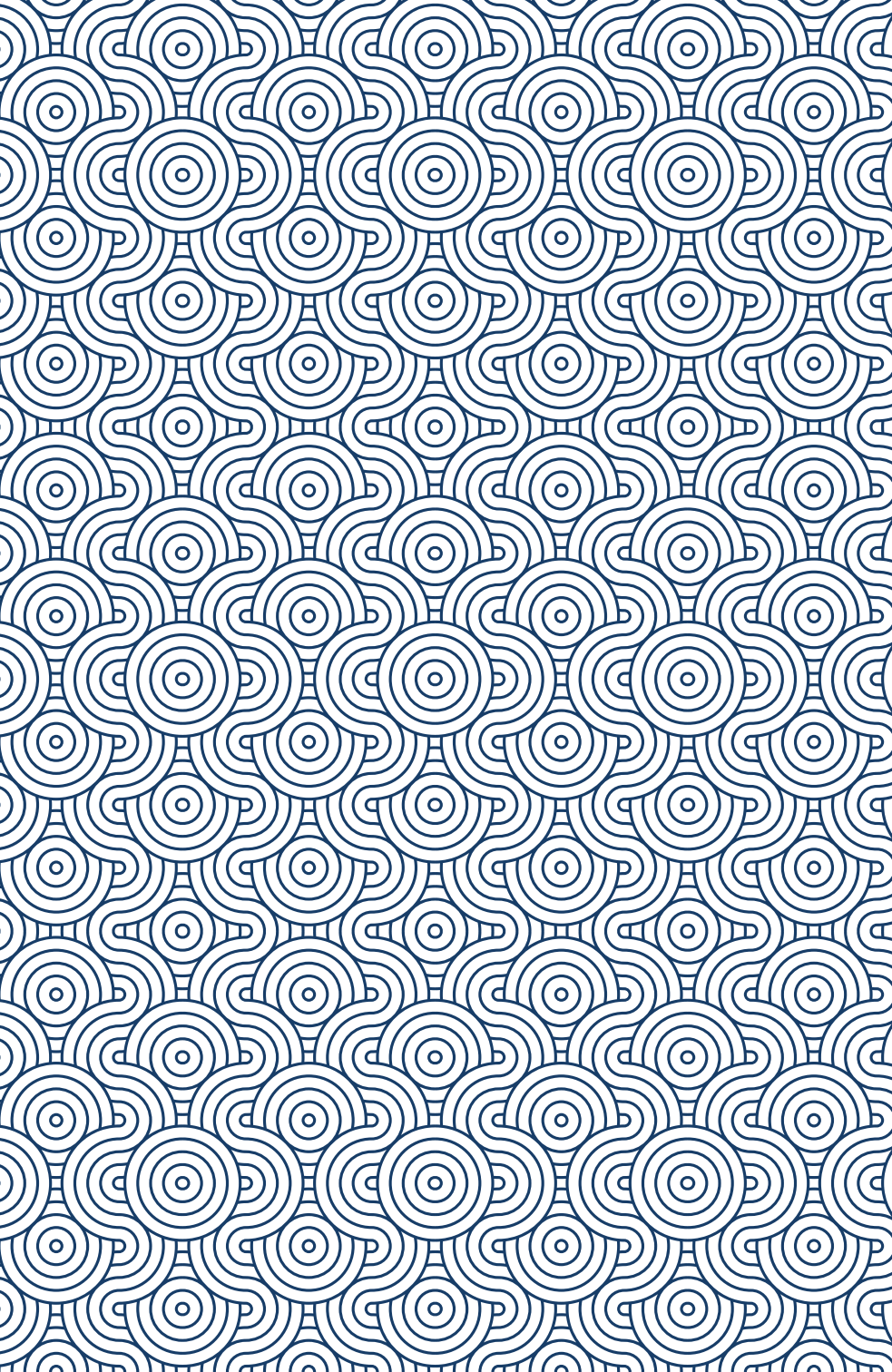
Stefanny Forester Delgado

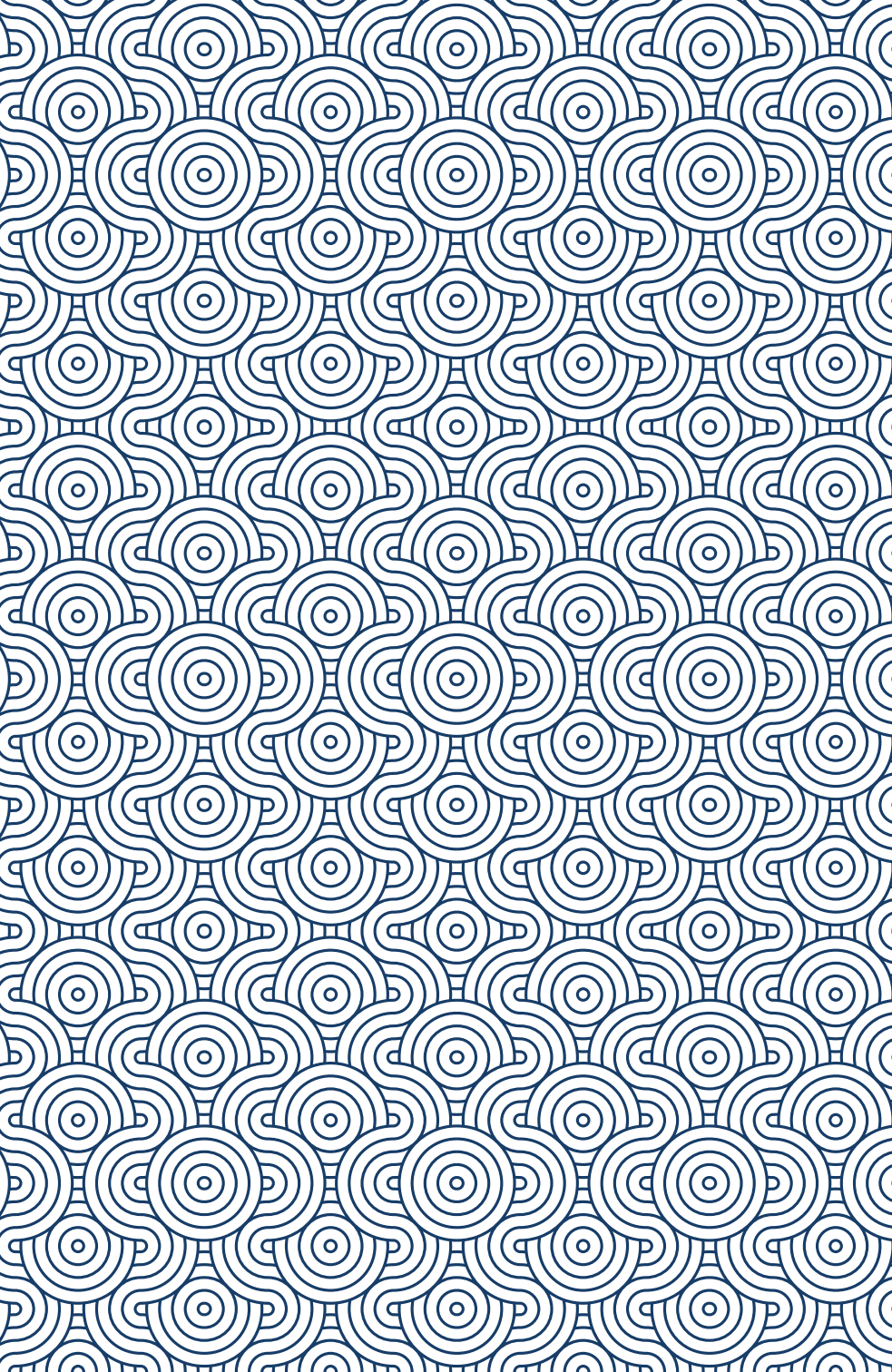
Prólogo por:

Dra. Susan Chen Mok









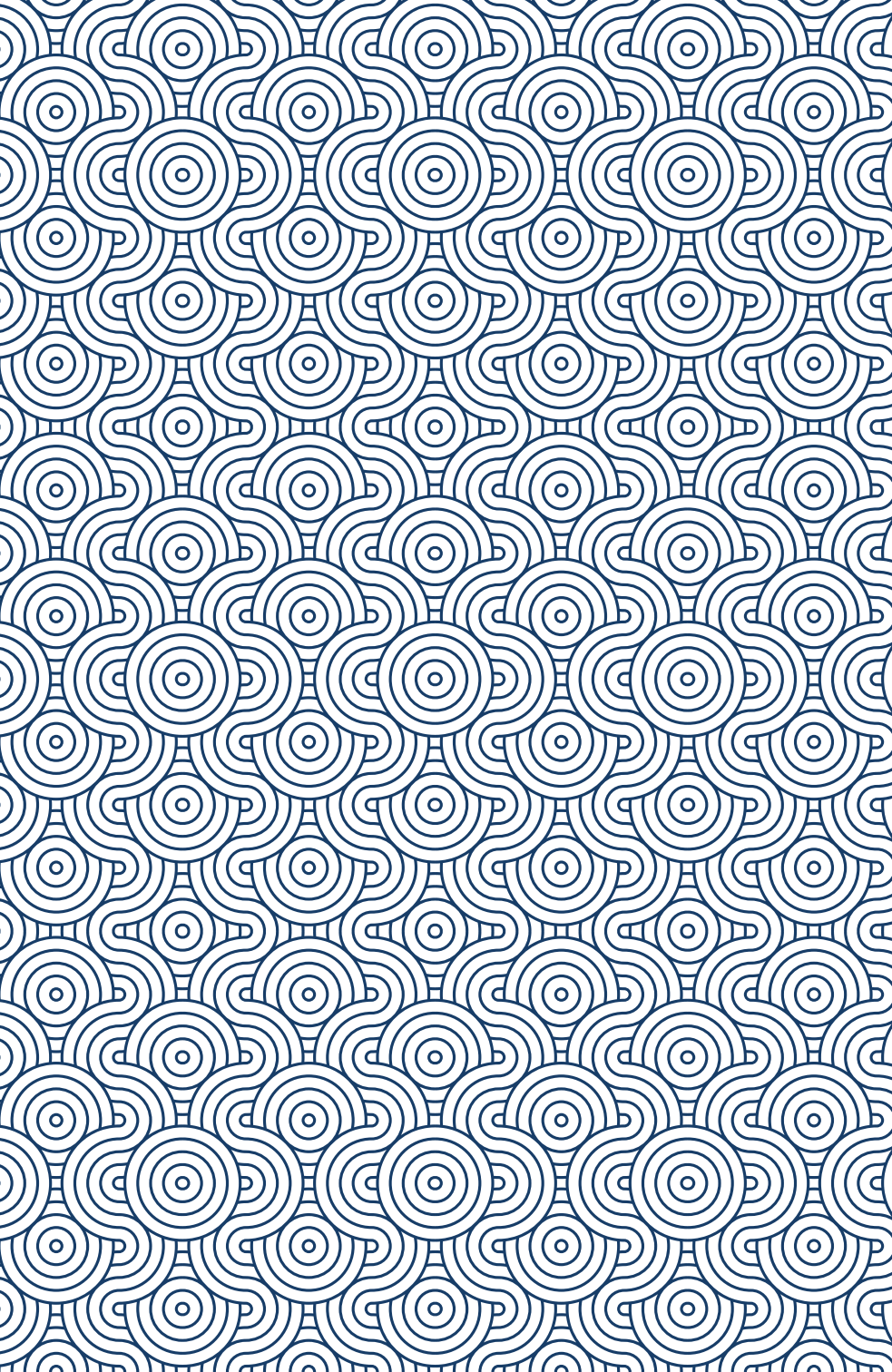


Imagen de portada: diseñada por Daniela Hernández C. con la utilización de recursos del stock Vecteezy.com bajo Licencia Pro de uso libre, ID 47072011 y ID 20675548.

**CC.SIBDI.UCR - CIP/4377**

- Nombres:** Forester Delgado, Stefanny, editora.
- Título:** Reflexiones en educación / editora Stefanny Forester Delgado.
- Descripción:** Puntarenas, Costa Rica : Universidad de Costa Rica, Sede del Pacífico, 2026 | Colección didáctica. Serie docencia / editores de la colección Dr. Ricardo Martínez Esquivel, Dra. Lai Sai Acón Chan. | Contenido: Tomo III. Miradas y aportes de mujeres docentes desde la universidad pública.
- Identificadores:** ISBN 978-9930-608-67-8 (PDF)
- Materias:** ARMARC: Profesoras universitarias – Costa Rica. | SIBDI.UCR: Universidad de Costa Rica. | LCSH: Mujeres en la educación superior – Costa Rica. | LEMB: Educación superior – Metodología – Costa Rica. | Innovaciones educativas – Costa Rica. | Educación superior – Investigaciones – Costa Rica.
- Clasificación:** CDD 378.120.820.972.86–ed. 23

**® Editorial de la Sede del Pacífico, Universidad de Costa Rica.**

Universidad de Costa Rica, Costa Rica, Puntarenas, 2026.

Se permite la reproducción total del contenido de este documento solamente para fines de investigación, abogacía y educación; siempre y cuando, no sean alterados y se asignen los créditos correspondientes a la Editorial de la Sede del Pacífico, Universidad de Costa Rica ESP-UCR. Esta publicación no puede ser reproducida para otros fines sin previa autorización por escrito de la ESP-UCR y sus autores. Las solicitudes de permiso deben ser dirigidas a la ESP-UCR.

Los contenidos del presente documento no representan necesariamente la política oficial ni los puntos de vista de la UCR. Cualquier referencia a un sitio web distinto al de la UCR, no implica que la UCR garantice la exactitud de la información de sus contenidos ni que esté de acuerdo con las opiniones expresadas allí.

### **Consejo Editorial:**

Dra. María José Quesada Chaves

Dr. Oriester Abarca Hernández

Dr. Jorge Bartels Villanueva

Dra. Natalia Carballo Murillo

Dr. Esteban Sánchez Solano

Dr. Kuok-Wa Chao Chao

Dra. Susan Chen Sui

Dra. Diana Senior Angulo

### **Consejo de redacción:**

Lic. Lucía González Ulate (diagramadora en jefe)

M.L. Baruc Chavarría Castro (filólogo)

Diagramación: M.A. Daniela Hernández Castillo

Revisión filológica: Guadalupe Vargas Díaz y Eunice Arias Corrales

### **Editor académico:**

Dr. Jorge Bartels Villanueva

### **Director Editorial Sede del Pacífico:**

Dr. María José Quesada Chaves

### **Colección Didáctica**

Serie Docencia

### **Editores de la colección:**

Dr. Ricardo Martínez Esquivel

Dra. Lai Sai Acón Chan

### **Consejo científico de la colección:**

Prof.<sup>a</sup> Flora Botton

Dra. Ivonne Virginia Campos Rico

Dra. Elisabetta Corsi

Ph.D. Evelyn Hu-DeHart

Ph.D. David Kenley

Dr. Thierry Meynard

Dr. Manel Ollé

Dr. María Elvira Ríos Peñafiel

Ph.D. Ignacio Villagrán



# REFLEXIONES EN EDUCACIÓN

## TOMO III

MIRADAS Y APORTES DE MUJERES DOCENTES  
DESDE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA



**EDITORIA**

Stefanny Forester Delgado

**REFLEXIONES EN EDUCACIÓN**  
**TOMO III**

MIRADAS Y APORTES DE MUJERES DOCENTES  
DESDE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA



# ÍNDICE

<b>Dedicatoria</b>	
<b>Una huella que trasciende lo visible .....</b>	<b>xi</b>
<b>Prólogo .....</b>	<b>xiii</b>
<b>I. Contextos y estructuras educativas.....</b>	<b>1</b>
Matrícula, permanencia y graduación del estudiantado de la carrera de Bachillerato en Ciencias de la Educación Primaria, en la Sede Regional del Sur, de la Universidad de Costa Rica, entre los años 2016 y 2024 .....	3
Problemáticas sociales y proyectos estudiantiles: un estudio de caso .....	27
<b>II. Perspectivas críticas y transversales.....</b>	<b>59</b>
Multiplicidad de roles en la docencia universitaria: diálogos sobre el crecimiento profesional y la visibilidad de la maternidad en la academia .....	61
La investigación con perspectiva de género en las aulas de informática empresarial, una tarea pendiente .....	95
Desarrollo del pensamiento crítico en la educación superior: habilidades cognitivas, psicológicas y argumentativas .....	133
<b>III. Innovaciones pedagógicas y experiencias didácticas .....</b>	<b>167</b>
Comportamientos interpersonales del profesorado en contextos educativos: un estudio desde la perspectiva del estudiantado en educación superior .....	169

Entorno de aprendizaje andragógico en educación superior para el desarrollo de la habilidad del habla en inglés.....	195
Gamificación dentro del curso de escucha de la lengua inglesa.....	219
El cuento como recurso pedagógico en la Cátedra de Historia de la Cultura en la Sede del Pacífico de la Universidad de Costa Rica: un análisis desde la investigación-acción .....	259
<b>Epílogo.....</b>	<b>285</b>

# DEDICATORIA UNA HUELLA QUE TRASCIENDE LO VISIBLE

**En memoria de la profesora  
Patsy Campos Chacón (1976-2023)**

**L**a vida de la profesora Patsy Campos Chacón fue, en sí misma, una lección profunda y luminosa. Hija, madre, esposa, colega y amiga ejemplar, supo encarnar con una nobleza serena el verdadero sentido de la docencia: ese arte silencioso de inspirar, acompañar transformar vidas.

Cada clase impartida, cada gesto de apoyo, cada palabra de aliento y cada sonrisa suya dejaban una huella que no se borra. En otras palabras, Patsy no veía la enseñanza como una transmisión de contenidos, sino como un encuentro humano, para ella, educar era abrir caminos de esperanza, tender puentes de confianza y sembrar la certeza de que en cada persona habita un potencial inmenso.

Sus estudiantes y colegas la recuerdan con gratitud. En su aula se aprendía mucho más que inglés o pedagogía: se aprendía a vivir con empatía, autenticidad y respeto. Quienes compartieron con ella aún evocan su capacidad para convertir un día difícil en uno luminoso, su disposición incansable para ayudar y su manera única de enseñar sin alzar la voz, pero con una fuerza interior que trascendía las palabras.

Hoy, su partida física no apaga su luz; al contrario, la multiplica en cada historia que sigue inspirando. Por lo tanto, Patsy Campos Chacón no solo enseñó, sino que nos recordó que educar es, ante todo, un acto de amor y ese amor sigue vivo, reflejado en las generaciones que formó y en quienes, gracias a su ejemplo, siguen creyendo en la nobleza de la enseñanza.



## PRÓLOGO

**E**l libro *Reflexiones en Educación, Tomo III* es mucho más que una recopilación de investigaciones: es una celebración de la palabra, del conocimiento y del compromiso con la educación. Este volumen reúne las voces, miradas y experiencias de mujeres académicas de la Universidad de Costa Rica, quienes han entrelazado su quehacer docente, investigativo y humano para construir una obra profundamente significativa.

Cada capítulo es fruto del esfuerzo de quienes, desde las aulas, la investigación y la comunidad, entienden la educación como una herramienta de transformación social. Por lo tanto, estas páginas reflejan una diversidad de trayectorias, contextos y enfoques; sin embargo, todas comparten un hilo común: la convicción de que educar es un acto de esperanza y de compromiso ético con la sociedad.

En un país que ha hecho de la educación pública un pilar de equidad, este libro reafirma la voz y el pensamiento de las mujeres en la construcción del conocimiento. Como afirma Marcela Lagarde (2005), el saber es también un acto de autonomía y libertad; por consiguiente, cuando las mujeres asumen el papel de autoras, investigadoras y mentoras, amplían las fronteras de lo posible y resignifican los espacios educativos.

Las autoras abordan temas tan actuales como la permanencia y graduación estudiantil, la integración de tecnologías emergentes en proyectos con impacto social, el manejo de múltiples roles en el quehacer docente, la incorporación de la perspectiva de género en las aulas STEM, el fortalecimiento del pensamiento crítico y el papel de las emociones y las relaciones interpersonales en los procesos educativos. Asimismo, se exploran metodologías innovadoras —la andragogía, la gamificación, el cuento pedagógico— que reafirman la importancia de enseñar desde la creatividad y el vínculo humano.

Esta obra consta de nueve capítulos, los cuales nos invitan a reflexionar sobre las posibilidades innovadoras e inclusivas de la educación e investigación en la actualidad y en el futuro.

Primeramente, Heidy Cubero Alfaro y Fiorella Monge Lezcano nos detallan todo el proceso llevado a cabo para la apertura de la carrera de Bachillerato en Educación Primaria en la Sede del Sur de la Universidad de Costa Rica y su importancia en el desarrollo regional. Además, realizan todo un análisis del desempeño estudiantil para conocer los elementos que afectan su permanencia y graduación, con el fin de mejorar las condiciones que les permitan alcanzar su meta de profesionalizarse. Por su parte, Cubero Alfaro y Monge Lezcano nos muestran que todo proceso educativo requiere de un gran compromiso de todas las personas involucradas para alcanzar los objetivos propuestos. Esto es necesario para lograr avances en el desarrollo regional que permitan, a su vez, contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de sus habitantes, ya que estas regiones tienen un gran potencial de desarrollo del cual las autoridades del país deben tomar conciencia.

Posteriormente, María Teresa Jiménez Ramírez promueve ella investigación en un grupo estudiantil a partir de temáticas sociales vinculadas con sus comunidades y les motiva a proponer y difundir soluciones a los problemas a través del uso de nuevas tecnologías. Así pues, Jiménez Ramírez muestra que es posible integrar la tecnología y la educación de manera exitosa al concientizar a las futuras personas profesionales sobre las problemáticas sociales de su entorno. De igual forma, la autora logra varios objetivos educativos, de manera innovadora, a partir de la metodología utilizada, la cual se presenta a continuación: 1. Desarrollar habilidades investigativas en sus estudiantes, 2. Desarrollar habilidades de uso de tecnologías actuales y emergentes para la difusión de las soluciones a la problemática encontrada y, por último, 3. Crear conciencia de los problemas sociales en sus estudiantes. En definitiva, esta metodología educativa puede ser replicada en otros cursos o contextos educativos.

Por su parte, María José Quesada Chaves, Sussan Zamora Cortés y Silvia German Chaves abordan el tema de la multiplicidad de roles que intervienen en la vida de las mujeres, con especial atención el de la maternidad, y que se entremezclan en su carrera profesional colocándolas en una posición más difícil en su camino hacia el ascenso académico docente en la Universidad de Costa Rica con respecto a los hombres. Su estudio incluye entrevistas a 32 docentes de las 6 sedes universitarias, quienes además desempeñaban el rol de madres. En su trabajo, Quesada, Zamora y German invitan a reflexionar sobre la importancia de considerar la maternidad como parte esencial de la vida humana y como tal debe ser incorporada en las discusiones sobre equidad de género y justicia social en el ámbito laboral. En el caso de la Universidad de Costa Rica, las autoras plantean una posible hoja de ruta que permita concretar acciones que viabilicen la concreción de políticas institucionales integrales, que reconozca la diversidad de realidades de su personal docente y se promueva entornos laborales más empáticos y sostenibles, favoreciendo a su vez una verdadera equidad de género en la carrera académica y profesional.

Por otro lado, Nigeria Álvarez Velásquez realizó un estudio de género en una carrera STEM (por sus siglas en inglés Science, Technology, Engineering y Mathematics). La autora, por su parte, analiza variables como la influencia docente, la vivencia emocional en el aula, las secuelas del clima académico y las acciones necesarias para una educación equitativa. En cuanto a sus conclusiones, estas muestran que las prácticas docentes aún reflejan estereotipos de género y estos son aprendidos desde la niñez. Asimismo, las estudiantes enfrentan la “amenaza a la identidad”, que genera ansiedad, menor autoeficacia y desmotivación, incrementando así la posibilidad de abandono. Estos importantes resultados obtenidos por Álvarez Velásquez permiten enfocar las estrategias educativas para contribuir a mejorar la equidad de género en las carreras STEM.

De igual manera, las autoras Fiorella Monge Lezcano y Georgina Morera Quesada exponen la importancia de desarrollar el pensamiento crítico en la educación superior para formar una ciudadanía capaz de analizar, cuestionar y transformar su entorno. Así pues, las autoras manifiestan que la universidad debe concebirse como un espacio de construcción de habilidades cognitivas, psicológicas y argumentativas que posibiliten la autonomía intelectual de la persona estudiante. Esta formación es urgente ante los retos de la globalización, la desinformación y las desigualdades sociales; por lo que es menester desarrollar dichas habilidades para formar una ciudadanía consciente y comprometida con el mejoramiento de la calidad de vida en esta nueva realidad mundial. Posteriormente, Monge Lezcano y Morera Quesada concluyen que, desde el espacio universitario y a partir de su dinámica de formación, hay una gran oportunidad de generar el pensamiento crítico al fortalecer las capacidades que conducen al desarrollo de un pensamiento complejo. Así pues, el estudiantado universitario que reflexiona y evalúa críticamente profundiza su conocimiento y la capacidad de tomar decisiones informadas.

Por su parte, María Lisbeth Mora Elizondo y Yitsy Andreína Mora Elizondo realizan una importante contribución al considerar, en su investigación, la perspectiva estudiantil sobre el comportamiento interpersonal del profesorado. Esto permite la retroalimentación a la persona docente sobre el comportamiento interpersonal que debe desarrollar para un aprendizaje significativo en la población estudiantil. Así pues, las autoras logran identificar los comportamientos interpersonales más valorados por el estudiantado que, además, favorecen el desarrollo académico y personal del mismo. Como parte de sus conclusiones, las autoras manifiestan que es necesaria mayor investigación en esta temática para prevenir comportamientos negativos en la práctica educativa.

Más adelante, Sussan Zamora Cortés incursiona en la utilización de una estrategia innovadora educativa como lo es

la andragogía que ha propiciado avances significativos en el aprendizaje propio de la población adulta. Indica que, en la actualidad, la globalización ha aumentado la demanda de profesionales, por lo que se hace necesario aplicar estrategias andragógicas para la enseñanza y el aprendizaje de nuevas habilidades. Así pues, Zamora Cortés concluye que el uso de estrategias andragógicas en la enseñanza del inglés favorece un entorno de aprendizaje más dinámico y eficaz, contribuyendo así al mejoramiento del nivel oral y a la calidad de la formación en la educación superior. Por lo tanto, la autora enfatiza en la importancia de adaptar la enseñanza a los estilos de aprendizaje propios de las personas adultas para obtener resultados significativos y positivos en el desarrollo de sus diferentes habilidades en el manejo del idioma inglés.

A continuación, Grettel Adriana Cortés Serrano presenta una estrategia pedagógica basada en el uso de las nuevas tecnologías, denominada gamificación, cuyo propósito es fortalecer las habilidades de comprensión auditiva. Es así que Cortés Serrano logra, con esta estrategia pedagógica, la participación, el aprendizaje colaborativo, la adquisición de vocabulario, la reducción del estrés y la estimulación de la reflexión crítica en sus estudiantes; además del desarrollo de habilidades de trabajo en equipo y de autorregulación. La autora, también como docente, recibe retroalimentación por parte del estudiantado acerca de las áreas de mejora en esta estrategia pedagógica propuesta. En cuanto a los resultados, estos sugieren que esta estrategia es replicable y adaptable para la enseñanza de una lengua en la educación superior. En este sentido, el trabajo de Cortés Serrano cobra importancia porque describe con detalle el procedimiento y las actividades realizadas para utilizar la gamificación, permitiendo así que otras personas docentes puedan replicar o adaptar esta estrategia pedagógica a otros cursos.

Finalmente, Francella Mena Cousin presenta otra estrategia innovadora, como lo es la utilización del cuento para la enseñanza de la historia. Además de poner en práctica

técnicas de investigación-acción y desarrollar el pensamiento crítico y creativo, esta estrategia promueve el interés por la historia favoreciendo un aprendizaje significativo en el estudiantado. La autora, por su parte, detalla las fases junto con las diferentes actividades realizadas para lograr un aprendizaje significativo del tema histórico objeto. Además, manifiesta que esta estrategia le permitió reflexionar sobre los desafíos en la enseñanza de la historia que le permitirán realizar mejoras en las futuras estrategias pedagógicas que utilice como docente.

El libro *Reflexiones en Educación, Tomo III* nos invita, entonces, a mirar la docencia y la investigación, no como prácticas separadas, sino como dimensiones complementarias del mismo propósito: generar conocimiento significativo, sensible y transformador. Es así que cada una de las autoras que participa en este volumen deja en estas páginas una parte de su vida, su experiencia y su esperanza en un futuro educativo más equitativo, participativo y humano.

Así pues, este tomo no solo aporta al debate académico, sino que también deja constancia del espíritu de las docentes e investigadoras, mujeres que piensan, sienten y actúan desde la convicción de que el conocimiento tiene sentido cuando transforma vidas. Como señalan Bonder y Nari (2007), la participación de las mujeres en la ciencia y la educación, no solo amplía el campo del saber, sino que reconfigura sus paradigmas y abre paso a sociedades más justas y solidarias. En esa línea, esta obra es también una apuesta por una educación con rostro humano, por una universidad que escucha y se transforma con su gente.

Dra. Susan Chen Mok

## REFERENCIAS

Bonder, G., & Nari, M. (2007). *Género y ciencia: desafíos y perspectivas*. CLACSO.

Lagarde, M. (2005). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. UNAM



# **I. CONTEXTOS Y ESTRUCTURAS EDUCATIVAS**



# MATRÍCULA, PERMANENCIA Y GRADUACIÓN DEL ESTUDIANTADO DE LA CARRERA DE BACHILLERATO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA, EN LA SEDE REGIONAL DEL SUR, DE LA UNIVERSIDAD DE COSTA RICA, ENTRE LOS AÑOS 2016 Y 2024

---

*MSc. Heidy Cubero Alfaro<sup>1</sup>*  
*Dra. Fiorella Monge Lezcano<sup>2</sup>*

## 1. INTRODUCCIÓN

**E**n 1941, la Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica (UCR) fue creada con el propósito de responder a la necesidad de formar profesionales en el ámbito educativo, tanto para la enseñanza básica (I y II ciclos) como para otros niveles y áreas del conocimiento. El proceso se gestó desde inicios del siglo XX, a partir del reconocimiento de la necesidad de instaurar formalmente la educación superior especializada en la formación de personas educadoras.

Otros propósitos de la Facultad de Educación de la UCR, consisten en formar docentes con la capacidad de desarrollar investigaciones educativas y que, a su vez, sean especialistas en el campo educativo como parte de la implementación de políticas educativas en Costa Rica. Asimismo, el enfoque se centra en la educación pública, inclusiva y crítica, con énfasis en el respeto a los derechos humanos, la equidad y la diversidad. Esta facultad, a lo largo de su historia, ha contribuido significativamente a la formación de generaciones

---

1 ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-1632-911X>

2 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7786-6545>

de personas educadoras y a la evolución del sistema educativo costarricense, que se adapta a las cambiantes necesidades sociales y culturales.

Además, la Facultad de Educación de la UCR logró el nivel de bachillerato universitario para la Enseñanza Primaria, en 1971, en la Sede Central Ciudad Universitaria Rodrigo Facio (De la Cruz y Salazar, 2003). Este grado académico se enfocaba en la formación de profesionales para la enseñanza en el nivel primario, con un énfasis en la preparación académica y pedagógica para afrontar los retos educativos en las escuelas del país.

De manera posterior, se instauró la carrera de Bachillerato en Ciencias de la Educación Primaria en la Sede de Occidente de la Universidad de Costa Rica, UCR. Esta carrera se concibió como una respuesta a la necesidad de formar personas profesionales altamente capacitadas para enseñar en las escuelas primarias, especialmente en la región de Occidente, donde había una creciente demanda de docentes con una sólida formación académica.

En este sentido, la Sede Regional de Occidente, al estar ubicada en una zona estratégica del país, ha sido clave para descentralizar la formación universitaria en educación y tornarla más accesible para el estudiantado de esta parte de Costa Rica. Además, ha contribuido a que otras sedes regionales impartan algunas de sus carreras mediante la desconcentración; al mismo tiempo, proporciona un acompañamiento, para lo que se establece un marco de acuerdos mediante la carta de entendimiento entre las sedes interesadas, esto con el fin de lograr un mejoramiento en el desarrollo académico y administrativo.

Respecto al caso específico de la Sede Regional del Sur (2019), antiguo Recinto de Golfito (2008-2019), la Sede Regional de Occidente inició la gestión para la desconcentración de la carrera Bachillerato en Ciencias de la Educación Primaria

en el año 2015. Así pues, en el entonces Recinto de Golfito, se comenzó a impartir la carrera a partir del I ciclo lectivo del año 2016 y en cuanto a la última desconcentración, esta finalizó en el año 2020 en la ya recién inaugurada Sede Regional del Sur.

El interés por parte de las autoridades de la Sede Regional de Occidente en desconcentrar la carrera se dio desde el año 2016, a partir de los esfuerzos realizados por la máster Georgina Morera Quesada, exdirectora del entonces Recinto de Golfito. Su petitoria se basó en que la Región Brunca presentaba rezagos importantes en materia educativa, infraestructura y oportunidades laborales. En ese sentido, la población de 18 a 24 años en la Región Brunca, que asistía a la educación superior, representaba apenas 4,2 % (Informe Estado de la Educación, 2015). En relación con lo anterior, se encontraba la Sede Regional Brunca de la Universidad Nacional con sus dos campus: campus Coto y campus Pérez Zeledón y, por parte de la UCR, el Recinto de Golfito, por lo que se contaba con escasa oferta académica de las universidades públicas para toda la Región Brunca (Informe Estado de la Educación, 2015).

De esta manera, la solicitud se fundamentó en el siguiente considerando: “Las Políticas de la Universidad de Costa Rica para el quinquenio 2016-2020 (4.1-4.9) continúan reafirmando el compromiso con el desarrollo de las diferentes regiones, favoreciendo la equidad e inclusión social” (Consejo Universitario, 2015, pp. 3-4). En síntesis, la petitoria por la apertura de la desconcentración se logró para dar paso al ofrecimiento de la carrera de Bachillerato en Educación Primaria (código 600117), cuyo objetivo consiste en ofrecer una formación integral al estudiantado para que pueda desempeñarse en primero y segundo ciclos de la educación básica y así contribuir al fortalecimiento del sistema educativo nacional. Por consiguiente, a lo largo de estos años, la carrera ha sido fundamental en la formación del profesorado en la Región Brunca con un enfoque en la calidad educativa, inclusión y equidad.

## 2. REFERENTE TEÓRICO

El derecho fundamental a la enseñanza superior se encuentra estipulado y protegido en La Declaración Universal de Derechos Humanos (1948). El artículo 26, incisos 1 y 2, establece lo siguiente:

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos. 2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz (p. 108).

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) establece una visión amplia y ambiciosa del derecho a la educación superior. No obstante, en la práctica, hay desafíos significativos que impiden que este derecho sea efectivamente accesible para todas las personas, lo que pone de manifiesto las desigualdades estructurales que existen a nivel global y dentro de muchos países.

Por su parte, la educación superior debería ser una herramienta promotora de la igualdad, el desarrollo personal y el cambio social, pero la realidad sigue mostrando que las oportunidades educativas están influenciadas por factores que no siempre están relacionados con el mérito. Por lo tanto, el derecho a la enseñanza superior, tal y como se establece

en la DUDH, requiere esfuerzos constantes para eliminar las barreras que limitan su acceso, sobre todo en términos de equidad económica y social.

Al respecto, el derecho a la matrícula universitaria en la UCR, está vinculado a un principio fundamental del acceso a la educación superior (Caamaño y Chacón, 2024). Así pues, la UCR, como institución pública, tiene el compromiso de garantizar que la educación universitaria sea accesible a una amplia gama de estudiantes independientemente de su situación económica.

En este sentido, Rangel (1979) sostiene que la descentralización de la educación superior debe orientarse en tres objetivos clave: descentralizar los servicios educativos, los recursos económicos y la calidad educativa. Estos objetivos se proponen adaptar la educación superior a las necesidades locales y regionales mediante la promoción de una mayor autonomía y capacidad de respuesta ante la demanda educativa en diferentes áreas del país. Asimismo, se plantea la descentralización como un medio para mejorar la eficiencia y la pertinencia de la educación superior, al involucrar a las instituciones universitarias en la identificación de sus propias necesidades y potenciales.

Para alcanzar estos objetivos, Rangel (1979) propone acciones específicas. La principal de ellas consiste en la implementación de programas institucionales de desarrollo. En ese entendido, cada institución educativa debe analizar su contexto local y regional para evaluar sus capacidades, recursos disponibles y su participación en los problemas comunitarios. Es decir, la planificación institucional es indispensable y debe ser previa a cualquier planificación nacional para asegurar que se adapten las estrategias a las realidades, las demandas regionales y se evite la centralización en la toma de decisiones sin considerar las particularidades locales. Esta estrategia busca equilibrar la autonomía institucional con la coordinación a nivel nacional.

Con respecto a lo anterior, la teoría de la justicia social de Rawls (1997) aplica para señalar que la educación superior requiere una sociedad más justa, donde las instituciones de educación superior brinden los recursos y los apoyos necesarios para ofrecer igualdad de oportunidades para el estudiantado de contextos menos favorecidos. Esto incluye el acceso a becas, programas de apoyo académico, políticas de inclusión y reducción de barreras económicas.

Asimismo, la teoría de la educación inclusiva de Booth y Ainscow (2015), sostiene que las políticas educativas deben centrarse en eliminar las barreras a la participación tanto en el acceso físico como académico, social y cultural. Esto aplica también en el hecho de que las universidades deben repensar las formas en las que diseñan y gestionan la matrícula, para asegurar una mayor participación del estudiantado con diversos orígenes y necesidades.

En ese sentido, la teoría de la educación inclusiva se mantiene estrechamente vinculada a la matrícula universitaria, al proponer que las universidades deben ofrecer un entorno inclusivo que permita la inscripción de estudiantes de grupos tradicionalmente marginados (discapacidades, minorías raciales o étnicas, estudiantes de áreas rurales, entre otros). Desde este enfoque, la educación superior se concibe multidireccionalmente como un derecho y una forma de empoderamiento social y económico.

### **3. METODOLOGÍA**

Se realizó un estudio cualitativo a partir de una revisión y un análisis documental para indagar, recolectar, organizar, analizar e interpretar información alrededor de un tema (Morales, 2015). Este tipo de metodología se basa en recabar información a partir de fuentes documentales preexistentes tales como registros electrónicos universitarios, libros,

artículos académicos, informes, políticas universitarias, actas, memorias y estadísticas oficiales para elaborar una revisión crítica y selectiva.

Por otra parte, se analizó y se sintetizó la información que ofrece la UCR mediante sus herramientas digitales: el Sistema de Aplicaciones Estudiantiles (SAE) y el de Ingreso al Sistema Administrativo de Matrícula Web (@matrícula); para obtener información relevante sobre el tema en estudio. Así pues, la validación y la transparencia de la información obtenida del SAE constituye un aspecto fundamentado para asegurar la credibilidad de los resultados del estudio, ya que los datos extraídos de dicho sistema coadyuvan a que, de manera justa y completa, se sistematice el tema en cuestión.

En cuanto al análisis documental desarrollado en este estudio, este se fundamentó en una serie de etapas claramente definidas: búsqueda, localización, organización y análisis de la información (Martínez et al., 2020). Cada una de ellas posibilita la construcción de la base de la investigación. Por consiguiente, la búsqueda de documentos idóneos permite identificar fuentes primarias que abarcan una amplia gama de perspectivas, mientras que la localización asegura que la información seleccionada sea pertinente y accesible.

Por su parte, la fase de organización posibilitó estructurar la información de manera coherente para facilitar la posterior interpretación. En cuanto al respectivo análisis, esta etapa requirió una lectura crítica y reflexiva de la documentación que posibilitó evaluar su relevancia y aplicabilidad en el contexto del estudio. A continuación, se detalle cómo se desarrollaron las siguientes etapas de trabajo:

1. Identificar qué se ha trabajado sobre el tema de investigación para comprender el estado actual del tema. Así pues, la revisión documental posibilita identificar cuáles aspectos han sido suficientemente tratados y cuáles no.

2. Analizar investigaciones previas para determinar los hallazgos en los estudios existentes y sus metodologías, con la finalidad de detectar posibles inconsistencias, limitaciones o áreas inexploradas.
3. Revisar la documentación pertinente en relación con el estudio para analizar datos relevantes y obtener la información de la manera más completa posible.
4. Construir premisas de partida para enfocar la investigación y delimitar los aspectos que se exploran con mayor profundidad.
5. Seleccionar la información relevante para distinguir lo pertinente. De esta forma, al seleccionar la información necesaria se evita la sobrecarga de datos que obstaculice el análisis posterior.
6. Detectar vacíos o ámbitos inexplorados para proponer nuevas líneas de investigación que pueden enriquecer el campo de estudio y ofrecer a las autoridades universitarias insumos importantes para la toma de decisiones.

En conjunto, los seis pasos delimitan una metodología que trasciende la mera recopilación de información, con el objetivo de promover una reflexión crítica que impulse la investigación hacia nuevas fronteras del conocimiento.

## **4. RESULTADOS Y ANÁLISIS**

El análisis en el seguimiento de matrícula, permanencia y graduación de la población estudiantil empadronada en la carrera desconcentrada de Bachillerato en Ciencias de la Educación Primaria de la Sede Regional de Occidente, en la Sede del Sur, desde el año 2016 al año 2024 ofrece los siguientes

resultados; primeramente, se destaca el acompañamiento, la orientación y la colaboración brindados por la Sede Regional de Occidente en el marco de las disposiciones establecidas en la carta de entendimiento entre ambas sedes regionales. Por su parte, la carrera Bachillerato en Ciencias de la Educación Primaria se desconcentró de la Sede de Occidente, por primera vez, en el año 2016. Contó con una matrícula de 20 personas estudiantes. De ellas, lograron graduarse 15 personas, tres se encuentran inactivas y dos realizaron cambio de carrera.

En el año 2017, consolidó la matrícula de 27 personas de las cuales 19 obtuvieron el grado académico de Bachillerato en Ciencias de la Educación Primaria, tres se encuentran inactivas y cuatro realizaron cambio de carrera y sede. Actualmente, una persona se encuentra activa, pero no logró culminar el plan de estudios por pérdida de cursos. Posteriormente, para el año 2018, hubo una matrícula de 33 personas, 26 de ellas lograron graduarse. Adicionalmente, una persona tiene pendiente culminar el Trabajo Comunal Universitario (TCU) y aprobar el curso de Seminario de Realidad Nacional II para tramitar la correspondiente graduación. Se presentaron tres personas inactivas y tres personas activas, pero no lograron superar el rezago de cursos pendientes para culminar el plan de estudios. Más adelante, se detallará la situación de cada una de ellas.

Por otra parte, durante el año 2019, se matricularon 25 personas, 13 de ellas lograron graduarse, cuatro personas estudiantes se encuentran inactivas, seis efectuaron cambio de carrera y sede, una persona se encuentra pendiente de culminar su TCU para concluir el plan de estudios y una persona no logró superar el rezago para concluir el plan de estudios. Igualmente, se presentarán las particularidades del caso más adelante. En el año 2020, se presentó un aumento de la población interesada en matricular la carrera Bachillerato en Ciencias de la Educación Primaria, lo que generó la apertura de dos grupos.

En el grupo 1 se obtuvo una matrícula de 22 personas estudiantes, de las cuales 13 personas lograron graduarse, seis personas realizaron cambio de carrera y de sede, dos personas aparecen inactivas y una persona no logró concluir sus estudios por pérdida de cursos. En cuanto al grupo 2, se matricularon 20 personas, tres realizaron cambio de carrera y sede, cuatro se presentan como personas inactivas. De las restantes 13 personas, 12 logran graduarse y una persona no concluirá sus estudios por pérdida de cursos. Desde el año 2021, ambos grupos se unieron.

Es necesario aclarar que la cantidad de personas matriculadas, por cada uno de los años descritos anteriormente, corresponde a personas estudiantes que consolidaron matrícula por primera vez en la carrera Ciencias de la Educación Primaria, las personas repitentes se contemplaron según el año de ingreso. Por otra parte, cabe mencionar que todas las personas estudiantes matriculadas, quienes solicitaron la ayuda que la universidad ofrecía a la comunidad estudiantil para enfrentar la nueva realidad durante el confinamiento por COVID-19, contaron con apoyo respecto al préstamo de equipo tecnológico, además de atención profesional ante situaciones de depresión, estrés y demás afecciones como resultado de tantos cambios generados por la emergencia sanitaria.

A continuación, se presenta el registro de la situación actual de las personas estudiantes matriculadas en la carrera Bachillerato en Ciencias de la Educación Primaria en la Sede Regional del Sur.

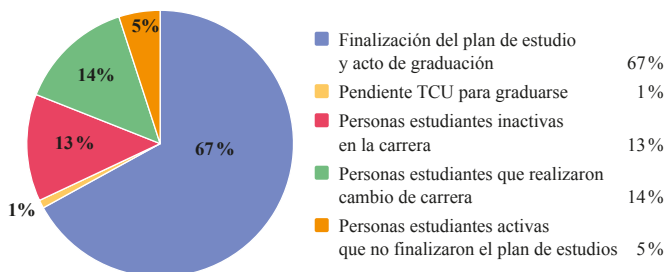
**Tabla 1. Estado actual de las personas estudiantes matriculadas en la carrera Bachillerato en Ciencias de la Educación Primaria en la Sede del Sur (año 2024)**

Condición	Cantidad de personas estudiantes	Porcentaje
Inactivas	19	13
Realizaron cambio de carrera	21	14
Graduadas	98	67
Activas pendientes de culminar su TCU para tramitar la solicitud de graduación durante el 2025	2	1
Activas que no terminaron plan de estudios	7	4
<b>Total</b>	<b>147</b>	<b>100</b>

*Nota.* Elaboración propia.

A partir del cuadro anterior, se evidencia que, de las 147 personas estudiantes que en algún momento consolidaron matrícula en la carrera Bachillerato en Ciencias de la Educación Primaria en la Sede del Sur, actualmente, el 67 % de ellas finalizaron el plan de estudios y lograron graduarse. De igual forma, se evidencia que el 1 % de las personas estudiantes aún tiene pendiente terminar el TCU para solicitar el acto de graduación. Un 13 % de las personas se encuentran inactivas y un 14 % realizó un cambio de carrera. Por último, un 5 % de las personas estudiantes se encuentra en condición de activa y no finalizaron el plan de estudios.

## Gráfico 1. Estado actual de las personas estudiantes matriculadas en la carrera Bachillerado Ciencias de la Educación Primaria en la Sede del Sur (año 2020)



*Nota.* Elaboración propia.

Para visualizar con mayor claridad la situación de las personas que no lograron culminar el plan de estudios del Bachillerato en Ciencias de la Educación Primaria, se procede a unificar y sumar la información de cada persona estudiante en relación con el plan de estudios y los cursos que les quedaron pendientes por aprobar o realizar matrícula.

**Tabla 2. Estudiantado con cursos pendientes de matrícula para concluir plan de estudios**

Cursos pendientes para concluir plan de estudios	Total de personas que faltan por matricular
<b>I ciclo 2.º año</b>	
ED0024 DIDÁCTICA DE LA MATEMÁTICA PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA I	2
<b>II ciclo 2.º año</b>	
ED1104 DIDÁCTICA DE LA LENGUA ESPAÑOLA II	2
ED1105 DIDÁCTICA ESTUDIOS SOCIALES PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA II	1

*Continúa en la siguiente página*

<b>Cursos pendientes para concluir plan de estudios</b>	<b>Total de personas que faltan por matricular</b>
<b>I ciclo 3.º año</b>	
ED0019 SALUD Y CUIDADOS DEL NIÑO Y LA NIÑA	1
ED0078 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DEL CURRÍCULO	1
ED0196 EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN LA EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA	1
ED1102 DIDÁCTICA DE LA GRAMÁTICA PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA	1
<b>II ciclo 3.º año</b>	
ED0038 INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	1
ED1103 DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS NATURALES PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA II	1
ED1106 DIDÁCTICA DE LA MATEMÁTICA PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA II	6
ED1109 DIDÁCTICA ESPECÍFICA DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA	4
<b>I ciclo 4.º año</b>	
ED0031 EXPERIENCIA EDUCATIVA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA I	7
ED0049 SEMINARIO DE ÉTICA PROFESIONAL PARA EDUCADORES	6
ED0088 CREATIVIDAD Y TALENTO EN LA EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA	2
ED0089 SEMINARIO DE INTEGRACIÓN ESCUELA Y CONTEXTO SOCIAL	3
<b>II ciclo 4.º año</b>	
ED0039 FUNDAMENTOS DE ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA	4
ED0052 EXPERIENCIA EDUCATIVA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA II	7

*Nota.* Fuente elaboración propia.

Al tomar como referencia el plan de estudios de la carrera Bachillerato en Ciencias de la Educación Primaria y al relacionarlo con el cuadro anterior, se establece que el primer año de carrera fue aprobado por las personas estudiantes.

El segundo año de carrera, en el I ciclo, falta un curso por aprobar o matricular por parte de dos personas estudiantes; durante el II ciclo, los cursos pendientes de aprobar o matricular son dos: uno lo tienen pendiente de cursar o matricular dos personas estudiantes y el otro curso por matricular y aprobar lo tiene pendiente una persona estudiante.

Los cursos correspondientes al tercer año de carrera, con faltante de aprobación o matrícula, son ocho en total. De estos, cuatro cursos corresponden al I ciclo y cuatro la cantidad de personas que no han logrado matricularlo. Para el II ciclo, igualmente, son cuatro los cursos pendientes de matrícula, de los cuales dos son requeridos por una persona, otro lo necesitan seis personas y, el último curso, lo requieren cuatro personas estudiantes.

Respecto al cuarto año de carrera, hay cuatro cursos pendientes de aprobar o matricular en el I ciclo. Un primer curso lo requieren siete personas, el segundo curso lo necesitan seis personas, el tercero dos personas y el cuarto tres personas. Para el II ciclo, se presentan dos cursos, el primer curso presenta un faltante de cuatro personas por aprobar o matricular y el segundo curso, cuya matrícula es requerida por siete personas. Todos suman 17 cursos que faltan por aprobar o por matricular por parte de las personas estudiantes.

Cabe destacar que, con el propósito de evitar el rezago de la población, se implementaron acciones para la atención y seguimiento de las personas estudiantes que presentaban retraso o rezago en el plan de estudios, con el propósito de lograr que el estudiantado retomará el nivel correspondiente de acuerdo con el plan de estudios, de manera que culminará el plan de estudios con el tiempo establecido para tales efectos. Entre dichas acciones se destaca la apertura de algunos de los cursos de manera extraordinaria al orden establecido en el plan de estudios, lo cual brindó la oportunidad de matricular los cursos según la modalidad convenida para tal efecto. A continuación, la tabla 3 detalla la información:

**Tabla 3. Cursos por año, ciclo y modalidad**

Curso	2020	2021	2022		2023
	III ciclo	III ciclo	II ciclo	III ciclo	III ciclo
ED0195 DESARROLLO DEL NIÑO Y LA NIÑA EN LA EDUCACIÓN INICIAL	tutoría				
ED1101 SEMINARIO DE GUÍA PROFESIONAL EN PRIMARIA	tutoría				
ED0017 BASES PSICOSOLCIALES DE LA EDUCACIÓN		tutoría			
ED0024 DIDÁCTICA DE LA MATEMÁTICA PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA I		regular			
ED0024 DIDÁCTICA DE LA MATEMÁTICA PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA I			regular		
ED1106 DIDÁCTICA DE LA MATEMÁTICA PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA II				regular	
ED1109 DIDÁCTICA ESPECÍFICA DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA				tutoría	
ED0089 SEMINARIO DE INTEGRACIÓN ESCUELA Y CONTEXTO SOCIAL					tutoría
ED0039 FUNDAMENTOS DE ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA					tutoría
ED0049 SEMINARIO DE ÉTICA PROFESIONAL PARA EDUCADORES					tutoría

*Nota.* Fuente elaboración propia.

En el cuadro anterior se especifican los cursos que se abrieron de manera adicional a los contemplados en el plan de estudios, en relación con orden y nivel al que pertenece cada uno. En total se impartieron diez cursos, siete de ellos bajo la modalidad de tutoría y tres de manera regular. La apertura

de estos cursos facilitó que algunas de las personas estudiantes con retraso o rezago en el plan de estudios se reincorporaran a este y que culminaran en el 2023 el grado académico de Bachillerato en Ciencias de la Educación Primaria.

Otro aspecto por considerar fue la comunicación y la planificación entre las personas docentes consejeras y las personas estudiantes, estas acciones facilitaron el seguimiento de una ruta para retomar el plan de estudios. Cabe mencionar que no todas las personas estudiantes siguieron las recomendaciones brindadas, esto a pesar a las reuniones realizadas, llamadas telefónicas o correos electrónicos en procura de motivarles a continuar con la dedicación y los esfuerzos para concluir la carrera.

Asimismo, se insistió sobre la importancia de aprovechar las horas de atención a estudiantes e, igualmente, se les exhortó a no abandonar los cursos y se les explicó lo difícil que podría ser la situación en caso de reprobar los cursos al no contar con otras promociones de la carrera que les permitan completar los cursos en caso de perderlos. Adicionalmente, se les instó a las personas estudiantes que tenían alguna situación particular con el plan de estudios para que agendaran una reunión y se valoraran las posibilidades de cada una.

En relación con las acciones a implementar para la atención y el seguimiento de la población estudiantil que presenta alguna situación particular que conlleva a matricular los cursos pendientes para concluir el plan de estudios de la carrera Bachillerato en Ciencias de la Educación Primaria, se plantean posibilidades entre las que se destacan el solicitar nuevamente algunos de los cursos por tutoría, completar el plan de estudios mediante la matrícula de los cursos con igual código al que ofrece la carrera de Educación Primaria con Inglés (impartida en la Sede Regional del Sur).

Por último, se establecen los cursos que, por su naturaleza, se tendrían que solicitar como regulares, pero que la

cantidad de personas que los necesitan es poca e igualmente se requiere de presupuesto adicional para lograr ofertarlos, así como contar con la aprobación de la Sede de Occidente. Pese a los esfuerzos realizados, no se logró la respuesta positiva por parte de las personas estudiantes y esto produjo que el 5 % de ellas no culminaron la carrera.

En cuanto al personal docente que brindó su apoyo, esfuerzo y dedicación para la carrera Bachillerato en Ciencias de la Educación Primaria, cabe destacar el compromiso, la responsabilidad y la disposición ante la adversidad provocada por el COVID-19 y, ante todo, el trabajar bajo los principios del humanismo, al brindar apoyo, consuelo y contingencia a las personas estudiantes. Así pues, la experiencia del cuerpo docente fue fundamental para afrontar los cambios abruptos y constantes de la realidad educativa.

Las personas colaboradoras, como docentes de la carrera, no solo eran personas educadoras, sino que también laboraron profesionales de diferentes disciplinas dispuestas a trasladarse desde diferentes partes del país para brindar su aporte cuando no se contaba con la virtualidad. Fueron, aproximadamente, 55 personas y; por otra parte, se contó con 9 profesionales que ocupaban puestos de asesoría y supervisión en el Ministerio de Educación Pública, lo cual fue vital para el desarrollo, actualización y logística de la carrera.

Asimismo, el aporte del personal docente no fue exclusivo para el salón de clases de las personas matriculadas en los cursos de la carrera, sino que trascendió a la comunidad a través de las diferentes actividades desarrolladas durante la época de permanencia de la carrera; entre ellas, se destacan las capacitaciones para actualización, actividades extracurriculares como la colaboración y organización de Ferias de la Salud, actos cívicos, ferias científicas, actos para promover las artes, charlas y talleres virtuales para la comunidad en general respecto a temas educativos.

Por su parte, la coordinación con la Cátedra Temática Humanidades en el Pacífico Sur, facilitó el abordaje de temáticas con personas expertas internacionales en materia educativa. Igualmente, participaron personas estudiantes y docentes de la Sede del Sur de una clase espejo con personas estudiantes y docentes de la Universidad UDELAS de Panamá, fue una experiencia enriquecedora de intercambio educativo y cultural, pese a que se desarrolló de manera virtual.

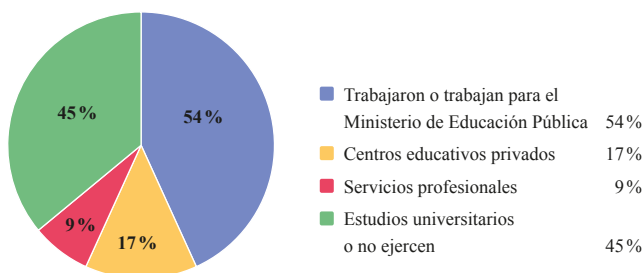
Por otro lado, es importante reconocer el trabajo de las personas directoras y docentes del Ministerio de Educación Pública de centros educativos en Gófito, Río Claro, Corredores y Pérez Zeledón, quienes abrieron las puertas de sus instituciones para que las personas estudiantes lograran desarrollar las experiencias educativas (prácticas docentes) requeridas dentro del plan de estudios para graduarse. Es digno de reconocer su trabajo, apertura, confianza, apoyo y sobre todo los consejos brindados desde la experiencia como personas educadoras conscientes de importancia de la vinculación con las comunidades y las familias para lograr el abordaje integral de los niños y las niñas a su cargo.

Otro aspecto por destacar es la vinculación de algunas personas docentes y estudiantes con proyectos de Acción Social, esto entre los años 2017 a 2023. Entre estos se contabilizan al menos siete proyectos con participación de ocho docentes y diez estudiantes, aproximadamente. De igual manera, 14 personas estudiantes lograron participar del proyecto de liderazgo a cargo de la Coordinación de Vida Estudiantil. En este sentido, la oportunidad de colaborar en los diferentes proyectos ha favorecido el trabajo interdisciplinario y la proyección de la carrera de Educación Primaria en la zona, además acercó a las personas estudiantes a las comunidades, lo que propicia la oportunidad de lograr una formación más integral y humanista.

En síntesis, a partir de la apertura de la carrera Bachillerato en Ciencias de la Educación Primaria durante cinco años,

la Universidad de Costa Rica, desde la Sede Regional del Sur, contribuyó con 98 nuevas personas profesionales en educación, de las cuales el 54 % trabajó o está trabajando en el Ministerio de Educación Pública, según una investigación realizada en la aplicación para consulta pública de nombramientos interinos y por inopia de dicha institución. Por otra parte, el 17 % de las personas profesionales laboran para centros educativos privados en diferentes partes del país y el 9 % brinda sus servicios profesionales impartiendo lecciones particulares en sus comunidades, esto según consulta telefónica. El restante 45 % continúa con estudios universitarios o aún no ejerce.

## Gráfico 2. Empleabilidad de personas estudiantes graduadas de Bachillerato en Ciencias de la Educación Primaria



*Nota.* Fuente elaboración propia.

Finalmente, el compromiso, el sacrificio, el deseo de salir adelante y ser motivo de orgullo para sus familias son algunos de los motivos perseguidos por algunas de las personas estudiantes matriculadas en la carrera Bachillerato en Ciencias de la Educación Primaria. Estos motivos, sueños y anhelos se materializaron con el reconocimiento de la Universidad de Costa Rica mediante los siguientes reconocimientos:

1. Carlos Fabián Mora Campos, estudiante proveniente de Pérez Zeledón:
  - Diploma de excelencia académica. Primer promedio general de grado, año lectivo 2021.
  - Diploma de excelencia académica. Mejor promedio de la carrera de Bachillerato en Ciencias de la Educación Primaria con varios énfasis, año lectivo 2021.
  - Diploma de excelencia académica. Mejor promedio de la Sede Regional del Sur, año lectivo 2021.
2. Jeikol Alfredo Badilla Madrigal, estudiante proveniente de Buenos Aires de Puntarenas:
  - Diploma de excelencia Académica. Primer promedio general de grado, año lectivo 2022.
  - Diploma de excelencia Académica. Mejor promedio de la carrera de Bachillerato en Ciencias de la Educación Primaria con varios énfasis, año lectivo 2022.
  - Diploma de excelencia académica. Mejor promedio de la Sede Regional del Sur, año lectivo 2022.
3. Estefany María Sáenz Segovia, estudiante proveniente de Paso Canoas, Corredores:
  - Diploma de excelencia académica. Primer promedio general de grado, año lectivo 2023.
  - Diploma de excelencia académica. Mejor promedio de la carrera de Bachillerato en Ciencias de la Educación Primaria con varios énfasis, año lectivo 2023.

- Diploma de excelencia académica. Mejor promedio de la Sede Regional del Sur, año lectivo 2023.
- Galardonada con el Premio a la Excelencia Académica Rubén Darío, 2024.

## 5. CONCLUSIONES

La carrera de Bachillerato en Educación Primaria en la Sede Regional del Sur de la UCR, tiene una gran importancia para el estudiantado universitario, porque ofrece una formación integral y accesible en una región del país con diversas realidades educativas. Esta carrera permite a las futuras personas docentes adquirir las competencias necesarias para atender las necesidades de la educación primaria, particularmente en zonas rurales y periféricas, donde la demanda de personas profesionales capacitadas es alta. Además, contribuye al fortalecimiento del sistema educativo regional al promover la equidad y la calidad educativa en el sur de Costa Rica y al brindar al estudiantado la oportunidad de involucrarse en proyectos de impacto social y comunitario.

A pesar de que se presentaron situaciones adversas al estudiantado, tales como lejanía en cuanto a ubicación geográfica, socioeconómicas, de salud y otras; se logró evidenciar que un número significativo de personas estudiantes culminó con éxito al obtener el grado académico de Bachillerato en Educación Primaria. Por otra parte, a lo largo de los años, la carrera contribuyó a la formación de 98 nuevas personas profesionales en educación, de las cuales una gran mayoría ha sostenido alguna relación laboral en el Ministerio de Educación Pública, en instituciones privadas u otros trabajos afines (emprendimientos educativos). Además, la participación de personas docentes y estudiantes en proyectos de Acción Social y en actividades interdisciplinarias, fortaleció la formación integral y el compromiso social, por lo que es

importante destacar la importancia de la vinculación con las comunidades locales.

## 6. REFERENCIAS

Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*, 21-52, FUEM-OEI.

Caamaño, C. y Chacón, F. (2024). Introducción. La Universidad, siempre en disputa. En *¿La U en venta? Disputas, actores y negociaciones en la transformación de la universidad-empresa*. Editorial UCR.

Consejo Universitario (2015). *Políticas de la Universidad de Costa Rica 2016-2020*. La Gaceta Universitaria.

De La Cruz, V., & Salazar, J. (2003). *Historia de la educación costarricense*. EUNED.

Naciones Unidas. (1948, 10 de diciembre). *Declaración Universal de Derechos Humanos* (Resolución 217 A (III)). <https://dgii.uta.cl/wp-content/uploads/2023/01/DECLARACION-UNIVERSAL-DE-DERECHOS-HUMANOS.pdf>

Martínez, J. I., Palacios, G. E., & Juárez, L. G. (2020). Diseño y validación del instrumento Enfoque directivo en la gestión para resultados en la sociedad del conocimiento. *Revista Espacios*, 41(01), 13.

Morales, O. (2015). *Fundamentos de la investigación documental y la monografía*. En *Introducción a los métodos y técnicas de investigación. Selección de lecturas*. Editorial Universitaria Félix Varela.

Programa Estado de la Nación (2015). *Quinto Informe del Estado de la Educación*. PEN.

Rangel, A. (1979). *La educación superior en México*. El Colegio de México.

Rawls, J. (1997). *Teoría de la Justicia*. Fondo de Cultura Económica.



# PROBLEMÁTICAS SOCIALES Y PROYECTOS ESTUDIANTILES: UN ESTUDIO DE CASO

---

*MSc. María Teresa Jiménez Ramírez<sup>1</sup>*

## 1. INTRODUCCIÓN

**E**l Estado costarricense destaca la importancia de la educación al instaurarla como gratuita y obligatoria, además de reconocerla como cimiento social esencial para la democracia y el desarrollo socioeconómico del país. El acceso a la educación permite a las personas comprender su realidad, así como mejorar su condición de vida y la de sus comunidades (Vargas Venegas, 2022). Por su parte, la educación superior busca afrontar las problemáticas sociales del territorio nacional; pues no solo se enfoca en transmitir conocimientos técnicos, sino también en formar una ciudadanía comprometida con su comunidad y su entorno.

Según la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la ciencia y la Cultura (OEI, 2021) el mayor desafío es dotar de competencias y habilidades a las personas estudiantes, para que estas sean capaces de adaptarse a los cambios constantes del mundo; por lo tanto, la educación debe ser transformadora (Vargas Venegas, 2022). Adicionalmente, la educación superior no debe limitarse a un espacio físico, y debe promover un proceso continuo y de empoderamiento para lograr las modificaciones del entorno en que se propongan. En particular, el abordaje de problemáticas sociales desde la educación superior significa promover una educación íntegra, contextualizada y comprometida con la equidad y la justicia social (Vargas Venegas, 2022).

---

1 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8452-1596>

Es decir, la transformación en la educación es esencial para resarcir las injusticias del pasado y mejorar la capacidad de las personas para actuar juntas en pro de un futuro más sostenible y justo. De esta manera, se garantiza el derecho al aprendizaje, al proporcionar los conocimientos y las competencias necesarias para desarrollar el potencial de las personas (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2022).

Las universidades públicas costarricenses poseen una larga trayectoria y una envergadura indudable en la formación de profesionales y en el desarrollo de nuevos conocimientos. En este sentido, la vinculación con la sociedad proporciona beneficios significativos tanto para la comunidad como para las personas estudiantes, fortalece la relación universidad-comunidad y promueven un aprendizaje recíproco (Marín Figuera & Manjarrés Zambrano, 2022).

En otra perspectiva, la extensión universitaria ha logrado un papel importante en el desarrollo de la misión social de las instituciones de educación superior, ya que ha colocado el conocimiento universitario al servicio de la comunidad y ha contribuido en la formación personal, profesional, ética y ciudadana de las personas estudiantes (de Camilloni, 2020). En otras palabras, la participación estudiantil en proyectos de extensión constituye la base del éxito, ya que integra elementos teóricos y metodológicos de los diversos cursos de la malla curricular y facilita el desarrollo simultáneo (Bermúdez Elizondo & Romero Sandí, 2022).

Por otra parte, la realidad actual que vive el cantón central de Puntarenas en el ambiente social y económico se ha visto opacada por un incremento constante de problemas, y esto ha acarreado una serie de desafíos cada vez mayores en diversas áreas. Tal y como afirma González Díaz (2021), “Puntarenas sufre altas tasas de desempleo que en algunos municipios van acompañadas de narcotráfico, prostitución y una delincuencia

al alza” (párr. 9). Así, el contexto actual en el que están inmersas las personas estudiantes de la Sede del Pacífico de la Universidad de Costa Rica que residen en Puntarenas las mantiene sensibles y vulnerables a los efectos directos e indirectos de las circunstancias que aquejan a la comunidad.

En consecuencia, existe la necesidad de empoderar a esta población con habilidades y competencias que les permitan enfrentar los desafíos sociales y económicos de su cantón. Por ende, la educación superior de la zona debe ir más allá del aula y ser una fuerza transformadora que contribuya al mejoramiento de la comunidad local, por ejemplo, mediante la aplicación práctica de conocimientos adquiridos por medio de proyectos que aborden problemas sociales específicos del propio contexto.

De manera adicional al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas en el estudiantado, se espera que este sea capaz de enfrentar creativamente los desafíos del entorno. Además, se debe procurar el fomento de la integración de las tecnologías emergentes en el proceso educativo, para mejorar la interactividad y la accesibilidad de los recursos que se ofrecen a la población estudiantil.

El curso de Circuitos Lineales I, que es impartido en la Sede del Pacífico de la Universidad de Costa Rica, incluye un componente práctico significativo, con un rubro correspondiente a la elaboración de un proyecto final. Esta actividad evaluativa fue modificada para que fuese más allá de la aplicación directa de las habilidades técnicas adquiridas, y se dirigiese hacia el fomento de la conciencia social y la creatividad de las personas estudiantes, de modo que se pudieran analizar problemas sociales y aprovechar los talentos y las habilidades técnicas adquiridas. De esta forma, la búsqueda de soluciones de problemáticas reales de la comunidad permite a las personas estudiantes aplicar sus conocimientos de manera práctica y desarrollar habilidades que contribuyan con el desarrollo sostenible y justo en su entorno.

De manera adicional, se procura la búsqueda constante de enfoques educativos que promuevan la participación, el pensamiento crítico y la aplicación práctica del conocimiento. El aprendizaje basado en proyectos ha emergido como una perspectiva moderna que transforma la manera en que las personas estudiantes aprenden y se comprometen con el contenido curricular (TalenttecSchool, 2023). Este tipo de aprendizaje permite al estudiantado involucrarse profundamente con el contenido y generar un enfoque en la retención a largo plazo, conseguir mejoras en sus habilidades tecnológicas, y desarrollar mejores capacidades de trabajo en equipo y resolución de problemas (Classlife, 2021).

Dicho de otra manera, el aprendizaje basado en proyectos es una estrategia educativa que propone al alumnado llevar adelante un proceso investigativo para la resolución de problemas, con un fomento de la autonomía y el compromiso con las tareas asignadas (Pérez Porto, 2024). A la vez, se transforma el proceso pedagógico mediante nuevas representaciones asignadas tanto a la persona docente como a la persona estudiante, lo que favorece el aprendizaje significativo a través del vínculo estrecho entre docentes, estudiantes y comunidad (Zambrano Briones et al., 2022).

En la era digital actual, “los avances tecnológicos en educación han desempeñado un papel crucial en la configuración de entornos de aprendizaje más dinámicos y efectivos” (Bustamante, 2024, párr. 7). Por lo tanto, la integración de tecnologías emergentes en entornos educativos desempeña un rol determinante en la formación de profesionales capaces de enfrentar desafíos sociales.

Especialmente, la integración tecnológica en la educación ofrece numerosos beneficios. Por ejemplo, a través de herramientas tecnológicas y estrategias efectivas, las personas docentes pueden crear experiencias de aprendizaje más motivadoras, personalizadas y enriquecedoras (EDUCATICS, 2022).

En efecto, las tecnologías emergentes están en proceso de redefinir los paradigmas educativos al proponer nuevas metodologías y didácticas que trascienden las tradicionales. Por consiguiente, su incorporación implica dedicar tiempo a la reflexión en torno al futuro de la educación. Esto debe abarcar el papel de la realidad virtual, así como el uso del Internet y de la inteligencia artificial en los espacios educativos, mientras se preserva el humanismo en dichos procesos (Jiménez Sánchez, 2020).

A su vez, herramientas como los códigos QR están transformando la educación al ofrecer acceso instantáneo a recursos educativos personalizados, al mejorar la interactividad en el aula y al simplificar el intercambio de información, lo que ha permitido crear un entorno de aprendizaje más dinámico y accesible (Valdemaire, 2024). En efecto, este tipo de códigos facilita el acceso instantáneo a materiales educativos, mejora la adaptabilidad y reduce costos. Lo anterior se evidenció en un estudio experimental en el que un grupo que utilizó códigos QR en su material educativo mostró un mejor rendimiento académico (Ceva Estrada et al., 2018).

El presente ensayo detalla una iniciativa pionera que consiste en instaurar códigos QR como herramienta innovadora para abordar problemáticas sociales identificadas en la comunidad. De esta manera, no solo se buscó fomentar la aplicación práctica de conocimientos adquiridos en el aula, sino que también se mostró el potencial de la ingeniería y la tecnología para impactar positivamente en la sociedad. El resultado ofreció soluciones variadas a problemas como embarazos adolescentes, falta de información sobre servicios municipales, promoción de la educación gratuita en la zona y concienciación sobre temas ambientales. Es decir, cada proyecto se convirtió en un vehículo para la innovación y la conciencia social. A través de este estudio de caso, se destaca la importancia de la tecnología como medio para abordar problemáticas sociales y promover un enfoque práctico e integrado en la educación superior.

## **2. REFERENTE TEÓRICO**

Esta sección está destinada a detallar los conceptos teóricos implementados en la presente publicación.

### **2.1 Aprendizaje basado en proyectos**

El aprendizaje basado en proyectos, o mejor conocido como ABP, se centra en el cambio de roles entre las personas docentes y el estudiantado. Para ello, la persona docente concibe la función de guía y motivadora, mientras que las personas estudiantes son quienes toman la iniciativa para resolver los problemas expuestos de manera innovadora. Por lo tanto, este tipo de aprendizaje fomenta el pensamiento crítico, a la vez que favorece la creatividad, la autonomía y otras habilidades.

De acuerdo con AcademyPOP (2021), es necesario seguir una serie de pasos para aplicar el aprendizaje basado en proyectos en el salón de clases: “pregunta guía, planificación del proyecto, presentación del proyecto, formar grupo, investigación en contexto y recolección de datos, análisis de los datos, elaboración del producto final, presentación del proyecto y evaluación del proyecto” (párr. 5). Todo esto sin olvidar que la persona docente actuaría como mentora y las personas estudiantes se situarían como protagonistas del proceso.

### **2.2 Problemas socioeconómicos**

Según Miñan (2024), los problemas socioeconómicos se refieren a las situaciones en las que la pobreza, la desigualdad y la falta de acceso a recursos básicos como salud, educación y empleo, generan tensiones y conflictos en la sociedad. Por su parte, Arellano (2024) plantea que estos problemas

corresponden a “las condiciones o circunstancias desfavorables que afectan a determinados grupos de personas en una sociedad” (párr. 5). Por consiguiente, en el contexto actual del cantón central de Puntarenas, es posible observar que esta zona presenta gran variedad de estas dificultades; ante su acelerado aumento, resulta urgente implementar medidas para amortiguarlas. Para ello, se puede pensar en acciones innovadoras, ya que las tradicionales no han podido solventar la problemática actual.

## **2.3 Dinámica de grupos naturales**

Considerando que las dinámicas grupales son herramientas facilitadoras para vincular a las personas dentro de una actividad, Arango (2023) recalca que, gracias a ellas, las personas participantes se sienten más cómodas a nivel individual y colectivo. Estas estrategias permiten la elección basada en las experiencias vividas y en la similitud de los gustos, lo que disminuye la tensión y el estrés entre los miembros del grupo y fortalece el trabajo en equipo.

## **2.4 Tecnología educativa**

Se considera que este término hace referencia al uso innovador que se hace de la tecnología para reformar el proceso de enseñanza. Tal y como menciona Narvaez (2022), esto permite una serie de beneficios, como mejorar el acceso, brindar aprendizajes personalizados, alcanzar un mayor compromiso por parte del estudiantado, facilitar la flexibilidad y el aprendizaje a ritmo propio, entre otros. Así pues, la innovación tecnológica en educación posee como objetivo mejorar la calidad del proceso de la enseñanza y aprendizaje (Universidad Internacional de la Rioja [UNIR], 2021). En otras palabras, se trata de un componente esencial para impulsar la innovación.

## 2.5 Páginas *web*

Las páginas *web* ofrecen información relevante de diversas formas: pueden presentar datos dinámicos o estáticos, ser utilizadas tanto a nivel personal como empresarial, y pueden ser diseñadas por expertos o mediante plantillas para mostrar la información requerida. De conformidad con Cortés Carranza (2023), existen plataformas para crear una página *web* de manera fácil y gratuita; para ello, únicamente es necesario determinar el tipo de contenido por mostrar, el nombre de la página, la paleta de colores, los recursos por subir y la finalidad del sitio.

## 2.6 Códigos QR

Para definir este concepto, se puede acudir a Ranchal (2021), quien propone que un código QR es un tipo de código de barras bidimensionales que solo se puede leer con teléfonos inteligentes u otros dispositivos dedicados a la lectura de estos códigos. Debido a que estos códigos fueron inicialmente desarrollados para la logística industrial, se han transformado hasta convertirse en herramientas versátiles de escaneo. Además, su capacidad para almacenar información y facilitar el acceso rápido a recursos en línea ha encontrado aplicaciones significativas en diversos contextos que abarcan desde el *marketing* hasta la educación.

## 2.7 *Softwares* gratuitos

Los *softwares* gratuitos permiten a las personas usuarias acceder a plataformas que ofrecen ciertas funciones sin costo, aunque con limitaciones en comparación con las versiones de pago. Por ejemplo, restricciones en la memoria

de almacenamiento, la cantidad de dominios disponibles y la inclusión de marcas de agua son algunas de las limitaciones que imponen estos programas gratuitos.

A pesar de dichas restricciones, este tipo de *softwares* ayuda en la generación de soluciones innovadoras en campos como la educación y los negocios. En este último ámbito, son las primeras opciones que facilitan la presencia digital de distintos emprendimientos.

## **2.8 Proyecto estudiantil**

Según Martínez Gómez (2023) un proyecto estudiantil es una actividad planificada que fomenta la creatividad, la innovación y el pensamiento crítico, y que tiene como objetivo la resolución de problemas. Por consiguiente, la aplicación de soluciones tecnológicas en este tipo de actividades no solo amplía las oportunidades de aprendizaje, sino que también fomenta el pensamiento crítico y la creatividad.

## **2.9 Pósteres académicos**

De acuerdo con Pamplona (2024), “Los pósteres académicos son un medio fundamental para comunicar datos científicos en formato visual” (párr. 2). Por lo tanto, son la primera opción viable para mostrar los resultados de una investigación o proyecto elaborado a nivel académico. Estos deben ser elaborados sin perder de vista los elementos clave para garantizar la comunicación efectiva, como son la claridad, el atractivo visual, la organización en que se muestra el contenido, la tipografía, la combinación de colores y la simplicidad.

## **2.10 CONARE**

El Consejo Nacional de Rectores, CONARE, es el ente constitucional encargado de la adecuada planificación y desarrollo de la educación superior universitaria estatal en Costa Rica. Este organismo está conformado por comisiones y subcomisiones (CONARE, 2024).

## **3. METODOLOGÍA**

La iniciativa que aquí se describe fue desarrollada durante el primer semestre de 2022 y la exposición de los proyectos finalizados se realizó el día 21 de julio de 2022 en el salón multiusos de la Sede del Pacífico de la Universidad de Costa Rica. El objetivo consistió en promover una actividad diferente para el proyecto final del curso de Circuitos Lineales I, el cual es parte de la malla curricular de las carreras de Ingeniería Eléctrica e Ingeniería Electromecánica Industrial impartidas en dicha sede de la Universidad de Costa Rica.

El grupo de estudiantes del curso de Circuitos Lineales I estuvo conformado por 37 estudiantes en total, a saber, 24 de la carrera de Ingeniería Electromecánica Industrial y 13 de Ingeniería Eléctrica. Para desarrollar los proyectos, las personas participantes se organizaron en 10 grupos: 9 grupos de 4 estudiantes y 1 solo grupo con 1 estudiante. Cabe rescatar que cada subgrupo analizó y abordó una problemática local de índole socioeconómica de la ciudad de Puntarenas.

La metodología de la conformación de los grupos se realizó en la primera semana de clases, y estuvo basada en el aprendizaje por proyectos y en la dinámica de grupos naturales, fundados por afinidades naturales y experiencias previas. Este enfoque fomentó altos niveles de confianza y comunicación efectiva, lo que permitió una mayor cohesión

de equipo y una colaboración más fluida, al conocer de manera previa las fortalezas y debilidades de cada miembro, lo que facilitó la asignación eficiente de tareas y roles.

En otras palabras, al fomentar el aprendizaje autónomo y responsable, permitir al estudiantado elegir sus propios grupos, y promover la autonomía y la responsabilidad, se aumenta el compromiso y la motivación para colaborar efectivamente y asumir una mayor responsabilidad compartida en pro del éxito del proyecto. En efecto, el estudiantado suele conocer mejor las dinámicas interpersonales y las afinidades que mejor funcionan, y esto reduce la incidencia de los conflictos interpersonales.

Las personas estudiantes evaluaron las necesidades de la comunidad en cuanto a problemáticas socioeconómicas, según los límites geográficos establecidos (Figura 1). La zona de impacto abarcó desde la Sede del Pacífico de la Universidad de Costa Rica hasta El Faro de Puntarenas. El público meta al que se dirigía la solución se delimitó mediante la selección del público que podía abordarse en la zona, con el fin de realizar encuestas seguras y accesibles.

Durante las primeras tres semanas, los grupos se dedicaron a identificar las problemáticas socioeconómicas en la región delimitada, mediante la aplicación de encuestas dirigidas a las personas residentes locales, con la colaboración de la docente del curso. Las encuestas fueron diseñadas para captar información relevante sobre las necesidades de la comunidad. En las siguientes dos semanas, las personas estudiantes elaboraron propuestas de solución, las cuales fueron validadas por medio de presentaciones y de la retroalimentación de la docente, para asegurar que estas fueran viables y estuvieran alineadas con los objetivos del proyecto.

En las últimas cinco semanas, los grupos se enfocaron en la creación de páginas *web* accesibles mediante códigos QR. Para esto, recibieron capacitaciones en herramientas



guiadas por la docente a cargo del curso hacia las instituciones públicas y privadas que se relacionan con los temas seleccionados. En consecuencia, los estudiantes contactaron a dichas instancias, participaron en reuniones presenciales y mantuvieron comunicación virtual mediante los correos institucionales, para recopilar la información necesaria y poder incorporarla en sus plataformas virtuales, con el fin de mitigar el problema encontrado.

Una vez reunida la información, esta se clasificó y organizó según los criterios de relevancia, claridad y utilidad para las personas usuarias. El estudiantado resumió la información haciendo énfasis en los aspectos más importantes y pertinentes para cada temática seleccionada. De esta manera, el enfoque estuvo en presentar datos concretos, propuestas de soluciones prácticas, análisis y recursos disponibles para abordar cada problemática.

Tal y como se mencionó, para la creación de las páginas *web*, las personas estudiantes emplearon herramientas de diseño *web* bajo la guía de la docente, de modo que se asegurara una estructura lógica y fácil de navegar. Cada página *web* incluía secciones claramente definidas: una introducción al problema, datos recopilados, análisis de la problemática, propuestas de solución y recursos adicionales. En estos espacios, se priorizó el uso de lenguaje claro y accesible, a la vez que se proporcionaron gráficos y diagramas que facilitaban la comprensión y enlaces que dirigían a fuentes externas y recursos útiles.

La implementación de los códigos QR se llevó a cabo durante dos semanas, con el propósito de garantizar que estos fueran funcionales y dirigieran directamente a las secciones correspondientes de las páginas *web*. Los códigos se colocaron en los pósteres impresos utilizados durante la exposición final, lo que permitió que los usuarios pudieran acceder a la información de manera rápida y sencilla.

De este modo, la información fue recopilada y organizada sistemáticamente en forma de lecturas, videos, entre otros materiales, y fue colocada en páginas *web* a las que se podía acceder a través de un código QR, según la temática seleccionada por el público en general. En resumen, se trabajó con variedad de temas: transporte público, servicios básicos, seguridad ciudadana y prevención de actos delictivos, actividades turísticas, contaminación de desechos sólidos, educación gratuita, evacuación ante situaciones de emergencia, deportes, embarazo adolescente, recolección de residuos y proyectos comunales.

Finalmente, cuando las páginas *web* eran funcionales y sus respectivos códigos QR estuvieron establecidos, se continuó con una nueva etapa del proceso. Esta nueva fase, que tardó una semana y media, incluyó una serie de capacitaciones virtuales sobre redacción y elaboración de pósteres, las cuales fueron impartidas por la Subcomisión de Promoción de la Investigación, perteneciente a la Comisión de Vicerrectores de Investigación del Consejo Nacional de Rectores. Estas sesiones tuvieron el objetivo de que las personas estudiantes elaboraran sus respectivos afiches para el día de la exposición final de los proyectos.

Por último, para la culminación del proyecto, se realizó la exposición de los pósteres, con sus respectivos proyectos y códigos QR, la cual tuvo lugar en el salón multiusos de la Sede del Pacífico de la Universidad de Costa Rica. Durante la exposición, las personas estudiantes presentaron sus hallazgos y soluciones ante la comunidad universitaria y ante la Subcomisión de Promoción de la Investigación de CONARE, y recibieron retroalimentación valiosa que enriqueció tanto la evaluación del curso como la mejora continua de los proyectos.

En síntesis, esta metodología integral facilitó la aplicación práctica de conocimientos teóricos del curso por parte del estudiantado y cultivó habilidades críticas en este, fusionando tecnología, educación e innovación social sinérgica.

## 4. RESULTADOS Y ANÁLISIS

Con respecto a la construcción de los grupos, el curso en general estaba conformado por 37 estudiantes: 12 pertenecían a la carrera de Ingeniería Eléctrica y 25 a la carrera de Ingeniería Electromecánica Industrial, lo que equivale a un 68 % de estudiantes de Ingeniería Electromecánica y un 32 % de Ingeniería Eléctrica. Estas personas participantes se dividieron en 10 grupos en los que pusieron en práctica el enfoque del aprendizaje basado en proyectos y la dinámica de grupos naturales.

Con la intención de identificar las problemáticas sociales del cantón central de Puntarenas, las personas estudiantes pudieron reconocer y proponer soluciones a temas críticos, como los que se muestran en la Tabla 1, mediante sesiones de lluvia de ideas y capacitaciones técnicas en investigación social. Además, se aplicó una retroalimentación continua para asegurar el cumplimiento de los objetivos del proyecto.

**Tabla 1. Temáticas de proyectos estudiantiles propuestos vs. cantidad en dichas áreas**

Temática	Cantidad en %
Servicios municipales	30
Salud y bienestar	20
Economía y empleo	10
Medioambiente	10
Turismo y cultura	10
Seguridad y prevención	10
Deporte y recreación	10

*Nota.* Elaboración propia.

Por otra parte, se llevó a cabo un estudio global para determinar si existían propuestas iguales o similares previamente planteadas, acción cuyo propósito fue evitar el plagio y asegurar la innovación y originalidad en la solución de los problemas identificados. Como resultado, se confirmó que no existían propuestas idénticas, lo que permitió validar la originalidad del enfoque y la relevancia de la solución presentada.

La Tabla 2 resume la distribución tanto de las problemáticas como de las soluciones propuestas, a la vez que especifica la cantidad de estudiantes que conformaron cada grupo.

**Tabla 2. Distribución de problemáticas y soluciones por grupos**

Problemática por solucionar	Cantidad de estudiantes	Descripción breve de cómo ayuda a amortiguar el problema
Deficiente difusión de información cantonal sobre los servicios que ofrece la municipalidad.	4	Implementar una estrategia eficaz de difusión de la información y comunicación con los visitantes y los habitantes del cantón sobre recolección de desechos, puntos de reciclaje, proyectos comunales y otros servicios para mejorar la participación y el conocimiento comunitario.
Alta incidencia de embarazos en adolescentes o a edades tempranas.	4	Proveer acceso anónimo a información sobre embarazos adolescentes, métodos anticonceptivos y contacto con organizaciones que ofrecen apoyo y acompañamiento en estas situaciones.
Falta de claridad para tomar acciones inmediatas ante una emergencia en la Sede.	4	Proporcionar información precisa y entrenamiento sobre el procedimiento adecuado para actuar frente a situaciones de emergencia.
Altos niveles de desempleo que afectan negativamente a individuos y familiares.	4	Suministrar acceso y difusión de información sobre cursos de capacitación y programas educativos gratuitos o de bajo costo como medio para mejorar las oportunidades laborales y reducir los niveles de desempleo.

*Continúa en la siguiente página.*

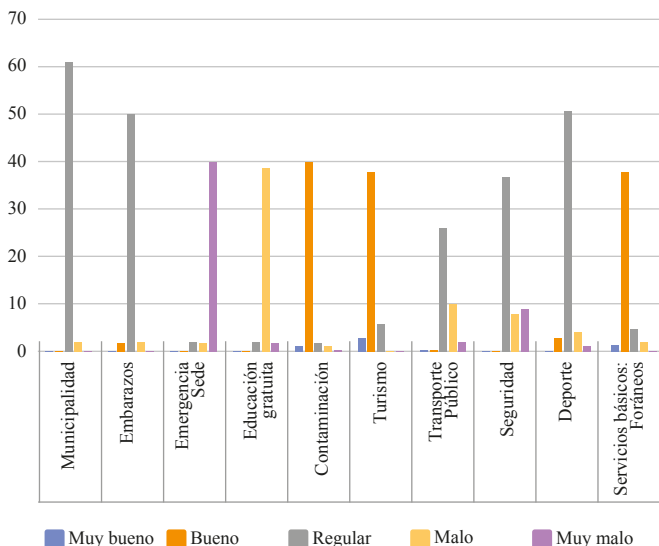
Problemática por solucionar	Cantidad de estudiantes	Descripción breve de cómo ayuda a amortiguar el problema
Contaminación por desechos sólidos en las playas del cantón central de Puntarenas.	4	Implementación de un programa de inscripción voluntaria para la recolección de desechos sólidos, de manera que se fomente la participación comunitaria en la limpieza y preservación de las playas del cantón central de Puntarenas.
Desinformación acerca de las zonas turísticas de Puntarenas.	4	Compilar información detallada sobre las zonas turísticas más destacadas de Puntarenas centro.
Desinformación sobre el sistema de transporte público.	4	Facilitar información detallada y accesible sobre horario, tarifas, imagen de los autobuses y sus rutas correspondientes.
Desconocimiento generalizado sobre las áreas de seguridad y prevención de actos delictivos.	4	Brindar información detallada sobre temas de seguridad y prevención de actos delictivos, incluyendo números de teléfonos de emergencia, recomendaciones de seguridad, procedimientos a seguir en caso de ser víctima de un delito, cómo realizar una denuncia y darle el seguimiento correspondiente.
Desconocimiento sobre las actividades deportivas que se llevan a cabo en el cantón.	4	Entregar información sobre distintas actividades deportivas que se realizan en la región, incluyendo horarios, ubicaciones, modalidades y otros detalles.
Falta de conocimiento entre los estudiantes foráneos sobre los servicios básicos disponibles, lo que afecta su adaptación y bienestar en la nueva comunidad.	1	Compilar información referente a los servicios básicos, como alimentación, librerías y pulperías, que se encuentran alrededor de la Universidad de Costa Rica, Sede del Pacífico.

*Nota.* Elaboración propia.

El proceso de recolección de datos fue estandarizado, lo que facilitó la consistencia y comparación entre los diferentes grupos. Se desarrollaron técnicas de investigación de campo y se implementaron herramientas digitales para optimizar la eficiencia de la recopilación de la información. Asimismo, mediante encuestas y consultas directas dirigidas tanto a instituciones relevantes como a personas visitantes

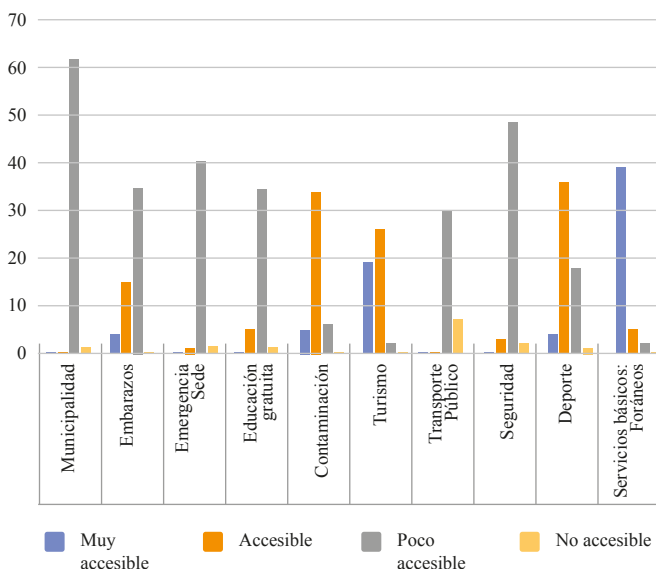
y habitantes de la zona, se recabaron datos sobre el grado de conocimiento (Figura 2) y sobre la accesibilidad de la información existente por categoría (Figura 3).

**Figura 2. Calificación de conocimiento de las personas según temática**



*Nota.* Elaboración propia.

**Figura 3. Accesibilidad a la información según temática**



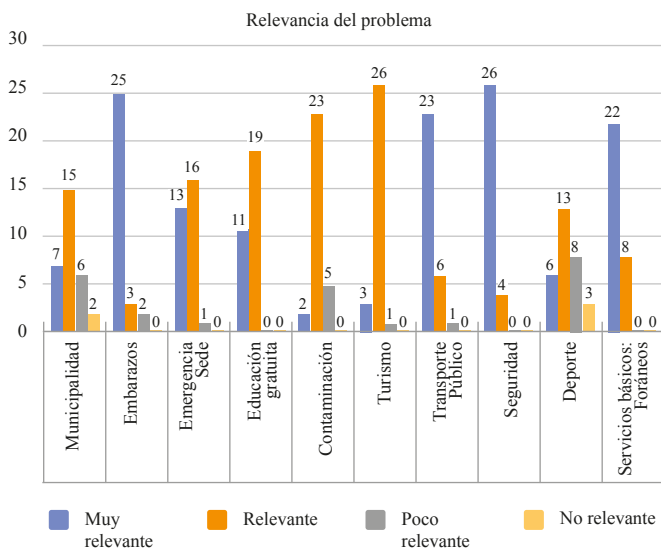
Nota. Elaboración propia.

Por último, la integración tecnológica se realizó mediante formaciones técnicas adicionales, centradas en herramientas y plataformas para el desarrollo de sitios *web* y códigos QR, impartidas por la docente a cargo del curso y basadas en el uso de *software* libre y versiones gratuitas.

En cuanto a las plataformas para la creación de páginas *web* elegidas por el estudiantado, el 50 % optó por Google Sites, el 20 % por WordPress, otro 20 % por Webnode, y el 10 % por Webflow. Mientras tanto, para la elaboración de los códigos QR, se implementaron las siguientes herramientas: QR Code Monkey en un 70 %, QR Code Generator en un 20 %, y MyQRCode en un 10 %.

Por otra parte, mediante mecanismos de retroalimentación estructurada aplicados durante las exposiciones de los proyectos ante la comunidad universitaria, se pudo recabar información sobre la relevancia del problema, tal y como se observa en la Figura 4. Es decir, que las propuestas en torno a los problemas de embarazos adolescentes, transporte público y los servicios básicos fueron consideradas como muy relevantes.

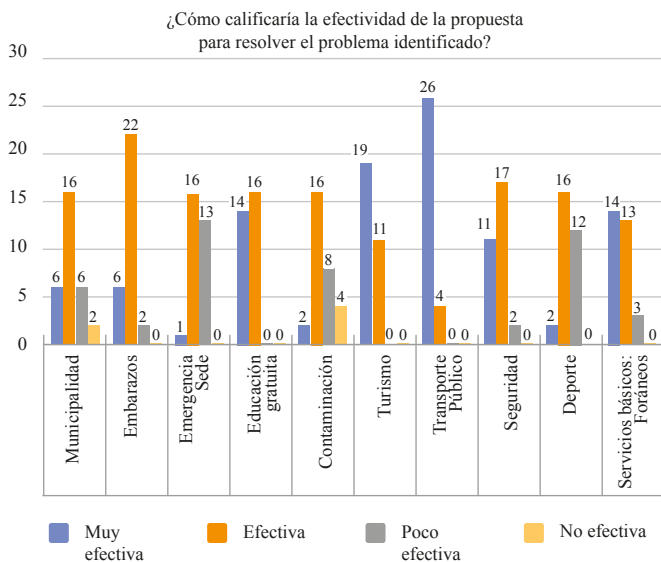
**Figura 4. Relevancia de los problemas por amortiguar**



*Nota.* Elaboración propia.

En cuanto a la efectividad de la propuesta para apoyar los diferentes problemas, la Figura 5 ilustra que la temática del transporte público fue considerada la más efectiva, seguida por el turismo y los servicios básicos. El resto de las áreas desarrolladas también fueron valoradas de manera positiva en cuanto a este aspecto.

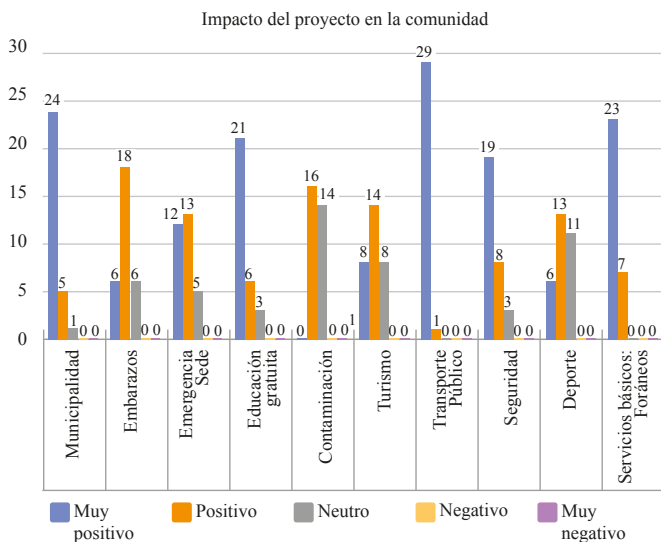
**Figura 5. Efectividad de la propuesta para resolver el problema identificado**



Nota. Elaboración propia.

Así pues, el impacto de los proyectos en la comunidad refleja resultados entre muy positivos y positivos. La Figura 6 muestra que el transporte público, los servicios brindados por la municipalidad, los servicios básicos, la educación gratuita y la seguridad fueron los que se consideraron de mayor impacto en la comunidad.

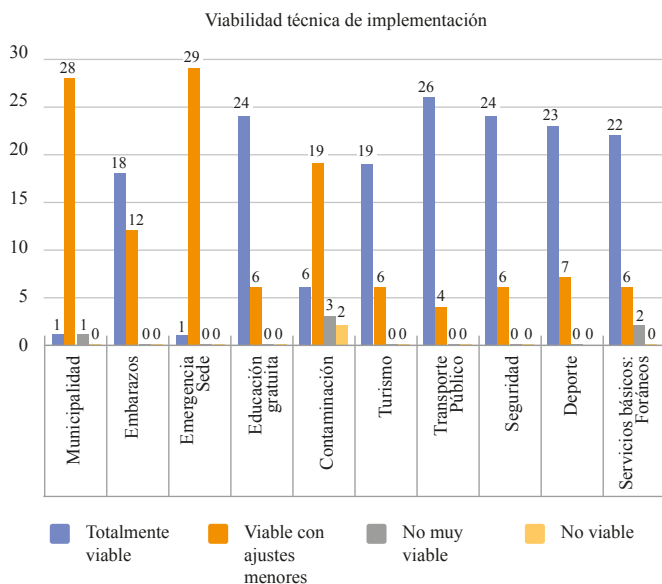
**Figura 6. Impacto del proyecto en la comunidad según temáticas**



Nota. Elaboración propia.

Por otro lado, la viabilidad técnica de las propuestas por tema se resume en la Figura 7, en la que se consideraron posibles factores asociados tanto directa como indirectamente que pudieran impedir la implementación masiva de las soluciones propuestas. Por lo tanto, las propuestas de servicios municipales, emergencias en la Sede y la contaminación se consideraron viables, pero con ajustes menores.

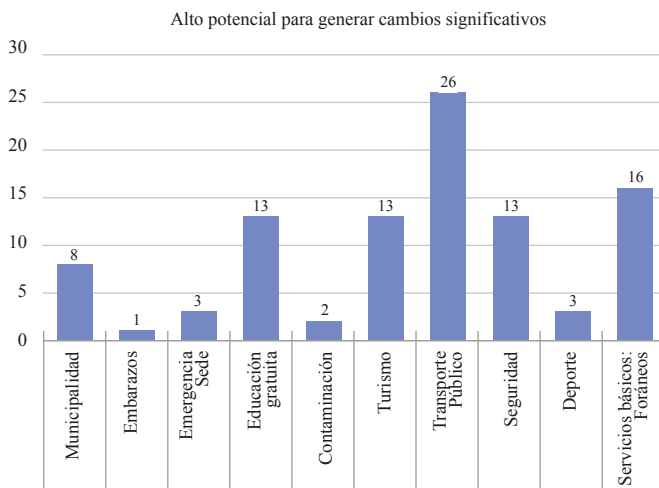
**Figura 7. Propuestas técnicamente viables de implementar**



Nota. Elaboración propia.

En este punto, conviene subrayar el alto potencial para generar cambios significativos que la comunidad considera que tienen las propuestas desarrolladas. Tal como se muestra en la Figura 8, se evidencia que estas son recibidas de manera positiva por parte de la comunidad.

**Figura 8. Potencial para generar cambios significativos**



*Nota.* Elaboración propia.

En pocas palabras, las personas estudiantes adquirieron habilidades transferibles valiosas, desde la identificación de problemas hasta la ejecución técnica y la presentación efectiva de información recopilada. Del mismo modo, recibieron una preparación para los desafíos del mundo real, ya que pudieron abordar retos operativos y tuvieron que ajustarse a las demandas cambiantes del proyecto, lo que subraya la importancia de la evaluación continua y de la mejora adaptativa.

Además, la implementación de códigos QR en proyectos estudiantiles ha demostrado ser una herramienta innovadora y efectiva para abordar problemáticas sociales. De este modo, se ilustra cómo la tecnología puede ser aplicada de manera creativa en el ámbito educativo para generar soluciones prácticas.

La Figura 9 muestra algunos de los pósteres obtenidos de los proyectos, los cuales evidencian la importancia de la innovación educativa y la integración de tecnologías emergentes para crear un impacto positivo en la comunidad universitaria y más allá de esta. Concretamente, la integración de códigos QR en proyectos estudiantiles representa una sinergia efectiva entre la tecnología y la educación, ya que ofrece una herramienta innovadora para el aprendizaje interactivo.

**Figura 9. Pósteres elaborados por las personas estudiantes del estudio de caso**



*Nota.* Elaboración propia.

## 5. CONCLUSIONES

La tecnología y la educación pueden integrarse de manera exitosa y el presente estudio de caso, llevado a cabo en la Sede del Pacífico de la Universidad de Costa Rica, demuestra la efectividad del enfoque de aprendizaje basado en proyectos y la dinámica de grupos naturales a la hora de abordar problemáticas socioeconómicas en la comunidad de Puntarenas. Asimismo, demuestra la importancia de proponer soluciones innovadoras y prácticas para abordar inconvenientes comunitarios críticos por parte de la comunidad universitaria.

Los proyectos estudiantiles contribuyen de manera significativa en el desarrollo de habilidades por parte de las personas estudiantes, al fortalecer su preparación para futuros desafíos profesionales y al proporcionar formación práctica. De esta manera, se recomienda la atención continua de la capacitación técnica y la planificación estratégica para maximizar estas iniciativas y sus diversos impactos.

Por otra parte, se constata la efectividad de combinar la tecnología con proyectos estudiantiles, ya que este enfoque innovador enriquece la experiencia educativa del estudiantado al fomentar la participación comunitaria, el aprendizaje práctico y la conciencia social. Por lo tanto, la unificación de tecnologías emergentes, como lo son los códigos QR —herramienta eficaz para la divulgación de información—, genera un impacto positivo en las comunidades y demuestra ser una estrategia innovadora y efectiva para abordar problemáticas sociales.

Por último, debido a la delimitación geográfica y a las pocas carreras involucradas en el desarrollo de las propuestas, este estudio se vio limitado en cuanto a perspectivas y enfoques de diversos problemas que podrían estar presentes en más zonas del cantón central de Puntarenas. No obstante, este aspecto abre la posibilidad de ejecutar futuras investigaciones en otros contextos geográficos y con una muestra de carreras más amplia. Asimismo, investigar el impacto a largo

plazo de las soluciones y evaluar la efectividad continua de la integración de las tecnologías emergentes en proyectos estudiantiles parece ser una buena opción didáctica.

## 6. REFERENCIAS

Academy Pop. (16 de febrero de 2021). *¿Qué es el aprendizaje basado en proyecto o ABP, y cómo implementarlo en el aula?* Academy Pop. <https://academypop.com/aprendizaje-basado-en-proyecto/que-es-el-aprendizaje-basado-en-proyecto-o-abp-y-como-implementarlo-en-el-aula/>

Arango, K. (2023). *Dinámicas grupales: 10 ejemplos para poner en práctica*. PSICOCODE. <https://psicocode.com/social/dinamicas-grupales/#%C2%BFQu%C3%A9%20Son%20Las%20Din%C3%A1micas%20Grupales?>

Arellano, F. (29 de abril de 2024). *Problemas sociales*. Enciclopedia Significados. <https://www.significados.com/que-son-los-problemas-sociales/>

Bermúdez Elizondo, M., & Romero Sandí, H. (01 de diciembre de 2022). *Plan de estudios, participación estudiantil y los proyectos de extensión: hacia una integración funcional [ponencia]*. IV Congreso de Extensión de la Universidad Nacional. Sede Chorotega de la Universidad Nacional, Guanacaste, Costa Rica. <https://documentos.una.ac.cr/handle/unadocs/15524>

Bustamante, P. (24 de enero de 2024). *Avances en Tecnologías Emergentes educativas*. IA en Educación. <https://aulasimple.ai/blog/avances-en-tecnologias-emergentes-educativas/>

de Camilloni, A. (2020). La integración de la participación de los estudiantes en proyectos de extensión como componente del currículo universitario. *InterCambios. Dilemas*

*y transiciones de la Educación Superior*, 7(1), 1-17. <http://www.scielo.edu.uy/pdf/ic/v7n1/2301-0126-ic-7-01-13.pdf>

Ceva Estrada, J., Sumba Nacipucha, N., & López Chila, R. (2018). El uso de los códigos QR: una herramienta alternativa en la tecnología educacional. *Revista Publicando*, 14(1), 83-106. [https://www.researchgate.net/publication/344243778\\_El\\_uso\\_de\\_los\\_codigos\\_QR\\_una\\_herramienta\\_alternativa\\_en\\_la\\_tecnologia-educacional](https://www.researchgate.net/publication/344243778_El_uso_de_los_codigos_QR_una_herramienta_alternativa_en_la_tecnologia-educacional)

Classlife. (01 de diciembre de 2021). *Aprendizaje basado en proyectos: características, beneficios, etc.* Classlife. <https://www.classlife.education/blog/aprendizaje-basado-en-proyectos/>

Consejo Nacional de Rectores (CONARE). (2024). Comisiones y subcomisiones. CONARE. <https://www.conare.ac.cr/accion-interuniversitaria/comisiones-y-sub-comisiones-representaciones/>

Cortés Carranza, P. (06 de octubre de 2023). *¿Cómo crear una página web desde 0?* Webempresa. <https://www.webempresa.com/blog/crear-pagina-web.html>

EDUCATICS. (Junio de 2022). *Integración tecnológica en la educación para potenciar el aprendizaje.* EDUCATICS. <https://educatics.ar/integracion-tecnologica-en-la-educacion-para-potenciar-el-aprendizaje/#:~:text=La%20integraci%C3%B3n%20tecnol%C3%B3gica%20en%20la%20educaci%C3%B3n%20es%20una,experiencias%20de%20aprendizaje%20m%C3%A1s%20motivadoras%2C%20personalizadas>

González Díaz, M. (13 de octubre de 2021). Puntarenas en Costa Rica: la zona más pobre del país más próspero de Centroamérica (y el contraste con el lujo turístico). *BBC News Mundo*. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-58798999#:~:text=Puntarenas%20sufre%20altas%20tasas%20de%20desempleo%20que,seg%C3%BAn%20>

el%20Organismo%20de%20Investigaci%C3%B3n%20Judicial%20del%20pa%C3%ADs.

Jiménez Sánchez, S. (2020). Integración crítica de las tecnologías emergentes en la formación docente: Mirando hacia el futuro. *Revista Electrónica Educare*, 24(suplemento especial), 1-3. [https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1409-42582020000400041](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582020000400041)

Marín Figuera, M., & Manjarrés Zambrano, N. (2022). La vinculación universitaria: aprender desde la comunidad. *Revista Científica Multidisciplinaria*, 70-78.

Martínez Gómez, C. (07 de diciembre de 2023). *Ideas de Proyectos Escolares: Inspiración para Actividades Educativas*. Docentes y Educación. <https://docentesyeducacion.com/noticias/ideas-de-proyectos-escolares/>

Miñan, M. (06 de abril de 2024). Definición de Problemas Socioeconómicos: Ejemplos, Autores y Concepto. Ejemplos Verdes. <https://ejemplosverdes.com/definicion-de-problemas-socioeconomicos-ejemplos-autores-concepto/>

Narvaez, M. (2022). Tecnología educativa: Todo lo que debes saber para aprovecharla. QuestionPro. <https://www.questionpro.com/blog/es/tecnologia-educativa/>

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2021). *Metas educativas 2021. Educación, valores y ciudadanía*. OEI. <https://oei.int/publicaciones/metas-educativas-2021-educacion-valores-y-ciudadania>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (28 de junio de 2022). *Un punto de inflexión: Por qué debemos transformar la educación ahora*. UNESCO. <https://www.unesco.org/es/articles/>

un-punto-de-inflexion-por-que-debemos-transformar-la-educacion-ahora

Pamplona, F. (14 de febrero de 2024). Cómo hacer un póster académico: Guía de carteles llamativos. Mind the GRAPH. <https://mindthegraph.com/blog/es/como-hacer-un-poster-academico/>

Pérez Porto, J. (26 de abril de 2024). *Aprendizaje basado en proyectos*. DEFINICIÓN DE. <https://definicion.de/aprendizaje-basado-en-proyectos/>

Ranchal, J. (7 de junio de 2021). *Códigos QR: ¿Qué son, para qué se usan y cómo trabajan?* Muy Computer. <https://www.muycomputer.com/2021/06/07/codigos-qr/>

TalenttecSchool. (25 de agosto de 2023). *PBL: Una perspectiva moderna para el aprendizaje significativo y duradero*. TalenttecSchool. <https://talenttecscool.com/metodologia-pbl/>

UNIR La Universidad en Internet. (08 de marzo de 2021). *Innovación tecnológica en la educación: tendencias, herramientas y mejores ejemplos*. UNIR. La Universidad en Internet. <https://mexico.unir.net/noticias/educacion/innovacion-tecnologica-educacion/#:~:text=Tendencias%20en%20innovaci%C3%B3n%20tecnol%C3%B3gica%20en%20educaci%C3%B3n%201%20Blockchain,virtuales%20o%20chatbots%207%20Espacios%20de%20trabajo%20inmersivo>

Valdemaire, O. (15 de julio de 2024). *Revolucionando la educación: La importancia del Código QR en los cursos y formaciones estudiantiles*. StudAngel. <https://studangel.com/revolucionando-la-educacion-la-importancia-del-codigo-qr-en-los-cursos-y-formaciones-estudiantiles/>

Vargas Venegas, M. (2022). Desafíos de la educación costarricense en el siglo XXI. Reflexiones desde experiencias en

espacios rurales. *ABRA*, 43(64), 36-53. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/abra/article/view/16402>

Zambrano Briones, M.A., Hernández Díaz, A., & Mendoza Bravo, K.L. (2022). El aprendizaje basado en proyectos como estrategia didáctica. *Revista Conrado*, 18(84), 172-182. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1990-86442022000100172](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442022000100172)



## **II. PERSPECTIVAS CRÍTICAS Y TRANSVERSALES**



# MULTIPLICIDAD DE ROLES EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA: DIÁLOGOS SOBRE EL CRECIMIENTO PROFESIONAL Y LA VISIBILIDAD DE LA MATERNIDAD EN LA ACADEMIA

---

*Dra. María José Quesada Chaves<sup>1</sup>*  
*M.Sc Sussan Zamora Cortés<sup>2</sup>*  
*M.Sc Silvia German Chaves<sup>3</sup>*

## 1. INTRODUCCIÓN

**E**n el contexto de la educación superior, la trayectoria profesional de las madres académicas se ve marcada por responsabilidades y expectativas complejas, las cuales se encuentran alineadas con las exigencias de la academia y la maternidad. La academia, por su parte, se estructura en el rigor, la dedicación y la disponibilidad absoluta, es así que se enfrenta a las exigencias de la vida familiar, en particular a las exigencias de la maternidad. Esto se convierte en un conflicto que afecta silenciosamente la vida de las madres académicas, convirtiéndose en una realidad institucional que impacta la equidad de género, la retención del talento humano, así como la docencia y la investigación.

En este marco, el presente capítulo analiza las experiencias de docentes universitarias que se desempeñan en áreas como la docencia, la investigación y la acción social, mientras integran en sus rutinas las responsabilidades, exigencias y aspiraciones de la maternidad. Por medio de este análisis, se busca visibilizar las estrategias implementadas

---

1 ORCID: 0000-0002-2901-2297

2 ORCID: 0000-0003-4361-5913

3 ORCID: 0009-0001-7955-0755

para sobrellevar ambos roles, además de dar a conocer las barreras institucionales que limitan una conciliación entre ambos ámbitos.

Desde un enfoque cualitativo, la investigación se sustenta en las experiencias vividas por las participantes, las cuales fueron recolectadas mediante entrevistas realizadas a 32 docentes de educación superior que ejercen simultáneamente el rol de madres. Todas ellas son académicas funcionarias de la Universidad de Costa Rica. Además, con el fin de captar la diversidad geográfica y contextual de la institución, la muestra se conformó de la siguiente manera:

- once docentes de la Ciudad Universitaria Rodrigo Facio
- once docentes de la Sede del Pacífico
- cinco docentes de la Sede del Sur
- dos docentes de la Sede del Atlántico
- una docente de la Sede de Occidente
- una docente de la Sede de Guanacaste
- una docente de la Sede del Caribe

Concretamente, el análisis de los resultados de las entrevistas permitió identificar desafíos estructurales y culturales vinculados a la falta de flexibilidad en las normativas de promoción; el exceso de carga laboral, que genera un desgaste excesivo en las docentes madres, y el limitado reconocimiento de las tareas de cuidado. Los resultados muestran que el rol de la maternidad incide en las decisiones relacionadas con el crecimiento profesional y la trayectoria académica de las docentes madres; por lo tanto, la invisibilización de la maternidad repercute en las oportunidades de ascenso y liderazgo académico.

Asimismo, entre los resultados más relevantes, sobresale la minimización del trabajo de cuidado en el reconocimiento académico y evaluación. Es así que los modelos tradicionales para determinar la productividad académica solo consideran parámetros lineales y cuantitativos que distan de contemplar los requerimientos de dinámicas asociadas a la maternidad. Esta falta de reconocimiento contribuye a mantener una brecha de género que limita el acceso a oportunidades de crecimiento profesional.

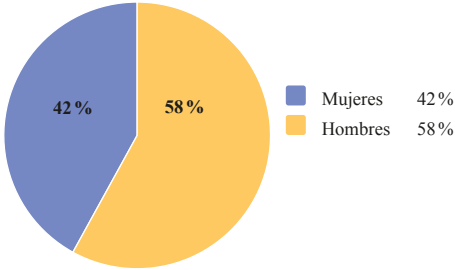
Por otra parte, se logra evidenciar diferencias entre las sedes universitarias, por ejemplo, las docentes de regiones periféricas se enfrentan a mayores dificultades tales como redes de apoyo institucional, servicios de cuidado limitados o inexistentes y tiempo considerable en desplazamiento a las sedes. Estos y otros aspectos limitan el margen de acción y obstaculizan la formación continua en comparación con las docentes que laboran en la sede central; por consiguiente, se evidencia la necesidad de políticas sensibles a las condiciones y recursos de las diferentes sedes.

Finalmente, el capítulo describe los desafíos existentes, al mismo tiempo que plantea la necesidad de reconstruir una narrativa institucional orientada hacia la inclusión y el cambio, que reconozca y valore el aporte de las mujeres madres en la academia. Asimismo, se busca fomentar un entorno académico que respete, apoye y concilie, de manera efectiva, las necesidades vinculadas a la maternidad.

Ahora bien, el presente estudio tiene el objetivo de explorar las experiencias de mujeres que son madres y ejercen la docencia universitaria, partiendo de que el rol de la maternidad constituye una de las vivencias de alto compromiso y dedicación que las profesionales desempeñan durante su vida. Además, dentro de los principales aspectos bajo análisis, se encuentra la brecha de baja participación en la realización profesional por medio de ascensos en régimen académico de las mujeres, cuyos números expuestos, a través de las siguientes figuras,

son significativos, dado que constatan las diferencias entre hombres y mujeres con acceso a las categorías del sistema de aumentos salariales de la Universidad de Costa Rica.

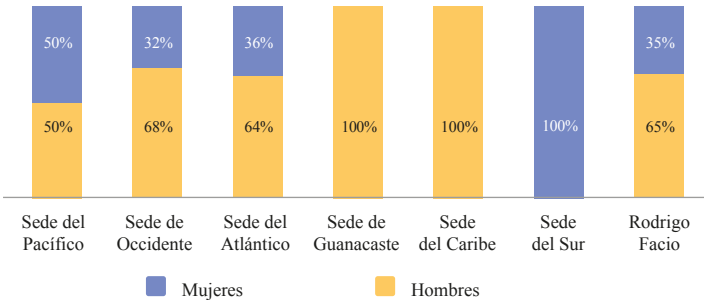
**Figura 1. Total de docentes en el Régimen Académico**



*Nota.* Elaboración propia a partir de datos de la Comisión de Régimen Académico (2025).

Como se observa en la Figura 1, hay un 58 % de hombres y un 42 % de mujeres dentro del Régimen Académico, lo cual evidencia una diferencia de 16 % de mayor población masculina en propiedad dentro de la Universidad de Costa Rica.

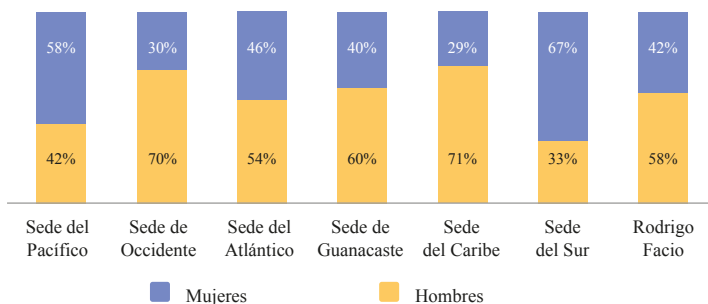
**Figura 2. Docentes en categoría de catedrático(a)**



*Nota.* Elaboración propia a partir de datos de la Comisión de Régimen Académico (2025).

A su vez, tal como se muestra en la Figura 2, en la categoría de persona catedrática —dentro de la cual la persona docente recibe el salario más alto en la Universidad de Costa Rica, luego de realizar publicaciones, obras didácticas, profesionales o artísticas, y al aprobar cursos de idiomas, etc.—, del total de docentes de la Universidad de Costa Rica, un 65 % corresponde a hombres y un 35 % a mujeres. En particular, la Sede del Pacífico es la única que tiene la misma cantidad de hombres (cuatro) y mujeres (cuatro) en dicha categoría; por su parte, la Sede del Sur es la única que cuenta con una docente catedrática, abarcando un 100 %.

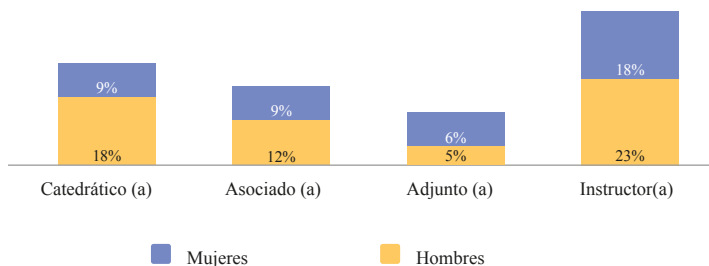
**Figura 3. Docentes con doctorado académico**



*Nota.* Elaboración propia a partir de datos de la Comisión de Régimen Académico (2025).

De igual manera, como se aprecia en la Figura 3, la Sede del Pacífico y la Sede del Sur son las únicas sedes regionales que tienen más docentes con el grado académico de doctorado, pues la Sede del Pacífico cuenta con siete doctoras y cinco doctores y, en el caso de la Sede del Sur, dos doctoras y un doctor. Sin embargo, desde una perspectiva global, dentro de la Universidad de Costa Rica un 59 % de la población docente con doctorado corresponde a hombres y un 41 % a mujeres.

**Figura 4. Porcentaje de docentes según categorías en Régimen Académico**



*Nota.* Elaboración propia a partir de datos de la Comisión de Régimen Académico (2025).

Ahora bien, la Figura 4 permite observar que, en la categoría de persona catedrática, hay un 18 % que corresponde a hombres y 9 % a mujeres; dentro de la categoría de persona asociada, hay un 12 % de población masculina y un 9 % femenina; en cuanto a la categoría de persona adjunta, el 5 % son hombres y 6 % mujeres, y dentro de la categoría de persona instructora, 23 % son hombres y 18 % mujeres. Es decir, en las categorías de persona catedrática y asociada, en las cuales el salario es mayor, un 30 % es abarcado por hombres y un 18.2 %, por mujeres.

**Figura 5. Cuadro comparativo interanual de la demanda de evaluación de producción académica por género y área académica, en el periodo (2019-2022)**

ÁREA	2019			2020			2021			2022		
	Género		Total	Género		Total	Género		Total	Género		Total
	F	M		F	M		F	M		F	M	
Artes y Letras	91	206	297	28	69	97	183	123	306	86	101	187
Ciencias Agroalimentarias	61	74	135	41	41	82	59	72	131	54	82	136
Ciencias Básicas	74	223	297	16	246	262	74	223	297	27	224	251
Ciencias Sociales	204	335	539	171	292	463	217	323	540	286	433	719
Salud	209	195	404	114	147	261	197	180	377	293	313	606
Ingeniería	49	206	255	49	111	160	28	218	246	45	205	250
Estudios Generales	60	108	168	9	27	36	53	63	116	62	85	147
Sedes Regionales	82	241	323	55	96	151	70	154	224	118	220	338
Otros	30	30	60	9	20	29	36	14	50	67	58	125
<b>Total general</b>	<b>860</b>	<b>1618</b>	<b>2478</b>	<b>492</b>	<b>1049</b>	<b>1541</b>	<b>917</b>	<b>1370</b>	<b>2287</b>	<b>1038</b>	<b>1721</b>	<b>2759</b>

Fuente: Actas, Comisión de Régimen Académico y Sistema de Colaboración Académico Docente

Nota. Datos tomados del Dictamen CE-5-2024: Análisis de las inequidades que afrontan las mujeres en la academia y recomendaciones para promover reformas y acciones afirmativas (Universidad de Costa Rica, 2024, p. 15).

Adicionalmente, conviene señalar que a partir de la Figura 5, se evidencia que, del 2019 al 2022, la demanda de evaluación de producción académica ha sido gestionada por docentes hombres con números que superan el 50 % de las gestiones, a diferencia de las solicitudes de mujeres. En relación con lo anterior, resalta la brecha de género que se evidencia en las oportunidades de crecimiento profesional académico. Por su parte, la Universidad de Costa Rica (2024) expone que:

En el Tercer balance del estado de la igualdad de género en la Universidad de Costa Rica (2012) se incluyen estadísticas en cuanto a la participación de las mujeres en los proyectos de investigación, de acción social y en comisiones de las unidades académicas (UA). Del total de 111 unidades académicas de investigación (UAI), 45 (40 %) cuentan con una mayor proporción de hombres adscritos a las UAI que de mujeres. Solamente 37 UAI (33 %) cuentan con mayor proporción de mujeres adscritas a estas UA. En ese informe se reporta un total de 597 investigadoras mujeres y 660 hombres investigadores inscritos en la Institución (p. 15).

Es así que hay una tendencia en dicha institución en que la participación de las mujeres en actividades “domésticas en la academia” (se entiende como participación en comisiones, en coordinaciones, gestión de actividades académicas, redacción de informes, gestión de actividades de acción social, organización de ferias, exposiciones y otras actividades similares, que comúnmente se caracterizan por organización y logro de resultados colectivos) de las UA es mayor que la de los hombres. Esta sobrecarga se ha estudiado y obedece a que la asignación de cargas para investigación o los descargos para trabajo de investigación suelen privilegiar a los hombres sobre las mujeres en las UA. Este comportamiento ya se ha estudiado en otros medios académicos como lo reporta la publicación de la Universidad de Rutgers del 2013, donde se

mostró que los hombres dedicaban un 37 % de su tiempo a actividades de investigación, la actividad que más les brinda oportunidades de avanzar en sus carreras y de obtener reconocimientos y prestigio, pero solo un 20 % a actividades de servicio como comisiones y trabajo administrativo.

Sumado a esto, la Comisión Técnica de Rectoría (2021) de la Universidad de Costa Rica muestra los siguientes resultados que permiten comprender mejor la realidad que viven las docentes al cumplir una multiplicidad de roles en la academia:

(...) para el sector docente, la Dra. Henriette Raventós y la Dra. Montserrat Sagot señalaron que existe una distribución de tiempo y cargas que no contempla el factor de género. Por ejemplo, no se provee de incentivos para que las personas puedan combinar su carrera académica con trabajos de cuidado y maternidad, lo cual dificulta que las personas cuidadoras puedan avanzar en su carrera profesional.

Además existe un exceso de comisiones per cápita para mujeres dentro de las unidades académicas, centros de investigación, espacios universitarios, entre otros, los cuales, muchas veces, no cuentan con remuneración extraordinaria pero sí implican una mayor carga de trabajo, además de que no se contemplan como actividades que permitan ascender en Régimen Académico (p. 62).

Por lo tanto, este estudio resulta pertinente para ampliar la comprensión sobre la relación entre género, maternidad y carrera académica, lo cual contribuye al debate institucional sobre la igualdad de oportunidades en la Universidad de Costa Rica, ya que al comprender las vivencias de las mujeres que combinan la maternidad con la docencia universitaria, permitirá no solo evidenciar las brechas existentes,

sino también promover acciones concretas para garantizar condiciones más equitativas dentro del ámbito académico.

## **2. REFERENTE TEÓRICO**

### **2.1 Desigualdades persistentes en la distribución del trabajo doméstico**

Las docentes madres enfrentan multijornadas en sus experiencias diarias: preparar alimentos antes de salir al trabajo, trasladar a sus hijos e hijas a sus centros de estudio, cumplir la jornada laboral en la universidad, llegar a la casa para atender a la familia y descansar para comenzar de nuevo al día siguiente. Este es un ejemplo de las tareas que conforman las rutinas que llegan a normalizarse dentro de los roles asignados a la docente madre. En este sentido, si bien se observan avances en la reducción de desigualdades, la mayor parte de las responsabilidades domésticas —como el cuidado, la enseñanza en el hogar, la preparación de alimentos y la limpieza— continúa recayendo principalmente en las mujeres (European Institute for Gender Equality [EIGE], 2018).

Por otra parte, tal como lo expone Mesa Peluffo (2019):

El hecho de que las mujeres hayan alcanzado el nivel de educación más alto y que se desempeñen como docentes universitarias no cambia sus responsabilidades en la crianza de sus hijos e hijas, el cuidado de personas adultas mayores y el trabajo doméstico (p. 16).

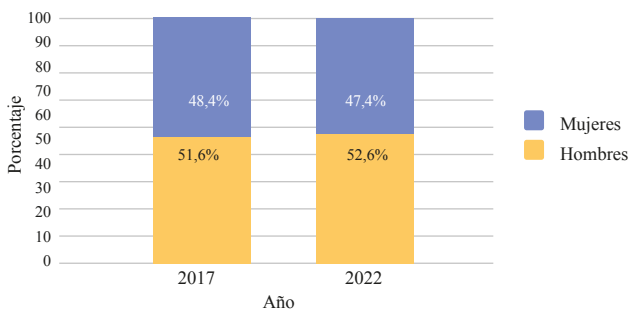
De modo que la vida cotidiana de las docentes madres se convierte en un consecutivo de tareas que, aunque naturalizadas, reproducen desigualdades profundas entre hombres y mujeres. Por consiguiente, esta sobrecarga de responsabilidades

continúa siendo un reflejo de estructuras sociales que mantienen la división tradicional de los roles de género y que invisibilizan el esfuerzo que implica sostener de forma simultánea la vida familiar, laboral y académica.

## 2.2 Carga global de trabajo y estadísticas de género

Con respecto a la carga global de trabajo y a las estadísticas de género, el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC, 2023) expone que: “La carga global de trabajo contempla el tiempo efectivo utilizado en trabajo doméstico no remunerado y el trabajo remunerado, lo cual refleja la magnitud de los dos tipos de trabajo que recae sobre uno u otro sexo” (p. 94). Lo anterior se muestra en la siguiente figura.

**Figura 5. Distribución porcentual de la carga global de trabajo por año, según sexo, en el periodo de octubre y noviembre del 2017 y 2022**



*Nota.* Datos tomados de la *Encuesta nacional de uso del tiempo 2022: resultados generales* (INEC, 2023, p. 94).

La Figura 5 hace referencia a la distribución porcentual de la carga global de trabajo por sexo en los años 2017 y 2022, según esta encuesta del INEC, la cual muestra que en ambos periodos se observa una mayor participación de las mujeres en la carga global de trabajo. Por su parte, en 2017, las mujeres asumen el 51.6 %, mientras que los hombres representan el 48.4 %. Posteriormente, en 2022, aunque se mantiene la misma tendencia, la brecha se amplía ligeramente: las mujeres alcanzan el 52.6 % frente al 47.4 % de los hombres.

Por consiguiente, estos datos evidencian que, a pesar de los avances en materia de igualdad, las mujeres continúan asumiendo una proporción mayor del trabajo total, tanto remunerado como no remunerado. Esto refleja la persistencia de las desigualdades de género en la distribución del tiempo y las responsabilidades domésticas, lo cual repercute directamente en su bienestar y en sus oportunidades de desarrollo profesional.

### **2.3 Maternidad, exigencias múltiples y trayectoria profesional**

Seguidamente, Gallardo (2021) señala que las madres docentes en la academia, en particular las que aspiran a puestos superiores, han entrado en una trayectoria profesional en la que la carga de trabajo exige un compromiso permanente de tiempo, energía y recursos personales. Al respecto, cabe mencionar que, dentro de la jornada laboral docente, no hay tiempo adicional para responsabilizarse de proyectos de acción social, docencia e investigación, sin utilizar el tiempo fuera de la jornada laboral; es decir, como única opción para acceder a categorías salariales mayores, se requiere el uso del tiempo personal para lograr el avance, lo cual implica sacrificar el tiempo en familia, la atención a hijos e hijas y el cuidado personal. Asimismo, Palomar Vereá (2009) confirma lo anterior al decir que:

En una sociedad donde las costumbres y la división por género asignan tareas distintas a hombres y mujeres, la maternidad puede ser una etapa muy demandante. A las mujeres se les pide cumplir con varios roles a la vez: ser madres, estudiar en la universidad y avanzar en su profesión, lo que genera una experiencia difícil y llena de tensiones (p. 55).

En consecuencia, el esfuerzo sostenido que realizan las docentes madres para cumplir con los múltiples roles que la sociedad les impone implica una carga emocional y física significativa. Además, su desarrollo profesional avanza, muchas veces, a costa del tiempo personal y familiar, lo que evidencia que la equidad real aún es un desafío pendiente en los espacios académicos.

## **2.4 Perspectiva de género y políticas de apoyo**

Según la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH, 2019):

La perspectiva de género pretende garantizar que todas las personas, sin distinción de sexo... tengan acceso a las mismas oportunidades en los distintos ámbitos de su vida. Su propósito es evitar que existan obstáculos que limiten el desarrollo y la realización personal (p. 42).

En el contexto de las docentes madres, esta perspectiva cobra especial relevancia, pues permite evidenciar cómo los roles de género aún influyen en la distribución del tiempo, las responsabilidades familiares y las oportunidades de crecimiento académico. Por lo tanto, la incorporación de iniciativas reales y concretas en las políticas universitarias sería un paso

esencial para garantizar que las mujeres puedan desarrollarse plenamente sin que la maternidad represente una limitación profesional.

Por otra parte, de acuerdo con la *Guía para la igualdad de género en las políticas y prácticas de formación docente* de la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO, 2015),

(...) las políticas de igualdad de género deben contemplar acciones como proveer servicios de cuidado infantil, horarios flexibles y apoyo institucional, lo cual representa una oportunidad concreta para que las docentes que son madres puedan desarrollarse profesionalmente sin tener que elegir entre la maternidad y su carrera (p. 51)  
Traducción propia.

En el caso de las docentes madres, estas políticas resultan fundamentales para reducir la sobrecarga de las multijornadas y garantizar condiciones equitativas de desarrollo profesional, ya que, sin apoyo institucional concreto, las mujeres continúan enfrentando la doble exigencia de rendir académicamente y atender las responsabilidades familiares, lo cual profundiza la brecha de género en la docencia universitaria.

Tal como lo señalan Tejedor De León et al. (2024), “la experiencia de las mujeres académicas refleja que la maternidad, junto con las responsabilidades sociales y profesionales, implica un proceso desafiante marcado por tensiones, que exige equilibrar múltiples roles en contextos aún desiguales” (p. 57). Ahora bien, al respecto, la Comisión Especial del Consejo Universitario de la Universidad de Costa Rica señala que “las labores de cuidado constituyen un factor estructural que limita el desarrollo profesional de las mujeres en la academia” (Vicerrectoría de Docencia, 2025, p. 2).

A partir de lo anterior, es necesario considerar que el *Estatuto Orgánico de la Universidad de Costa Rica* (2023), en el artículo 3, establece el compromiso institucional con la justicia social, la equidad y el desarrollo integral como ejes fundamentales de su quehacer (Consejo Universitario, 2023, p. 1). Esto implica que la universidad no solo debe ser un espacio de formación y producción de conocimiento, sino también un agente activo en la transformación de las estructuras sociales ante la desigualdad. Desde esta perspectiva, resulta indispensable que la universidad promueva políticas que materialicen estos valores en la práctica cotidiana, especialmente en relación con las condiciones laborales de sus docentes madres. A su vez, la institución, al reconocerse como promotora del bien común, tiene la responsabilidad de propiciar entornos más equitativos, donde las tareas de cuidado, la maternidad y la vida profesional puedan coexistir sin que una de ellas represente un obstáculo para la otra.

Así pues, este principio institucional se convierte en el marco ético y político que fundamenta la necesidad de incorporar la perspectiva de género en la planificación universitaria. De esa manera, la universidad no solo cumpliría con su misión social, sino que, además, contribuiría activamente a la construcción de una comunidad académica más justa, inclusiva y humana, donde el desarrollo profesional de las mujeres no dependa del sacrificio de su bienestar personal o familiar.

### **3. METODOLOGÍA**

#### **3.1 Método de investigación**

Este estudio parte del método cualitativo, el cual “se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en su ambiente natural y en

relación con el contexto” (Hernández-Sampieri & Mendoza Torres, 2018, p. 390). En particular, se definen las siguientes unidades de análisis para la investigación:

- Las docentes universitarias: sujetos principales, porque son quienes viven la multiplicidad de roles (como profesionales, académicas, investigadoras, madres, etc.)
- Los roles desempeñados en la docencia universitaria: docencia, investigación, extensión, gestión administrativa, maternidad y vida personal
- Las experiencias y percepciones de las docentes: el cómo experimentan la maternidad en relación con su crecimiento y visibilidad en la academia
- El contexto universitario/académico: espacio donde se articulan y negocian esos múltiples roles

### *3.1.1 Modalidad*

Del mismo modo, este estudio, en su calidad de investigación cualitativa, aplica la modalidad fenomenológica, la cual “parte de una preocupación por comprender la práctica cotidiana que realizamos en nuestras actividades profesionales a partir de la noción de experiencia vivida” (Castillo Sanguino, 2020, p. 10).

### *3.1.2 Técnica e instrumento*

Asimismo, la técnica utilizada para la recopilación de información es la entrevista cualitativa, para la cual se utiliza como instrumento un cuestionario de tipo semiestructurado, el cual contiene preguntas abiertas, diseñadas para favorecer

respuestas narrativas y detalladas. Este instrumento permite guiar el diálogo en función de los ejes temáticos definidos en la investigación y, al mismo tiempo, ofrece flexibilidad para que las personas participantes puedan profundizar en sus vivencias, opiniones y percepciones personales. Dichas entrevistas se realizaron a través de dos modalidades complementarias:

1. Entrevistas virtuales sincrónicas vía Zoom: se efectuaron en los casos en que las personas participantes tenían disponibilidad de conectarse en un espacio de tiempo definido. Además, todas las entrevistas fueron grabadas (con consentimiento informado) y, posteriormente, transcritas para su análisis.
2. Entrevistas asincrónicas mediante cuestionario en Google Forms: se realizaron con las personas participantes que no contaban con disponibilidad horaria. Si bien esta modalidad no permitió la interacción en tiempo real, facilitó la participación de personas que, de otra manera, no habrían podido incorporarse a la investigación. Así pues, criterios de accesibilidad y flexibilidad metodológica garantizaron la inclusión de una mayor diversidad de voces en la investigación.

Por otra parte, ambas modalidades se analizaron bajo los mismos criterios de categorización y codificación, de manera que la heterogeneidad en la forma de recolección no afectara la coherencia analítica del estudio.

### *3.1.3 Participantes*

En este estudio participaron voluntariamente 32 docentes de educación superior con rol de madres, quienes laboran en la Universidad de Costa Rica, distribuidas de la siguiente forma:

- once docentes de la Ciudad Universitaria Rodrigo Facio
- once docentes de la Sede del Pacífico
- cinco docentes de la Sede del Sur
- dos docentes de la Sede del Atlántico
- una docente de la Sede de Occidente
- una docente de la Sede de Guanacaste
- una docente de la Sede del Caribe

### *3.1.4 Tipo de muestreo*

Por otra parte, el tipo de muestreo utilizado es no probabilístico, de tipo casual o fortuito, “en el cual las unidades muestrales se seleccionan de manera espontánea o por conveniencia, generalmente a partir de personas voluntarias o accesibles en el momento de la recolección de datos” (Pimienta Lastra, 2000, p. 265).

## **4. RESULTADOS Y ANÁLISIS**

Los resultados obtenidos en el presente estudio permiten comprender con mayor profundidad las experiencias de las docentes universitarias que son madres y que desarrollan su labor en distintas sedes de la Universidad de Costa Rica. A partir de la información recabada mediante el cuestionario en línea y las entrevistas realizadas mediante la plataforma Zoom, se logró identificar tendencias comunes en torno a la forma en que las participantes experimentan

la multiplicidad de roles, los retos que enfrentan para conciliar la vida familiar y profesional, y las percepciones institucionales sobre la maternidad en la academia. Los hallazgos aquí expuestos no solo reflejan realidades personales, sino que también visibilizan estructuras organizacionales y culturales que siguen reproduciendo desigualdades de género dentro de la universidad.

#### **4.1 Experiencia de la multiplicidad de roles**

Una de las primeras constantes identificadas en las respuestas es la sobrecarga de responsabilidades que asumen las docentes madres al combinar la labor académica con las exigencias familiares. El 84 % de las participantes manifestó que esta combinación representa un desafío cotidiano que impacta su bienestar emocional y su productividad académica. La mayoría describe su jornada diaria como una secuencia ininterrumpida de tareas que inicia antes de la salida del sol y finaliza avanzada la noche, sin espacios definidos para el descanso personal.

Asimismo, el 72 % de las docentes indicó que la maternidad ha implicado reducir el tiempo destinado a la investigación y a la publicación académica, lo que repercute directamente en sus posibilidades de ascenso en el Régimen Académico y en la mejora de sus condiciones salariales. En contraste, solo un 18 % considera que ha logrado mantener un equilibrio entre las demandas laborales y familiares. A su vez, las narrativas recabadas coinciden en señalar que la conciliación entre ambos ámbitos se da más por esfuerzo individual que por apoyo institucional, lo cual reafirma que las políticas universitarias aún no contemplan mecanismos efectivos de acompañamiento para las personas cuidadoras.

A pesar de estas limitaciones, un 64 % de las docentes expresó que la maternidad les ha permitido desarrollar

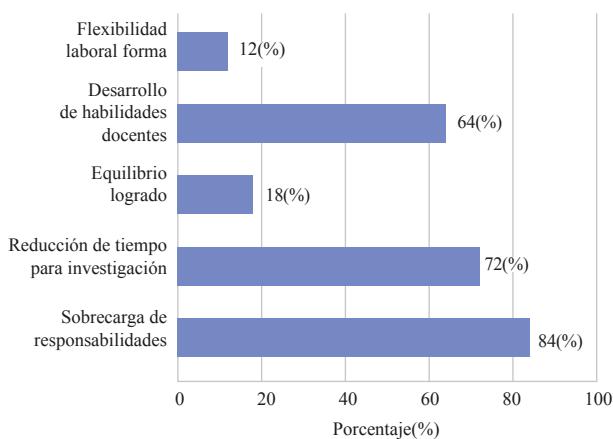
habilidades valiosas para su práctica profesional, tales como la empatía, la organización y la gestión del tiempo. Desde su perspectiva, ser madres ha fortalecido su sensibilidad frente a las necesidades del estudiantado y ha potenciado su capacidad de escucha y comprensión dentro del aula. Esta dualidad entre carga y crecimiento, se manifiesta como una constante en los testimonios: la maternidad se vive como fuente de agotamiento, pero también como un espacio de aprendizaje humano que enriquece la vida académica.

En adición a lo anterior, las estrategias personales para sobrellevar esta multiplicidad de roles varían. El 57 % mencionó la planificación estricta del tiempo como herramienta principal, mientras que un 43 % recurre al apoyo de familiares o redes externas de cuidado. Sin embargo, un dato relevante es que solo el 12 % afirmó recibir algún tipo de flexibilidad laboral formal, como ajustes de horario o reducción temporal de carga, lo que pone en evidencia la necesidad de mecanismos institucionales más claros y sostenibles para favorecer la conciliación.

A continuación, la Figura 6 evidencia que la mayoría de las docentes participantes (84 %) percibe una sobrecarga significativa de responsabilidades, derivada de la necesidad de atender simultáneamente las demandas del trabajo académico y las obligaciones familiares. Esta dualidad, lejos de ser circunstancial, configura un patrón estructural que marca su cotidianidad y afecta tanto su bienestar emocional como su rendimiento profesional. Por otra parte, el 72 % reconoció haber tenido que reducir su tiempo de investigación y publicación, lo que se traduce en un impacto directo en la posibilidad de acceder a ascensos en el Régimen Académico. No obstante, un 64 % identifica que la maternidad ha permitido fortalecer habilidades como la empatía, la organización y la gestión del tiempo, reafirmando la idea de que, a pesar de las tensiones, esta experiencia contribuye a enriquecer la práctica docente y el vínculo con el estudiantado. La baja proporción de docentes (12 %) que ha recibido flexibilidad

laboral formal evidencia una brecha entre las necesidades reales y las respuestas institucionales. Estos datos sustentan la demanda de políticas de conciliación que reconozcan la maternidad no como una excepción, sino como parte de la diversidad que caracteriza al cuerpo docente universitario.

**Figura 6. Experiencia de la multiplicidad de roles**



*Nota.* Elaboración propia a partir del cuestionario y las entrevistas, 2025.

## 4.2 Visibilidad e invisibilidad de la maternidad en la academia

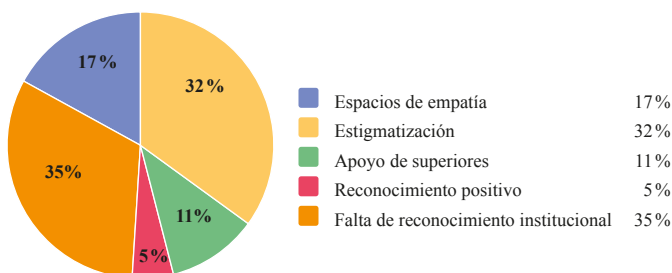
En cuanto a la visibilidad de la maternidad dentro del entorno universitario, el 68 % de las docentes indicó que su rol como madres no es reconocido por la institución y que, en algunos casos, es percibido como una limitación o motivo de juicio. Muchas de ellas relataron experiencias en las que debieron ocultar aspectos de su maternidad —como ausencias por enfermedades de sus hijos o reuniones escolares— para evitar ser vistas como “menos comprometidas” con su trabajo académico. Solo un 22 % afirmó sentirse apoyada

o comprendida por sus personas superiores inmediatas, mientras que el 10 % consideró que existe un reconocimiento explícito y positivo hacia las docentes que son madres. Estos resultados evidencian una cultura institucional que continúa valorando la productividad bajo parámetros masculinos y que no incorpora, de manera efectiva, la perspectiva de género en sus prácticas cotidianas.

En el ámbito de las relaciones interpersonales, el 61 % de las participantes mencionó haber percibido comentarios o actitudes estigmatizantes por parte de colegas o autoridades. Las expresiones más frecuentes se relacionan con la idea de que la maternidad “distrae” o “resta tiempo a la academia”. En las entrevistas, varias docentes señalaron que, aunque la Universidad de Costa Rica promueve el discurso de la equidad, en la práctica persisten microdiscriminaciones normalizadas que reproducen el sesgo de que las mujeres con hijos tienen menor disponibilidad o compromiso con la investigación.

No obstante, el 32 % de las docentes destacó la existencia de espacios de empatía entre compañeras, donde compartir experiencias de maternidad se convierte en un acto de resistencia y de acompañamiento emocional. Estos pequeños círculos de apoyo, aunque informales, cumplen un papel fundamental para sostener la permanencia de las mujeres en la academia, sobre todo en momentos de alta carga emocional o administrativa. En cuanto al análisis cualitativo de las respuestas abiertas, se observa que la invisibilidad institucional de la maternidad no solo afecta las oportunidades de promoción, sino también el sentido de pertenencia y legitimidad de las docentes dentro de la comunidad académica. Tal como expresó una participante: “Ser madre en la universidad es estar siempre dando explicaciones: por qué llegué tarde, por qué no publiqué, por qué no fui al congreso... mientras otros no tienen que justificar nada”. Esta afirmación refleja la carga simbólica que conlleva ser mujer, madre y académica en un mismo espacio de trabajo.

**Figura 7. Visibilidad e invisibilidad de la maternidad en la academia**



*Nota.* Elaboración propia a partir del cuestionario y las entrevistas, 2025.

Estos resultados muestran una marcada invisibilidad institucional del rol materno. De ahí que un 68 % de las participantes considera que la universidad no reconoce la maternidad como un aspecto legítimo de la vida académica, mientras que solo un 22 % afirma sentirse apoyada por sus superiores y un 10 % experimenta reconocimiento explícito por su labor como madre y docente. Asimismo, el 61 % reportó haber recibido comentarios o actitudes estigmatizantes, lo que refleja la persistencia de prejuicios vinculados con la idea de que las mujeres con hijos disponen de menos tiempo o compromiso con la investigación. Frente a esto, el 32 % rescata la existencia de espacios de empatía entre compañeras, donde se crean redes de contención emocional y comprensión mutua.

De este modo, la Figura 7 permite interpretar que, aunque la universidad promueve discursivamente la equidad, en la práctica persiste una cultura laboral que continúa valorando la productividad desde parámetros masculinos. Este hallazgo reafirma la necesidad de transformar las dinámicas organizacionales hacia un modelo de inclusión real, donde la maternidad sea visible, respetada y acompañada institucionalmente.

### **4.3 Crecimiento profesional, redes de apoyo y propuestas de cambio**

Respecto al crecimiento profesional, el 74 % de las docentes considera que la maternidad ha sido un obstáculo parcial en su desarrollo académico, mientras que un 19 % la percibe como un impulso personal, solamente un 7 % sostiene que no ha tenido incidencia significativa. Entre los principales factores que limitan su avance, se mencionan la falta de tiempo para la investigación (81 %), las dificultades para asistir a congresos o capacitaciones (63 %), y la escasez de políticas institucionales que reconozcan el cuidado como un componente estructural de la vida laboral (77 %).

En cuanto a los apoyos existentes, el 88 % de las participantes manifestó no conocer programas o mecanismos formales dentro de la universidad que faciliten la conciliación entre maternidad y trabajo académico. Algunas señalaron la existencia de permisos por lactancia o licencias breves, pero los califican como insuficientes ante la magnitud de las responsabilidades que asumen. A la vez, el 55 % indicó haber encontrado redes de apoyo informales entre colegas, que funcionan como espacios de acompañamiento emocional y de intercambio de estrategias, lo cual evidencia la importancia de la solidaridad femenina en contextos laborales donde las estructuras formales resultan insuficientes.

Entre las propuestas más recurrentes para mejorar la conciliación destacan: la creación de políticas institucionales con enfoque de género (67 %), la implementación de guarderías o espacios de cuidado infantil en las sedes universitarias (59 %) y la flexibilización de horarios para quienes desempeñan tareas de cuidado (53 %). Estas sugerencias reflejan una mirada crítica y propositiva de las docentes, quienes no demandan privilegios, sino condiciones equitativas que les permitan ejercer su trabajo con plenitud y justicia. Complementariamente, los testimonios recogidos mediante entrevistas

en profundidad permiten ampliar la comprensión de estos hallazgos y dotarlos de una perspectiva más vivencial.

La lectura de las entrevistas permitió profundizar en las vivencias personales y profesionales de las docentes madres, quienes, desde sus contextos particulares, evidencian una constante: la conciliación entre maternidad y trabajo académico implica una reorganización permanente de la vida cotidiana, marcada por sentimientos de agotamiento, orgullo, culpa y resiliencia. Una de las entrevistadas lo sintetiza al señalar que “uno no deja nunca de ser profesora, pero tampoco deja de ser mamá; simplemente aprende a estar en dos lugares al mismo tiempo, aunque el cuerpo y la mente no siempre aguantan”. Esta afirmación resume la tensión emocional que recorre las narrativas de las participantes, quienes describen jornadas que sobrepasan los límites del horario institucional y se extienden hacia las noches y los fines de semana.

El discurso de las docentes coincide en que el trabajo académico, en su forma actual, está pensado para una persona “sin responsabilidades de cuidado”. De ahí que muchas relatan haber tenido que adaptar sus rutinas laborales a las necesidades de sus hijos o hijas, sacrificando horas de descanso y espacios personales. Como lo expresó una participante: “me tocaba revisar trabajos a medianoche mientras el bebé dormía, porque durante el día era imposible concentrarme con las clases, los correos y las tareas domésticas”. Otra docente lo explicó en términos de renuncia: “siento que mi carrera se detuvo algunos años, no porque no quisiera avanzar, sino porque simplemente no había tiempo real para hacerlo”.

Estas experiencias reafirman la noción de que la productividad académica sigue midiendo el desempeño desde un parámetro masculino. Las docentes reconocen que, aunque la universidad ofrece cierta flexibilidad administrativa, las estructuras culturales aún penalizan de manera silenciosa a quienes priorizan la familia. Una de ellas indicó: “cuando pedí ajustar mis horarios, me dijeron que entendían mi situación,

pero que debía ‘organizarme mejor’. Sentí que ser madre era casi un inconveniente”. Esta percepción se repite en los testimonios y refleja una institucionalidad que aún no logra traducir su discurso de equidad en prácticas efectivas.

Las entrevistas también evidencian que, detrás de la sobrecarga, existe una profunda vocación por la docencia y una búsqueda constante de equilibrio emocional. Varias participantes afirman que la maternidad ha transformado su manera de enseñar y de vincularse con el estudiantado. “Ahora entiendo mejor cuando una estudiante me dice que no pudo entregar una tarea para cuidar a su hijo. Antes tal vez no lo comprendía del todo; ahora lo vivo y lo acompaño desde otro lugar”, relató una docente con más de diez años de experiencia. Este tipo de reflexiones muestran que la maternidad, lejos de ser un obstáculo, también ha generado procesos de humanización dentro de las aulas y una ampliación del sentido ético de la enseñanza universitaria.

En relación con la visibilidad institucional, las entrevistadas coinciden en que la maternidad sigue siendo un tema poco nombrado y, en muchos casos, invisibilizado dentro de los espacios académicos. Una participante expresó: “en la universidad se habla de productividad, de proyectos y publicaciones, pero nadie pregunta cómo lo hacemos las que tenemos hijos. Es un tema que se omite porque incómoda”. Otras mencionaron que la invisibilidad se traduce en pequeñas prácticas cotidianas, como la falta de comprensión cuando deben ausentarse por temas familiares o la omisión de su rol materno en las conversaciones profesionales. “A veces tengo la sensación de que debo pedir perdón por ser mamá”, afirmó otra entrevistada, lo que evidencia la carga emocional que acompaña su experiencia laboral.

A pesar de lo anterior, muchas reconocen la importancia de las redes de apoyo informales que han construido entre colegas mujeres. Estas redes no solo brindan soporte emocional, sino que se convierten en espacios de resistencia y de

intercambio de estrategias para sobrellevar las exigencias de la academia. Una de las entrevistadas lo describió con claridad: “somos un grupo de profesoras que nos entendemos sin tener que explicarnos nada; si una no puede asistir a una reunión por temas familiares, las demás la cubrimos. Eso no pasa en todos los equipos, pero cuando sucede, hace la diferencia”. Este tipo de solidaridad se erige como una respuesta colectiva frente a una estructura institucional que todavía carece de mecanismos de acompañamiento formal.

Asimismo, las entrevistas revelan que la culpa es una emoción recurrente entre las docentes madres. No se trata solo de la culpa por no cumplir con todas las exigencias laborales, sino también por no dedicar el tiempo que quisieran a sus hijos e hijas o a sí mismas. “Siempre siento que le quedo debiendo algo a alguien: a mis estudiantes, a mis hijos o a mi trabajo”, confesó una de ellas. Esta sensación de deuda permanente refleja un modelo social que valora la entrega total en todos los ámbitos, sin reconocer los límites humanos que implica sostener múltiples roles simultáneamente.

Otro hallazgo importante se relaciona con la transformación personal que muchas participantes atribuyen a la maternidad. Lejos de concebirla únicamente como carga o renuncia, la mayoría de las entrevistadas la reconoce como un proceso de aprendizaje y crecimiento. “La maternidad me dio fuerza para exigir lo que antes no me atrevía a pedir”, expresó una docente que actualmente ocupa un cargo de coordinación. Varias coincidieron en que la experiencia de criar hijas e hijos las hizo más asertivas en la toma de decisiones, más empáticas y también más críticas de las desigualdades estructurales que persisten en la academia.

En términos de desarrollo profesional, las entrevistas confirman que las oportunidades de ascenso se ven directamente condicionadas por el tiempo disponible para la investigación y la publicación. “Mientras uno está cuidando, otros están publicando”, resumió una participante con tono

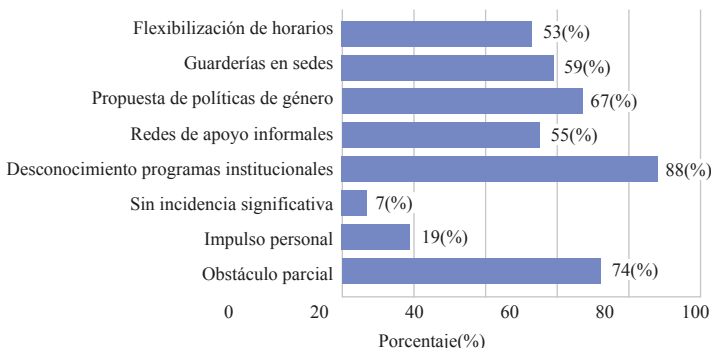
de resignación. Sin embargo, también emergen voces que buscan resignificar esa realidad: “he aprendido a no sentir vergüenza por avanzar más lento; mi ritmo no es menor, solo es distinto”. Estas declaraciones evidencian un cambio de perspectiva en algunas docentes, quienes comienzan a valorar su trayectoria desde una lógica de sostenibilidad personal más que desde la competencia institucional.

Las participantes también señalaron la necesidad de políticas más humanas, que reconozcan las tareas de cuidado como un componente legítimo del trabajo docente. “No queremos favores, queremos condiciones justas”, enfatizó una entrevistada. Entre las propuestas más recurrentes está la creación de espacios de lactancia adecuados, la posibilidad de teletrabajo parcial en los primeros meses de maternidad y la inclusión de criterios de conciliación familiar dentro de las evaluaciones de desempeño. Para muchas, estas acciones serían pasos concretos hacia una universidad que verdaderamente encarne los principios de equidad que proclama.

De manera transversal, las entrevistas ponen de manifiesto que la maternidad en la academia costarricense se vive con una mezcla de orgullo y agotamiento, de amor por el trabajo y de frustración por las brechas que aún persisten. Las docentes no buscan privilegios, sino comprensión y políticas coherentes con la realidad contemporánea. En palabras de una de ellas: “no queremos elegir entre ser madres o ser académicas; queremos poder ser ambas cosas sin sentir que estamos fallando en alguna”. En suma, los testimonios complementan los resultados del cuestionario al otorgarles profundidad emocional y dimensión humana. Muestran que detrás de los porcentajes existen trayectorias de vida atravesadas por la pasión por enseñar, la responsabilidad del cuidado y el deseo de permanecer en la academia sin renunciar a la maternidad. El desafío, tal como lo plantean las propias entrevistadas, radica en transformar la cultura institucional para que “la maternidad deje de ser un tema

privado y se convierta en una conversación pública dentro de la universidad”.

### Figura 8. Crecimiento profesional, redes de apoyo y propuestas de cambio



Nota. Elaboración propia a partir del cuestionario y las entrevistas, 2025.

En la Figura 8 se sintetiza el impacto de la maternidad en las trayectorias profesionales y las propuestas de mejora planteadas por las docentes. Un 74 % reconoce que la maternidad ha sido un obstáculo parcial en su desarrollo académico, principalmente por la falta de tiempo para investigar y publicar, mientras que un 19 % la percibe como un impulso personal que fortaleció su identidad docente. El dato más revelador es que el 88 % desconoce programas institucionales que apoyen la conciliación laboral y familiar, lo que pone en evidencia la ausencia de políticas estructurales en esta materia. Frente a este vacío, más de la mitad (55 %) de las docentes ha encontrado sustento en redes de apoyo informales entre colegas, lo que demuestra la relevancia de la solidaridad femenina como respuesta colectiva ante la falta de mecanismos institucionales.

Las propuestas de cambio son igualmente claras: el 67 % demanda políticas con enfoque de género, el 59 % solicita la implementación de guarderías en las sedes universitarias y el 53 % plantea la flexibilización de horarios para quienes tienen responsabilidades de cuidado. Este conjunto de demandas no constituye una solicitud de privilegios, sino un llamado a la coherencia institucional: reconocer que la equidad implica crear condiciones que permitan el ejercicio pleno de la vida académica y personal de las mujeres.

## 5. CONCLUSIONES

En síntesis, a pesar de los avances en materia de igualdad dentro de la Universidad de Costa Rica, persisten brechas significativas de género que afectan el desarrollo profesional de las mujeres, particularmente de aquellas que son madres y desempeñan funciones docentes. Los datos muestran una subrepresentación femenina en las categorías académicas superiores y una sobrecarga en las tareas domésticas, administrativas y de cuidado, factores que limitan su acceso a ascensos, tiempo para la investigación y reconocimiento institucional.

Por su parte, la Universidad de Costa Rica (2024) expone que “La maternidad es una situación de rezago en el crecimiento en el Sistema de Régimen Académico” (p. 20). Por lo tanto, resulta necesario que la universidad reconozca las condiciones en las que sobreviven las docentes madres y promueva políticas que posibiliten una verdadera conciliación entre el trabajo académico y la vida familiar, ya que solo así será posible avanzar hacia una equidad auténtica que no demande sacrificios personales desproporcionados a las mujeres docentes.

A este respecto, avanzar hacia una universidad más justa, inclusiva y equitativa requiere reconocer que la igualdad formal no basta: se necesitan acciones concretas que

garanticen oportunidades reales de desarrollo profesional y personal para las mujeres docentes, contribuyendo así a una comunidad universitaria verdaderamente comprometida con la justicia social y el bien común. Los hallazgos confirman que la maternidad sigue siendo un factor determinante en la trayectoria profesional de las mujeres dentro de la academia costarricense. Aunque las docentes madres muestran altos niveles de compromiso y resiliencia, enfrentan una estructura institucional que todavía privilegia modelos masculinos de productividad. Por lo tanto, la falta de políticas efectivas de conciliación, el peso de la cultura organizacional y la invisibilización de los trabajos de cuidado se erigen como las principales barreras para la equidad real.

En conjunto, los datos revelan que el desafío no radica únicamente en la gestión individual del tiempo o en la voluntad personal, sino también en la necesidad de una transformación estructural de la cultura universitaria. Además de reconocer la maternidad como parte del desarrollo humano y profesional de las mujeres académicas, este es un paso esencial hacia una universidad verdaderamente justa, inclusiva y coherente con los principios de equidad que proclama.

De igual manera, los resultados de este estudio invitan a repensar la noción de éxito académico y a cuestionar los criterios tradicionales de productividad que continúan reproduciendo desigualdades estructurales. De modo que la experiencia de las docentes madres muestra que el compromiso con la docencia, la investigación y la acción social no se mide únicamente por la cantidad de publicaciones o la participación en congresos, sino también por la capacidad de sostener una práctica universitaria ética, humana y socialmente comprometida. Por lo que, la maternidad, lejos de ser un obstáculo, aporta una dimensión de sensibilidad y cuidado que enriquece la labor académica y fortalece el sentido colectivo de la universidad pública.

Asimismo, la investigación evidencia la urgencia de que las universidades públicas costarricenses avancen hacia una política integral de conciliación que reconozca la diversidad de realidades personales y familiares de su personal docente y administrativo. No se trata de acciones aisladas, sino de una transformación institucional que incorpore la perspectiva de género en la gestión del talento humano, en los procesos de evaluación y en la planificación de las carreras académicas. Una universidad que promueva el bienestar de sus integrantes no solo favorece la equidad, sino que también potencia la calidad de sus procesos formativos y de producción de conocimiento.

Finalmente, este estudio abre una línea de reflexión sobre la necesidad de visibilizar las experiencias de maternidad dentro del espacio académico como parte del debate sobre justicia social y equidad de género en la educación superior. Por su parte, las voces de las docentes participantes constituyen un testimonio de resistencia, compromiso y transformación que interpela a las instituciones a construir entornos laborales más empáticos y sostenibles. En este sentido, los hallazgos aquí presentados no solo describen una realidad que viven las mujeres académicas en todas las sedes de la Universidad de Costa Rica, sino que además plantean una hoja de ruta para el cambio: avanzar hacia una universidad que valore el cuidado, que distribuya equitativamente las responsabilidades y que reconozca la maternidad como una expresión legítima del desarrollo humano dentro de la vida académica.

## 6. REFERENCIAS

Castillo Sanguino, N. (2020). Fenomenología como método de investigación cualitativa: preguntas desde la práctica investigativa. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social (ReLMIS)*, 20(10), 7-18. [http://relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/fenomenologia\\_como\\_metodo](http://relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/fenomenologia_como_metodo)

Comisión Nacional de los Derechos Humanos. (2019). *ABC de la perspectiva de género*. <https://www.cndh.org.mx>

Comisión de Régimen Académico. (2025). *Listado de datos básicos del docente (activos) en propiedad*. Universidad de Costa Rica. <https://cea.ucr.ac.cr/index.php/es/docentes-en-regimen-academico>

Comisión Técnica de Rectoría. (2021). *Diagnóstico del Régimen Salarial de la Universidad de Costa Rica*. Universidad de Costa Rica. [https://rectoria.ucr.ac.cr/site/wp-content/uploads/2025/01/diagnostico\\_r\\_salarial\\_2021.pdf](https://rectoria.ucr.ac.cr/site/wp-content/uploads/2025/01/diagnostico_r_salarial_2021.pdf)

Consejo Universitario. (2023). *Estatuto Orgánico de la Universidad de Costa Rica*. Universidad de Costa Rica. [https://www.cu.ucr.ac.cr/normativa/estatuto\\_organico.pdf](https://www.cu.ucr.ac.cr/normativa/estatuto_organico.pdf)

European Institute for Gender Equality. (2018). *Gender Equality Index 2017: Spain*. <https://doi.org/10.2839/429537>

Gallardo, M. (2021). Does maternity affect women's careers? Perceptions of working mothers in academia [¿Influye la maternidad en la carrera profesional de las mujeres? Percepciones de madres trabajadoras en la Academia]. *Educación XXI*, 24(1), 405-428. <https://doi.org/10.5944/educXX1.26714>

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana Editores.

Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2023). *Encuesta nacional de uso del tiempo 2022: resultados generales* [recurso electrónico]. <https://admin.inec.cr/sites/default/files/2023-06/reENUT2022.pdf>

Mesa Peluffo, S. (2019). Carreras académicas de mujeres en la Universidad de Costa Rica: un reto para la igualdad.

*Actualidades Investigativas en Educación*, 19(1), 1-32. <https://doi.org/10.15517/aie.v19i1.35716>

Palomar Vereza, C. (2009). Maternidad y mundo académico. *Alteridades*, 19(38), 55-73. <https://www.redalyc.org/pdf/747/74714814005.pdf>

Pimienta Lastra, R. (2000). Encuestas probabilísticas vs. no probabilísticas. *Política y Cultura*, (13), 263-276. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26701313>

Tejedor De León, E., González, M., López, B. E., Solís Tejedor, B., & Solís Tejedor, O. (2024). Visibilidad de la mujer profesional de la educación física: percepción de un grupo de docentes universitarias. *Revista Colegiada de Ciencias*, 5(2), 50-60. <https://doi.org/10.48204/j.colegiada.v5n2.a5017>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2015). *A Guide for Gender Equality in Teacher Education Policy and Practices*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231646>

Universidad de Costa Rica. (2024). *Análisis de las inequidades que afrontan las mujeres en la academia y recomendaciones para promover reformas y acciones afirmativas* (Dictamen CE-5-2024).

Vicerrectoría de Docencia. (2025). *Acciones afirmativas dirigidas hacia personas docentes que tienen a su cargo labores de cuidado en atención al Dictamen CE-5-2024 de la Comisión Especial del Consejo Universitario* (Circular VD-31-2025). Universidad de Costa Rica.

# LA INVESTIGACIÓN CON PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LAS AULAS DE INFORMÁTICA EMPRESARIAL, UNA TAREA PENDIENTE

---

*M.Sc. Nigeria Álvarez Velázquez<sup>1</sup>*

## 1. INTRODUCCIÓN

**E**l presente artículo recoge varios estudios de la experiencia en el aula desde una perspectiva de género, estas investigaciones se desarrollaron en carreras universitarias que se enmarcan en la categoría STEM, pero con especial énfasis en las tecnológicas. Las preguntas que impulsaron esta investigación, y que se pretenden responder, son: ¿cuál es el estado del arte de los estudios de género en las aulas?, ¿cuál es el impacto de la representación de género en las dinámicas del aula?, ¿qué aportes se pueden derivar de los estudios del aula, con perspectiva de género, para ser considerados en las dinámicas de los cursos de Informática Empresarial?

El acrónimo STEM se forma de las palabras en inglés Science, Technology, Engineering y Mathematics, este es utilizado para designar a todo movimiento que se encuentre dentro de los parámetros de estas áreas del conocimiento, ya sea que las acciones se desarrollen en lo laboral, lo educativo o lo político. El origen del movimiento STEM responde a la preocupación de EE.UU., por mantener el liderazgo económico y militar desde el lanzamiento del Sputnik por parte de la antigua Unión Soviética (Pardo, 2022); sin embargo, el término aún no había sido acuñado.

---

<sup>1</sup> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8109-8729>

Así pues, se precisó de una educación más amplia en áreas de conocimiento STEM para atender la creciente oferta de empleos que se mantiene hasta el presente en todo el mundo, esto en conjunto con el aumento de las innovaciones tecnológicas y científicas. Por lo tanto, en el decenio de los noventa, se acuña el término STEM por la National Science Foundation, organismo que desempeñó un papel promotor en la canalización de los esfuerzos por modificar el currículum educativo, siendo este uno de sus más importantes objetivos.

En el ámbito propiamente académico, a pesar de que el enfoque STEM no tiene una única definición consensuada por las personas investigadoras en educación (Aguilera y Perales, 2020), sí se pueden tomar los siguientes elementos como concluyentes y coincidentes:

- Es un tipo de enseñanza integrada en las disciplinas en cuestión: ciencia, tecnología, ingeniería y matemática, cuyo aprendizaje para la persona estudiante se ubica en contextos reales.
- Se resuelven los problemas con base teórica en la ciencia y la matemática, pero con las estrategias aplicadas de la tecnología y la ingeniería.
- Su propósito fundamental es la resolución de problemas de la realidad social en que se vive, por lo que encuentra vínculos entre las disciplinas.

Según la Organización de las Naciones Unidas (ONU), el fomentar el aprendizaje de habilidades STEM, no solamente tiene el objetivo de cubrir la demanda de trabajos en estas áreas, sino que propicia sociedades inclusivas y sostenibles. Inclusivas al proporcionar un espacio para que las mujeres desarrollen las capacidades necesarias en la elección de carreras y empleabilidad posterior y sostenibles al elevar la calidad de vida de las personas y, por lo tanto, su bienestar social, ya que se relaciona con el hecho de que los empleos

con una mayor remuneración son los que tienen que ver con desarrollos y aplicaciones tecnológicas (ONU Mujeres, 2020).

Al presentarla información relativa el nacimiento y naturaleza del enfoque STEM, es pertinente apuntar por qué Informática Empresarial se enmarca como una carrera STEM.

## **1.1 Informática Empresarial como carrera STEM**

El bachillerato en Informática Empresarial de la Universidad de Costa Rica se compone de las siguientes áreas de formación académica: Computación e Informática, Administración, Humanística y social y Matemática. Las cualidades que caracterizan a estos campos del saber son:

**GRUPO 1. Área de Matemática y Estadística:** se concentra en la comprensión teórica, conceptual y metodológica de la matemática, a un nivel interdisciplinario, de sus axiomas y leyes. Por su parte, la matemática se encuentra presente desde el manejo y transformación de datos, creación de algoritmos y modelizaciones hasta el desarrollo de software. En cuanto a la estadística, esta también es interdisciplinaria y corresponde a un instrumento eficaz en el trabajo del informático, incluyendo áreas de especialización emergente como la ciencia de datos, la inteligencia de negocios e inteligencia artificial.

**GRUPO 2. Área de programación y desarrollo de software:** engloba los conceptos, herramientas y tecnologías necesarias para el análisis y desarrollo de aplicaciones móviles, de web y sistemas completos empresariales; se destaca por el aprendizaje de diversos lenguajes de programación al igual que de las normas de gestión y control de la calidad.

**GRUPO 3. Área de base de datos o ingeniería de datos:** abarca la comprensión de los conceptos, seguridad y

aplicaciones de la información contenida en bases de datos, de gestores de bases de datos relacionales y no relacionales; el estudiantado aprende el dominio de lenguajes de consulta y técnicas para el análisis y minería de datos, además de su diseño, administración y optimización.

**GRUPO 4. Área de gestión de la informática en las organizaciones:** tiene una visión de nivel superior u holístico del quehacer informático. Constituye la aprehensión de los conceptos y herramientas de gestión de proyectos como, por ejemplo, la planificación y el seguimiento y control de proyectos de tecnología de la información. Además, cubre los principios de gestión del recurso humano y la aplicación de estos conceptos para trabajar en equipos interdisciplinarios y contribuir en la gestión de los procesos de negocios de una organización; asimismo, estudia la legislación informática.

**GRUPO 5. Área de arquitectura e infraestructura de sistemas computacionales:** se caracteriza por conocimientos sobre las telecomunicaciones y acerca de los componentes de hardware y software que conforman los sistemas computacionales, es decir, el funcionamiento de los procesadores, memoria, dispositivos de almacenamiento y periféricos; así como los sistemas operativos y las aplicaciones de software. También aborda la comprensión de riesgos y amenazas, las técnicas de ciberseguridad para proteger los sistemas y los datos; por otra parte, se adicionan los conocimientos de diseño y desarrollo de software empresarial que incorpora capacidades de inteligencia artificial y aprendizaje automático.

## 2. REFERENTE TEÓRICO

En esta sección se presenta un compendio de estudios que categorizan las variables que configuran el clima en el aula desde la óptica del género. Todos los escrutinios expuestos aquí se llevaron a cabo en ambientes universitarios STEM.

## 2.1 Variable número 1: la influencia docente

Se descubrió que los estereotipos propios de la persona docente influyen en la relación con sus estudiantes en el aula, ya sea produciendo motivación o frustración, ya que la interacción que esta persona tiene en el aula con sus estudiantes hombres y mujeres, es una consecuencia de sus propias creencias sobre cómo debe ser un hombre y una mujer. Por ejemplo, Aparicio et al. (2023) efectuaron un estudio que muestra la discriminación de género de las personas académicas al expresar una idea, omitir una acción o bien en la didáctica utilizada con el alumnado.

Estas actitudes del profesorado en el aula provienen de la propia educación recibida en el seno familiar, en la escuela y colegio. Un comportamiento basado en estereotipos de género se hace evidente cuando la persona docente tiene la idea de que el conocimiento se adquiere de forma diferente en hombres y en mujeres, argumentando que las mujeres cuentan con características como ser ordenadas y estructuradas pero lentas ante la resolución de un problema y; al contrario, en los hombres las características de ser menos estructurados, por lo que saltan pasos procedimentales y llegan a un resultado mucho más rápido, pero sin, necesariamente, seguir una estructura. Otra situación que se observa, indistintamente del género de la persona docente, es que existe una tendencia a prestar mayor atención a los hombres; y no solo eso, la planificación de los trabajos en el aula se realiza en función de esta población.

En otra investigación efectuada en varias universidades españolas, por parte de González Pérez et al. (2022), se indagó sobre las causas del abandono en carreras STEM a partir de dos teorías: la del rol social y el modelo de Tinto. Por su parte, el modelo de Tinto afirma que el éxito en los estudios depende, en gran medida, del nivel de la integración social y académica que se logre. En cuanto a la teoría del rol social, esta considera

que las diferencias en el comportamiento individual están determinadas por los roles de género o las creencias aplicadas a un individuo según su sexo socialmente identificado.

La investigación mencionada anteriormente, teoriza sobre que el comportamiento de la persona docente en el aula está también determinado por los factores referidos (rol social y modelo de Tinto), ya que se ha evidenciado que las personas docentes son más condescendientes y menos respetuosas con las estudiantes mujeres, por lo que tienden a excluirlas de las actividades más desafiantes intelectualmente; además de que reciben menos atención y, por ende, menos retroalimentación, a pesar de que hacen más preguntas que los estudiantes varones. Esta actitud se puede rastrear hasta la educación temprana donde se documenta cómo las y los profesores dirigen más preguntas a los niños que a las niñas (Radovic y Pampaka, 2022).

Por su parte, en Arias et al. (2022), para comprender la interacción de los géneros en el aula, definen los tipos de masculinidades; por un lado, la masculinidad hegemónica con sus 4 categorías (masculinidad como cultura reproductora, reafirmación en consumo de sustancias, machismo y violencia hacia las mujeres y roles masculinos); por otro lado, las masculinidades en transición y; por último. las llamadas nuevas masculinidades. Se explica que los jóvenes ven, en algunas de las personas docentes, una figura que reproduce los elementos que caracterizan a las masculinidades hegemónicas, las cuales son más evidentes en carreras como las ingenierías, derecho y medicina. De manera que la influencia de las creencias y estereotipos de género en el profesorado predice sus prácticas docentes.

Lo anterior se relación con los hallazgos de otra investigación que llevaron a cabo Espinoza y Alborno (2023), en donde analizaron al estudiantado y al cuerpo docente, con el fin de identificar si tanto estudiantes como docentes de una universidad pública en Chile presentan estereotipos de género

explícitos (EGE) asociados a habilidades académicas y sociales en el contexto académico, y si estos EGE se reflejan en sus prácticas pedagógicas. Para lo cual concluyeron afirmativamente.

## **2.2 Variable número 2: la vivencia emocional en el aula universitaria**

Las mujeres que estudian carreras STEM experimentan cierto ambiente incómodo o “frío” en las aulas, esto se explica por la “amenaza a la identidad” (Bowman et al., 2022), la cual alude a una sensación de devaluación, exclusión o rechazo del grupo social, ya que este grupo social percibe que ellas no deberían de estar en esa esfera o espacio por motivo de sus prejuicios sobre las habilidades y potencial de las mujeres para llegar a ser profesionales en el campo STEM. Esta invalidación prejuiciosa representa una preocupación para las estudiantes, quienes intentan evitar la confirmación del estereotipo, en otras palabras, que aquellas estudiantes a quienes realmente les importa la carrera deben demostrar que tienen la capacidad para permanecer allí con muy buenas calificaciones, si no es así el estereotipo negativo es reforzado.

Este ambiente hostil que se experimenta, cambia de acuerdo dependiendo de la representación femenina dentro de los grupos estudiantiles, es decir, que a mayor representación femenina mayor seguridad de identidad y, por lo tanto, mejores resultados académicos. Estas emocionalidades pueden contribuir a tomar la decisión ya sea de abandonar los estudios o persistir (Dumitru et al., 2022). Sin embargo, muchas mujeres que cursan carreras STEM deciden ajustarse al clima universitario para lograr el éxito ansiado a pesar de lo adverso de este.

Por otro lado, es interesante apuntar que existen diferencias en la motivación entre hombres y mujeres para estudiar una carrera STEM (González-Pérez et al., 2022). Para los hombres, el estudiar una carrera en este campo es agotativo,

es decir, para conseguir un excelente trabajo, bien remunerado en el futuro; por lo tanto, es una motivación externa. Para las mujeres, la motivación lidia con el deseo intrínseco de metas comunales, aquellas que son una extensión del cuidado hacia otras personas o que tienen que ver con una contribución social, lo cual no se identifica con muchas de las carreras STEM, sobre todo las tecnológicas e ingenieriles; en otras palabras, para las mujeres un factor de desmotivación al considerar estudiar una carrera en este campo es la creencia de que no cumplen una labor que beneficie a las demás personas (Hernández, 2021).

Cuando ellas ya se encuentran estudiando batallan con este sentimiento de incongruencia de las metas propias de su género, según el mandato social. Todos estos factores empeoran el rendimiento académico de las estudiantes que, aunque estén acostumbradas a ser excelentes en sus calificaciones previamente a la universidad, al enfrentarse con el ambiente del aula se desalientan.

### **2.3 Variable número 3: secuelas del clima en el aula**

Como se apuntó anteriormente, cuando se estudian las relaciones que se dan en el aula, se evidencia que las estudiantes personas experimentan emociones como ansiedad, estrés o el sentirse “fuera de lugar”. Estas situaciones son impulsadas por la formación educativa previa de la persona docente, también la actitud estereotipada de los compañeros estudiantes con respecto a sus compañeras y se suma la didáctica activa o pasiva abordada en la clase por parte del profesorado sin importar el género de este, lo anterior genera sentimientos de no pertenencia en la mujer y, a su vez, provoca una menor participación en el aula debido a la amenaza a la identidad (Bowman et al., 2022). Así pues,

las estudiantes se contienen respecto a una participación abierta y constante para no ser juzgadas por errores cometidos en función a su género, ya que, a saber, el juicio no es por el error como tal, sino a causa de su condición de mujer, si esto ocurre una y otra vez, probablemente, las estudiantes se replanteen el continuar o no con la carrera STEM.

Otra consecuencia que se ha observado, es una disminución del interés por la carrera si esta no evidencia que es posible servir a la sociedad con altruismo; el tema del por qué las mujeres escogen sus carreras ha sido abordado por muchas investigaciones desde las etapas tempranas de educación con las niñas (Macías et al., 2019) y hasta la etapa universitaria (Rodríguez-Esteban & Carretero-Serrano, 2023), estos estudios han relevado que las mujeres, en su mayoría, escogen (consciente o inconscientemente) carreras que tienden a perpetuar el cuidado hacia el otro, como si la carrera se considerara una extensión de su labor histórica como servidora benevolente de la sociedad. Entonces, al descubrir que una carrera tecnológica no concuerda con estos valores ya citados, se produce un sentimiento de frustración y se pone en entredicho su futuro (Hernández, 2021).

Según Stolk et al. (2021), la autoeficacia se define como una confianza autopercebida en habilidades técnicas. Esta autoeficacia estudiada en las niñas, marca un patrón que continúa en las mujeres, y es el siguiente: “[...] las niñas o las mujeres expresan una menor autoeficacia o confianza percibida en sus habilidades técnicas en comparación con los niños o los hombres, independientemente de la capacidad demostrada o el éxito en sus programas” (p. 4). Nuevamente, la duda de la propia capacidad femenina es permeada por la creencia en una carrera que se asume masculina, a pesar del buen desempeño y de las buenas calificaciones que ellas obtienen. La disminución de la autoeficacia se acentúa más si los resultados no son los esperados, o bien son bajos (González-Pérez et al., 2022).

Una coyuntura recurrente en los estudios de género y en el ámbito educativo es que, dentro del aula, la persona docente, al ejercer el proceso de enseñanza suele desconocer el sistema de valores que transmite y las consecuencias que acarrea dicha transmisión (Aparicio et al., 2023). Es decir, no se tiene conciencia de que sus actitudes, omisiones, gestos y comentarios influyen en la autoestima, seguridad, decisiones y confianza de sus estudiantes. Así pues, se puede afirmar que no se reconoce la existencia de este problema educativo, ya que cuando se intenta educar en temas referentes al género el discurso suele ser de “aquí eso no pasa” o “hace muchos años puede que pasara, pero en la actualidad ya no” (Aparicio et al., 2023).

## **2.4 Variable número 4: acciones para una educación equitativa**

Esta sección expone, en la evidencia documental, las acciones necesarias para obtener una educación mucho más equitativa.

Modelos femeninos: tanto en Palomares-Ruiz et al., (2020), como en González-Pérez et al., (2022) se advierte que tener la presencia de modelos femeninos en el ámbito tecnológico es muy positivo para las mujeres, no solamente para atraerlas a las carreras STEM sino también para lograr su permanencia en los programas académicos, ya que un determinante que hace que las estudiantes abandonen las carreras masculinizadas es por falta de modelos a seguir (Jewsbury & Specchia, 2017). En este sentido, como González-Pérez et al., (2022) mencionan respecto a los aspectos positivos de referentes femeninas:

Descubrimos que las mujeres que persisten en carreras STEM tienden a haber tenido experiencias tempranas y modelos a seguir que les han ayudado a construir metas sólidas y motivación

para seguir estos estudios. Estas influencias parecen haber reducido sus estereotipos de género y hacer que se sientan más alineadas con estas carreras y roles dominados por hombres (p. 9).

Así pues, los modelos femeninos deben ser dos: mujeres profesionales egresadas que sean ejemplo y profesoras impartiendo clases en estas carreras. Por lo tanto, la recomendación es que cada carrera visibilice, al menos, a una profesional destacada y exponga sus logros a la vista de las estudiantes; y el otro aspecto, es lograr la participación de más académicas en la docencia.

Educación centrada en la persona estudiante y pedagogía activa: bajo el ala del constructivismo, situar al estudiantado como foco del aprendizaje es entender que las personas no aprenden de forma idéntica, sino que las personas discentes son sujetos que construyen su conocimiento y que el profesorado funge como guía que encausa esa construcción. Por lo tanto, la adquisición de conocimientos necesita de los procesos mentales, pero también son importantes las emociones entendidas como la motivación y, de igual manera, la corporalidad, estos elementos acompañan los procesos formativos que convergen en el aprendizaje, ya que el desarrollo cognitivo pasa por actividades sociales en donde las soluciones emergen colaborativamente con otros (Piedra García, 2015).

Por lo anterior, las investigaciones sobre el tema del aprendizaje mencionan la trascendencia de implementar una enseñanza activa, en donde se pongan en práctica proyectos colaborativos como la resolución de casos, la investigación, espacios de discusión y análisis. Estas actividades deben de tener un objetivo de servicio para fomentar la idea de que las carreras STEM ingenieriles sí ofrecen un interés por el mejoramiento de la sociedad (González-Pérez et al., 2022). Así pues, se evidencia una estrecha relación entre una pedagogía activa y el aumento de la motivación por la carrera, es decir, la pedagogía activa alimenta la motivación para el

género femenino en comparación con una clase magistral; en el caso del género masculino, las motivaciones son similares o neutras si se trata de una clase conferencial o activa (Stolk et al., 2021), por lo tanto, el punto crítico reside en las mujeres.

### **3. METODOLOGÍA**

La metodología utilizada es el documental, ya que se hace una revisión de los conceptos referentes al tema; de forma más amplia, el enfoque es cualitativo porque según Baptista Lucio et al. (2010), este enfoque utiliza observaciones no estructuradas para obtener información, no se manipula dicha información y lo que se pretende es evaluar los sucesos como se van desarrollando naturalmente. Así pues, la aplicación de un cuestionario a la población estudiantil de Informática Empresarial y la revisión bibliográfica de estudios previos constituyó la técnica de recolección de datos empleada. Las fases de la presente investigación corresponden a:

Fase 1. Exploración de estudios. En este primer momento se determinan las variables que se consideran en estudios del aula con enfoque de género y su aproximación conceptual. Así pues, se realiza una revisión de la casuística, con especial atención en disciplinas STEM y su impacto en los procesos formativos.

Fase 2. Análisis y selección de estudios. A partir del conjunto de estudios, se seleccionan aquellos cuyos escenarios tengan características similares a las de Informática Empresarial, para asegurar que las acciones propuestas tengan mayor probabilidad de ser exitosamente implementadas en los cursos de la carrera.

Fase 3. Cuestionario. Se recoge información relevante de las dinámicas en el aula de una muestra de 72 estudiantes de Informática Empresarial por medio de un cuestionario

piloto. El análisis consistió en contrastar las respuestas con la revisión bibliográfica previa, como se verá en la sección de Análisis y resultados. Para la recolección de datos se elaboró un cuestionario preliminar titulado “Hábitos de estudio y aprendizaje”, diseñado con el objetivo de conocer las dinámicas de estudio, tanto dentro como fuera del aula, de los estudiantes de la carrera de Informática Empresarial (IE).

El cuestionario se estructuró en dos secciones, la primera recopila información sobre las técnicas de estudio y aprendizaje utilizadas por las personas estudiantes; mientras que la segunda aborda aspectos relacionados con el clima del aula, así como la relación con la persona docente y el resto de estudiantes. El instrumento incluyó, de forma predominante, preguntas cerradas, complementadas con dos preguntas abiertas orientadas a identificar los cursos en los que las personas estudiantes participan más y menos dentro del aula.

Algunas de las preguntas se formularon utilizando escalas tipo Likert, con el fin de conocer niveles de dificultad o agrado de determinados cursos; asimismo, los ítems tienen estrecha relación con la literatura presentada en este escrito. Por su parte, el cuestionario se diseñó en la plataforma Google Forms, lo que permitió su distribución y aplicación de forma virtual a toda la comunidad estudiantil del programa de IE. La participación fue voluntaria y anónima y se informó a las personas participantes sobre la confidencialidad en el tratamiento de los datos. Como fase piloto, el instrumento mantiene un valor exploratorio preliminar, por lo que constituye una aproximación inicial para indagar en la temática. Del total de estudiantes de la carrera, 72 completaron el cuestionario de forma íntegra, por lo cual, debido al tamaño de la muestra, los resultados no pueden ser generalizables.

Fase 4. Diseño de una estrategia de equidad de género. Se consideran las características de los cursos, de acuerdo con su área de conocimiento respectivo, aunado a ello se valora también al estudiantado que asiste a esos cursos.

## 4. RESULTADOS Y ANÁLISIS

En 2024 se pidió a la comunidad de personas estudiantes universitarias de la carrera de Informática Empresarial en la Sede del Pacífico responder a preguntas de un cuestionario titulado “Hábitos de estudio y aprendizaje”. El tema de escrutar hábitos de estudio, hasta el momento, no se había abordado y el título, aunque se correlaciona con la naturaleza de las preguntas, tuvo la intención de no revelar directamente una evaluación de las dinámicas de aula por género a las personas estudiantes, con el fin de no predisponer sus respuestas. Respondieron 72 estudiantes, de los cuales 27 eran mujeres y 45 hombres. A continuación se presenta un examen de los resultados al dividirlos por género.

A la pregunta: ¿qué técnica de estudio utilizas con más frecuencia? El estudiantado podía responder para cada uno de los grupos o áreas de conocimiento que componen la carrera, cuyas opciones eran de respuesta múltiple:

- Resúmenes y apuntes
- Mapas mentales y esquemas
- Lectura, repetición y memorización
- Grupos de estudio con las personas estudiantes
- Hago muchas prácticas

En el grupo #1 (Matemática y estadística para informática), para ambos géneros, las dos primeras elecciones fueron “Hago muchas prácticas” y “Resúmenes y apuntes + Hago muchas prácticas” (52.1 % para las mujeres y un 47.5 % para los hombres). No se observan diferencias sustanciales en las demás técnicas utilizadas que valga resaltar, ya que siete estudiantes mujeres de un total de 23 que respondieron eligieron el estudio grupal y otra técnica en adición a la anterior,

pero también 11 estudiantes varones de 40 que respondieron, eligieron el estudio grupal más otra técnica. Así pues, parece que ambos géneros eligen más o menos las mismas técnicas en este grupo.

En el grupo #2 (Programación y desarrollo de software), ellas eligieron “Resúmenes y apuntes + Lectura, repetición y memorización + Hago muchas prácticas” como técnicas de estudio preferidas; por otro lado, los estudiantes hombres prefieren hacer muchas prácticas adicionando a estas “Resúmenes y apuntes”. Los grupos de estudio son utilizados por igual en ambos géneros. Con este resultado se extrae que las mujeres usan “Lectura, repetición y memorización” pero los hombres no.

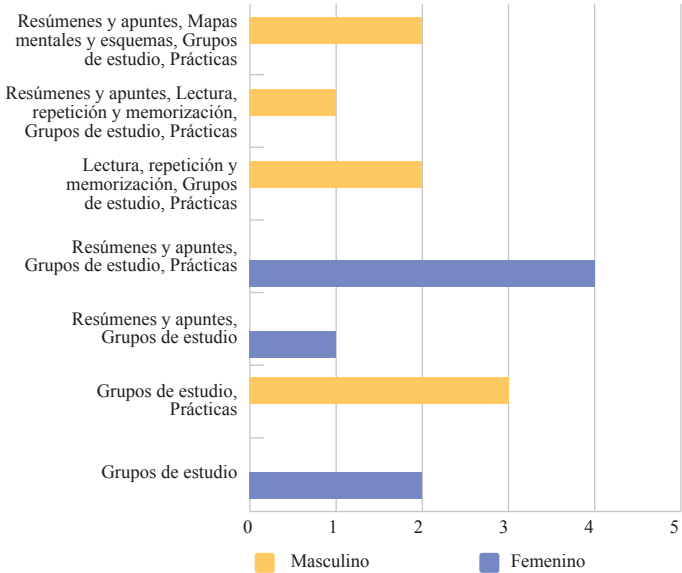
Específicamente, en cuanto a la ingeniería de software, casi todas las personas estudiantes, hombres y mujeres, escogieron las “Lecturas, repetición y memorización” y los “Resúmenes y apuntes” como técnicas favoritas de estudio, por lo que no se observa gran diferencia en las respuestas. En este grupo, la manera en que ambos géneros aprende parece ser similar, lo que contrasta con la creencia apuntada en la variable #1 de que las mujeres son marcadamente más estructuradas que los hombres ante un problema (Aparicio et al., 2023).

En el grupo #3 (Bases de datos) los estudiantes varones parecen ser más metódicos al preferir la lectura, repetición y memorización, además de hacer resúmenes y apuntes además de las prácticas. Por su parte, las técnicas utilizadas por las mujeres que respondieron están distribuidas igualitariamente en su mayoría en: “Hago muchas prácticas”, pero también ellas hacen “Resúmenes y apuntes” y “Grupos de estudio con las personas estudiantes”.

A partir de los datos de aquellas opciones que incluyen el “Grupos de estudio con las personas estudiantes”, se observa que hay mayor participación masculina que femenina, de forma que se puede observar una diferencia de la escogencia

de grupos de estudio a favor de los varones, al menos en este grupo. No obstante, la diferencia es mínima si solo se toma la participación en la elección de estudio grupal, ya que un 46.67 % corresponde a mujeres y un 53.33 % con participación masculina. Obsérvese el Gráfico 1.

**Gráfico 1. ¿Qué técnica de estudio utilizas con más frecuencia? Base de Datos**

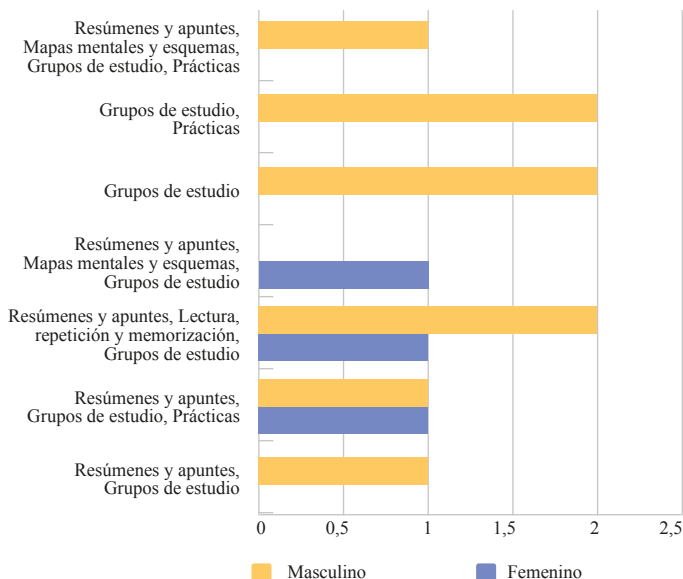


*Nota.* Elaboración propia a partir del instrumento aplicado, 2024.

Es interesante observar en el Gráfico 2 que, para el grupo #4 (Gestión de la IE en las organizaciones), en el caso de las estudiantes mujeres, los resúmenes y apuntes son muy importantes y para los estudiantes hombres, aparte de la técnica anterior, se adiciona la lectura, repetición y memorización. No obstante, un análisis más minucioso permite determinar que la cantidad de estudiantes del género masculino que elige otra categoría distinta a las anteriores siempre incorpora los

“Grupos de estudio con mis compañeros”, lo cual, tomando en cuenta el total de los participantes varones, refleja que a la mayoría de ellos les gusta más realizar grupos de estudio que a ellas.

## Gráfico 2. ¿Qué técnica de estudio utilizas con más frecuencia? Gestión de la IE en las organizaciones

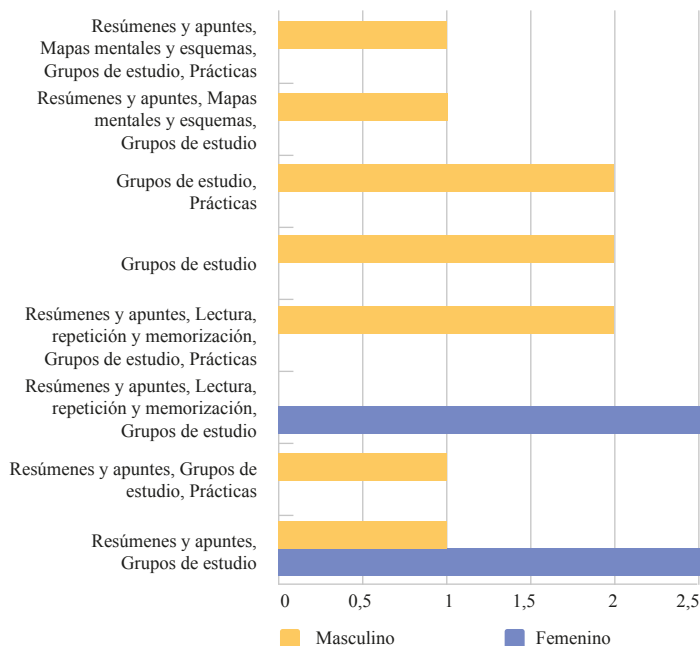


Nota. Elaboración propia a partir del instrumento aplicado, 2024.

En el campo específico de los Sistemas Computacionales, cuyo grupo es el #5 (Arquitectura e Infraestructura de Sistemas Computacionales), las mujeres prefieren ayudarse con “Mapas mentales y esquemas” para comprender la materia, asimismo, se evidencia que los resúmenes y apuntes también son importantes para las estudiantes. En el caso de los estudiantes hombres, los grupos de estudio se complementan con otras técnicas adicionales, es decir, escogen utilizar grupos de estudio como mecanismo importante para comprender

la materia, además de cualquiera de las otras técnicas. En el Gráfico 3 se recoge la información de las categorías que tienen la opción de “grupo de estudio” incluida.

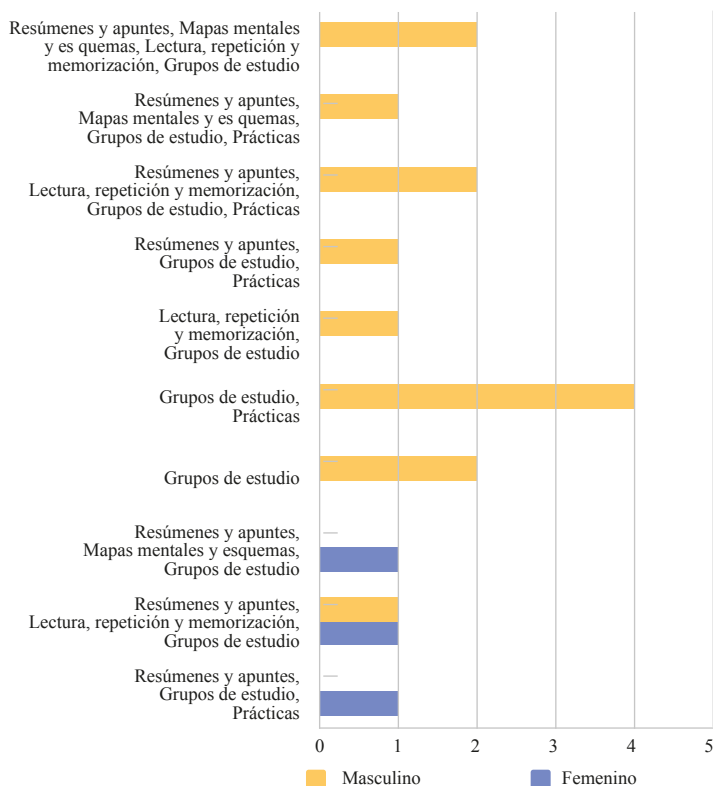
**Gráfico 3. ¿Qué técnica de estudio utilizas con más frecuencia? Sistemas Computacionales, vista “Grupos de estudio”**



*Nota.* Elaboración propia a partir del instrumento aplicado, 2024.

A continuación, en el Gráfico 4, en la categoría del grupo #5, y con respecto a las telecomunicaciones, las preferencias del género femenino se inclinan hacia los resúmenes y apuntes; por otro lado, la predilección del género masculino es hacia las prácticas y grupos de estudio. Por lo tanto, se repite el patrón de escoger grupos de estudio más otra técnica para este último género.

## Gráfico 4. ¿Qué técnica de estudio utilizas con más frecuencia? Telecomunicaciones

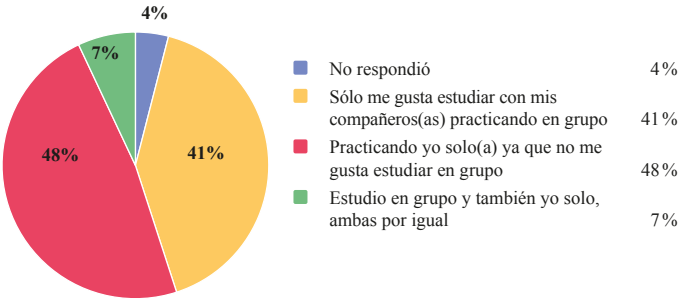


*Nota.* Elaboración propia a partir del instrumento aplicado, 2024.

En todas y cada una de las áreas de informática empresarial en donde se utiliza la técnica de los grupos de estudio, esta es preferida por el género masculino que por el femenino. Aun cuando, por la naturaleza de la materia de estas áreas, según las personas estudiantes, es más conveniente estudiar en grupo, el foco está en la diferencia por género.

En referencia a la pregunta: ¿cuál de las tres formas es la más utilizada para aprender?, en todos los grupos de conocimiento los y las estudiantes utilizan más la opción “Estudio en grupo y también yo solo, ambas por igual” como estrategia para el aprendizaje; sin embargo, en el grupo #2 (Programación y desarrollo de software) se manifiesta una variación. Dentro de este grupo, en el sector de la programación las mujeres prefieren practicar solas, es decir, la mayoría ha escogido “Practicando por mi cuenta, ya que no me gusta estudiar en grupo”, en contraste con los varones que ampliamente eligieron “Estudio en grupo y también de manera individual, ambas por igual”. Lo anterior se puede ver en los gráficos 5 y 6 a continuación:

**Gráfico 5. ¿Cuál de las tres formas es la más utilizada para aprender? Programación y desarrollo de software, mujeres**



*Nota.* Elaboración propia a partir del instrumento aplicado, 2024.

## Gráfico 6. ¿Cuál de las tres formas es la más utilizada para aprender? Programación y desarrollo de software, hombres

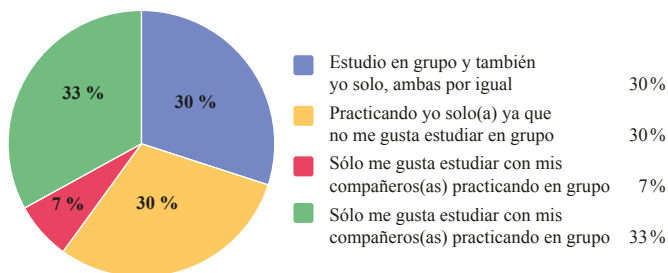


*Nota.* Elaboración propia a partir del instrumento aplicado, 2024.

Lo interesante de estos resultados es que el aprendizaje de un lenguaje de programación requiere de la participación grupal. Lo cierto es que las estudiantes no se sienten del todo cómodas en el trabajo grupal y habría que indagar aún más para encontrar la causa. Según los estudios previos, puede existir miedo al señalamiento de sus compañeros sobre su capacidad para resolver problemas en esta área y así confirmar el estereotipo negativo (Bowman et al., 2022).

Con respecto a la ingeniería de software, las estudiantes eligen exactamente por igual las técnicas grupales de estudio y la práctica en solitario, pero, en el caso de sus compañeros, la diferencia se encuentra en la elección de estudios grupales muy por encima de la de practicar de forma individual. Los gráficos 7 y 8 lo ejemplifican.

### Gráfico 7. ¿Cuál de las tres formas es la más utilizada para aprender? Ingeniería de software, mujeres



Nota. Elaboración propia a partir del instrumento aplicado, 2024.

### Gráfico 8. ¿Cuál de las tres formas es la más utilizada para aprender? Ingeniería de software, hombres

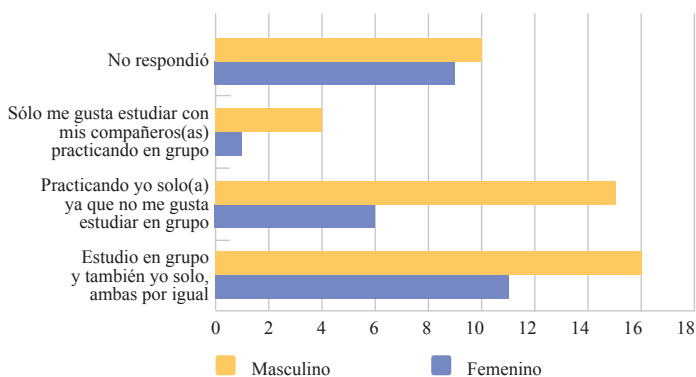


Nota. Elaboración propia a partir del instrumento aplicado, 2024.

En el grupo #5, con interés en las telecomunicaciones acontece que, aunque la información que se recoge determina que en ambos géneros la mayor cantidad escoge la misma opción, esto es “Estudio en grupo y también de manera individual, ambas por igual”, como se muestra en el gráfico 9, lo cierto es que existe una diferencia numérica entre la elección femenina y masculina con respecto a los estudios grupales y los solitarios.

El 40.7 % de las mujeres y el 35.5 % de los hombres eligen el “Estudio en grupo y también de manera individual, ambas por igual”, mientras que el 22.2 % de las mujeres y el 33.3 % de los hombres eligen “Practicando por mi cuenta, ya que no me gusta estudiar en grupo”. A estos porcentajes se suma un 3.7 % de las mujeres y un 8.8 % de los hombres al escoger “Solo me gusta estudiar con mis compañeros y compañeras”. Es decir, existe la mayor diferencia porcentual en donde la escogencia de esta categoría es predominantemente masculina en cuanto al estudio grupal. Si se consideran los resultados globalmente, no existe diferencia significativa cuando la elección son los estudios grupales y prácticas en solitario por igual, pero sí se evidencia que una parte del estudiantado masculino gusta más de los estudios grupales. En este sentido, habría partir de una muestra mayor en una investigación posterior para sopesar si aumenta o disminuye esta diferencia.

### Gráfico 9. ¿Cuál de las tres formas es la más utilizada para aprender? Telecomunicaciones



*Nota.* Elaboración propia a partir del instrumento aplicado, 2024.

Para que las personas estudiantes respondieran a la pregunta: ¿cuál es el nivel de dificultad de aprendizaje de cada área?, debían marcar una de las opciones siguientes:

- Muy fácil
- Fácil
- Regular
- Difícil
- Muy difícil

Al evaluar las respuestas por cada grupo de conocimiento, se obtuvo que los grupos catalogados por todas las personas estudiantes como “difícil” y “muy difícil”, son dos: el grupo #1 (matemática y estadística para informáticos), en donde se recupera el 59.2 % para las mujeres y el 62.2 % para los hombres. Por otro lado, el grupo #3 (base de datos) presenta una distribución del 44.4 % en el caso de las mujeres y el 60 % en el caso de los hombres. Ciertamente, es en el grupo #3 donde se observa mayor diferencia en cuanto a la percepción en la dificultad.

Es importante notar que los estudiantes masculinos consideran mucho más dificultoso el aprendizaje en estas áreas en comparación con las estudiantes femeninas. En cuanto al resto de grupos de conocimiento, no existe una desigualdad significativa en la escogencia de ambos géneros, ya que consideran “regular” el nivel de dificultad de aprendizaje de estos.

Las opciones que se configuraron para la pregunta: ¿cuál es su nivel de agrado de cada área? Las personas estudiantes debían escoger una de las siguientes opciones:

- Me gusta muchísimo
- No me desagrada pero no me encanta
- No me gusta nada

Para condensar las respuestas emitidas por el estudiantado, se apunta que, de todas las áreas del saber que conforman Informática Empresarial, el grupo #2 (programación y desarrollo de software) recibió más predilección por la opción: “Me gusta muchísimo”, por parte de ambos géneros, las mujeres con un 74 % del total participante y los hombres un 66.6 %, por lo que se advierte una diferencia del 7.4 % positiva de parte del género femenino. Esto contrasta con el estereotipo de considerar que a las mujeres no les gusta programar; el interés existe, pero la experiencia con la programación (y con la tecnología en general), antes del ingreso a carrera, se desarrolla a una edad más temprana por el género masculino (Mora-Rivera et al., 2017).

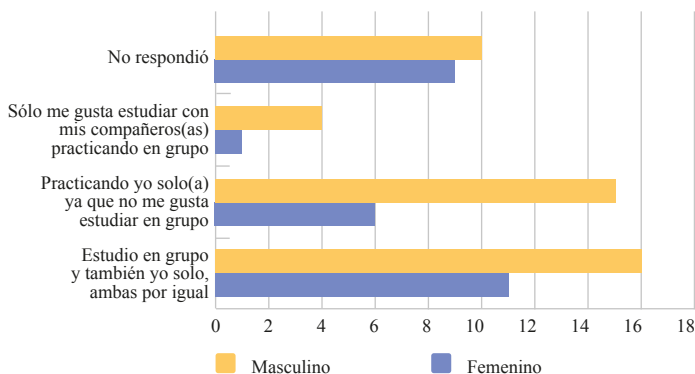
A manera de síntesis de las respuestas del alumnado a las preguntas relacionadas con el ambiente de aula y la relación con el profesorado, se destaca lo siguiente:

- Las personas estudiantes participan más en clase, ya que las cifras más altas obtenidas muestran que el 48.1 % de las mujeres dice participar “a menudo” y el 55.5 % de los hombres dice participar “rara vez”.
- Cuando solicitan ayuda a la persona docente es indiferente si es un hombre o una mujer, al respecto las respuestas fueron de parte de las mujeres un 88.8 % y de la parte masculina un 93.3 %.
- Cuando expresan sus ideas a la persona docente, las mujeres prefieren hacerlo “en privado, después de la clase” y los hombres prefieren hacerlo “directamente al profesor durante la clase”; sin embargo, no existe

una gran diferencia en la respuesta femenina de las opciones “directamente al profesor durante la clase” y “en privado, después de la clase”, ya que la disparidad es de solamente una estudiante a favor de la opción “en privado después de la clase”. Por su parte, para los estudiantes masculinos sí hay diferencia entre las anteriores opciones, ya que el 53.3 % prefiere “directamente al profesor durante la clase” y el 31 % “en privado después de la clase”, por lo que hay una distancia de un 22.3 % entre ambas opciones.

- En el momento de presentar la materia dentro del aula, la actividad más efectiva para entender mejor para ellas son las “Discusiones y debates” y para ellos es “la colaboración grupal” y la “conferencia magistral” que sigue siendo apreciada más por el género masculino en comparación con el femenino, según los datos recopilados.

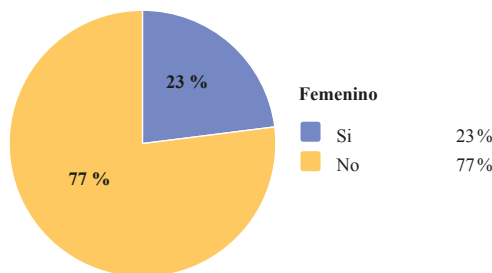
### Gráfico 10. ¿Cuál crees que es la actividad en el aula más efectiva para entender mejor la materia presentada en el momento de la clase?



*Nota.* Elaboración propia a partir del instrumento aplicado, 2024.

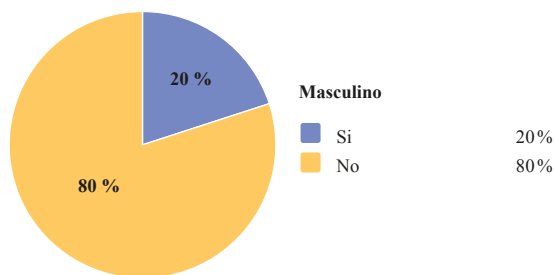
Cuando se les preguntó si en algún momento se han arrepentido de ingresar a la carrera, esta fue su respuesta:

### Gráfico 11. ¿Se ha arrepentido de ingresar a Informática Empresarial?



*Nota.* Elaboración propia a partir del instrumento aplicado, 2024.

### Gráfico 12. ¿Se ha arrepentido de ingresar a Informática Empresarial?

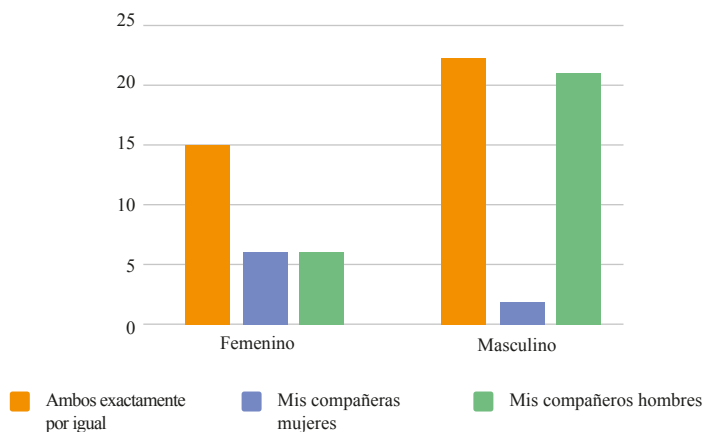


*Nota.* Elaboración propia a partir del instrumento aplicado, 2024.

Al menos un 3 % más de mujeres que de hombres se ha arrepentido de haber ingresado a Informática Empresarial, lo cual debería de ser una bandera roja para futuras investigaciones. Se debe considerar que esta población es la que se encuentra en curso activo y no la que ha desertado.

Respecto a la pregunta: “¿quiénes colaboran más cuando tiene la necesidad de entender algún tema? Los resultados observados en el gráfico 13 constatan que hay una inclinación entre los hombres hacia priorizar la colaboración con otros hombres, con 21 respuestas (46.7 %) en esta categoría frente a solo dos (4.4 %) respuestas para las mujeres. En el caso de las mujeres, hay una tendencia más equilibrada entre favorecer a compañeras mujeres y compañeros hombres (22.2 %, para cada uno). Un porcentaje importante de ambos grupos (55.6 % mujeres y 48.9 % hombres) prefieren tratar a ambos géneros por igual. En resumen, ellos se colaboran con ellos mismos mucho más que con el género femenino y no hay favoritismo de género para las mujeres.

**Gráfico 13. ¿Quiénes colaboran más cuando tiene la necesidad de entender algún tema?**



*Nota.* Elaboración propia a partir del instrumento aplicado, 2024.

Al hacer una revisión de esta sección, se reúnen los siguientes puntos clave:

- Hay una mayor propensión de los estudiantes hombres a formar grupos de estudio con compañeros de su mismo género. Esto provoca que las estudiantes queden excluidas de participar de la riqueza de ideas que se genera en procesos educativos grupales; por lo tanto, es imperioso promover la colaboración grupal mixta en todos los cursos.
- A excepción de los grupos de estudio, no se evidencia una técnica marcadamente distinta entre los géneros. Por lo que se derriba la creencia aceptada de considerar a las estudiantes mujeres como ordenadas pero lentas y a los estudiantes hombres desordenados pero rápidos. Por lo cual no hay razón, al menos dentro de lo que circunscribe a Informática Empresarial, de perpetuar esta presunción y materializarla en el trato en el aula por parte la persona docente.
- A las estudiantes les gusta programar; por lo tanto, el imperativo de la carrera debe ser mantener o aumentar el interés en el desarrollo de software y dejar en el olvido la concepción de que las estudiantes no programan porque no les gusta.
- Es pertinente aumentar la participación activa en el aula y mejorar la relación de la persona docente con las estudiantes mujeres.
- Las estudiantes del género femenino han tenido más intenciones de desertar la carrera en comparación con los estudiantes del género masculino.

Clarificados los puntos clave se propone, a continuación, una estrategia de equidad de género para paliar los aspectos negativos.

## Estrategia de equidad de género

Si bien, la atención se centra en la carrera de Informática Empresarial como carrera STEM, la propuesta puede ser extensible a todas las ingenierías de la Sede del Pacífico, incluso a todas las ingenierías de las sedes de la Universidad de Costa Rica. Así pues, su formulación se realiza en tres direcciones:

**Acción 1.** Investigación con perspectiva de género: es el primer paso para mejorar la equidad de género en la carrera. La desigualdad académica es un asunto que está oculto; por lo que sin más investigaciones no se pueden determinar ni las causas ni las consecuencias de este problema. Es así que cuando se realicen más investigaciones con sus respectivos resultados, consecuentemente se logrará erradicar el convencimiento común de que “aquí no pasa eso”. Dicha tarea debe tener continuidad.

**Acción 2.** Sensibilización docente: el propósito es darle las herramientas necesarias a las personas docentes para que aprendan a identificar los estereotipos de género en el ambiente académico, revisar si sus prácticas pedagógicas, efectivamente, son un reflejo de sus ideas sobre los roles socialmente determinados y, con ello, reducir la inequidad en el aula. Se recomienda que la carrera busque constantemente espacios de diálogo y de reflexión con especialistas en asuntos de género.

**Acción 3.** Fomento de una participación activa y mixta: la carrera y la universidad en general tienen la responsabilidad de apoyar esfuerzos para crear ambientes universitarios donde las estudiantes tengan plena confianza en expresar sus opiniones, ideas o dudas sin el temor de ser señaladas. La persona docente, una vez consiente de la “amenaza a la identidad” y dentro de su círculo de acción que es el aula o los laboratorios, debe planificar sus clases y dirigir su pedagogía pensando en mantener la equidad en el aprendizaje.

A raíz de lo anterior las acciones podrían seguir la siguiente ruta:

**Tabla 1. Planificación de la estrategia de equidad de género**

Plan de acción	Responsables	Plazos	Indicadores
1. Investigación con perspectiva de género: formar equipos de investigación interdisciplinarios y crear un programa con perspectiva de género.	Coordinación de Investigación, personas docentes investigadoras, CIEM, CIHRED (Universidad de Costa Rica 2025).	Mediano y largo plazo (1-3 años)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Equipo de investigación consolidado.</li> <li>Número de estudios realizados y publicados.</li> <li>Al menos la divulgación de un resultado de trabajo investigativo por año en simposios y revistas (ej. InterSedes).</li> </ul>
Crear el Centro Regional de Estudios de Género (CREG).	Direcciones de sedes, Coordinación de Investigación, CIHRED.	Largo plazo (3-5 años)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Propuesta revisada y aprobada.</li> <li>Funcionamiento operativo del centro.</li> <li>Reportes de actividades anuales.</li> </ul>
Fomentar participación en redes de género (ej. CIHRED).	Coordinación de Investigación, Vida Estudiantil.	Corto plazo (primer año)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Al menos una persona representante por carrera que se integra a la red.</li> </ul>
2. Sensibilización docente: organizar talleres y seminarios con especialistas en género y masculinidades.	Coordinación de Docencia, Dirección de Carrera, CIEM.	Corto plazo (anual)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dos capacitaciones realizadas en el año</li> <li>Al menos un 50 % de docentes participantes en cada capacitación.</li> </ul>
Capacitar en didáctica para fomentar la participación equitativa.	Coordinación de Docencia.	Corto y mediano plazo (anual)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Al menos un 50 % de personas docentes capacitadas</li> <li>Evidencia de aplicación de estrategias didácticas inclusivas.</li> </ul>
Crear grupos de apoyo y comunicación entre estudiantes mujeres y egresadas exitosas.	Coordinación de Docencia, Vida Estudiantil, Asociación de Estudiantes.	Mediano plazo (1-2 años)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Un grupo de apoyo activo.</li> <li>Al menos una actividad de mentoría realizada.</li> </ul>

*Continúa en la siguiente página.*

Plan de acción	Responsables	Plazos	Indicadores
3. Fomento de participación activa y mixta: planificar clases y actividades considerando la equidad.	Docentes, Coordinación de Docencia.	Permanente	<ul style="list-style-type: none"> <li>Evidencia de la planificación en repositorios</li> <li>Encuesta estudiantil con respecto al clima de aula.</li> </ul>
Evaluar la deserción por género y diseñar estrategias de retención.	Coordinación de Vida Estudiantil-	Anual	<ul style="list-style-type: none"> <li>Informes de deserción desglosados por género.</li> <li>Planes de retención implementados.</li> </ul>
Fortalecer actividades sociales y de integración entre géneros.	Vida Estudiantil, Asociación de Estudiantes.	Anual	<ul style="list-style-type: none"> <li>Una actividad ejecutada.</li> <li>Nivel de participación estudiantil.</li> </ul>
4. Acción social con enfoque de género: promover proyectos informáticos con impacto social y perspectiva de género.	Coordinación de Acción Social, CIEM, CIHRED.	Mediano plazo (anual)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Al menos un proyecto ejecutado.</li> <li>Cantidad de participación femenina en los proyectos.</li> <li>Difusión de resultados.</li> </ul>

## 5. CONCLUSIONES

Este trabajo pretende realizar un primer acercamiento a la importancia de efectuar investigaciones de género en las dinámicas del aula, con el fin de fortalecer la equidad. Según los hallazgos encontrados en el instrumento aplicado, las mujeres estudiantes no presentan diferencias significativas en las prácticas de estudio con respecto a sus compañeros, exceptuando el gusto por estudiar en grupo que es más evidente en los varones. En el aula, los hombres son más extrovertidos, se animan a preguntar directamente *in situ* a la persona docente, mientras que las mujeres no preguntan tanto en clase, ya que no quieren que los demás escuchen sus dudas.

Esto puede estar sucediendo por la llamada “amenaza a la identidad” (Bowman et al., 2022); así pues, no se trata de una timidez estrictamente hablando, sino de que las mujeres

procuran protegerse constantemente de la confirmación de dicha amenaza. Por su parte, el profesorado no se da cuenta de este escudo en ellas e inconscientemente sentencia que las estudiantes son tímidas por su naturaleza femenina, esto ocurre el cuerpo docente en general, sin distinción de género.

De forma recurrente, en estudios consultados, se expresa un estereotipo negativo con respecto al arte de la programación, pero, según los resultados obtenidos de las personas participantes, el gusto por la programación es más alto en mujeres que en hombres, entonces la idea de que las mujeres no programan porque no les gusta es totalmente equivocada e injusta. Lo mismo se podría extrapolar con el área de matemática u alguna otra que utilice la lógica.

En este sentido, las dinámicas en el aula pueden estar determinadas por los estereotipos de género aprendidos por parte de las personas docentes, por lo tanto, debe existir un esfuerzo para apostar por una pedagogía inclusiva. Las experiencias vividas por los y las estudiantes, en el ambiente de aula, perpetúan estos estereotipos y promueven la disparidad en su trato, por lo que el resultado puede llegar a ser la deserción de sus estudios.

Por otro lado, la representación universitaria masculina y femenina tiene efectos en el aprendizaje de ambos géneros y para equilibrar estos efectos se deben crear y sostener acciones académicas, desde varias instancias universitarias, que permitan una educación integral de género para estudiantes y docentes. Sintetizando este esfuerzo inicial, se concluye que, en la comunidad de Informática Empresarial, al ser una carrera STEM, urge de una educación con perspectiva de género, este es el imperativo del presente texto.

## 5.1 Limitaciones y futuros estudios

Aunque se invitó a todo el estudiantado de Informática Empresarial a participar en esta investigación, la muestra resultante fue pequeña. Por lo tanto, necesario tomar muestras mayores, por lo que se puede invitar a las otras carreras ingenieriles, o bien, a las demás personas estudiantes de Informática Empresarial de sedes y recintos.

Asimismo, es necesario realizar más estudios con una óptica de género sobre las dinámicas del aula para identificar aquello que esté afectando más el aprendizaje del estudiantado, así pues, con una base sólida respecto al tema se estará en capacidad de elaborar una pedagogía inclusiva, divulgarla y ponerla en práctica. En este sentido, es importante determinar si las personas docentes exhiben en su pedagogía un comportamiento que evidencia prejuicios como producto de su propia educación, lo cual no se detectó en el presente trabajo.

Aunque se realizó una aproximación a la variable #2 “vivencia emocional en el aula universitaria”, se requiere profundizar más en aspectos como la relación de las personas estudiantes con las autoridades universitarias y con sus pares. También, el estudio de las masculinidades es tan necesario como el punto de vista femenino, la comprensión del actuar femenino y masculino es el camino para lograr una educación más equitativa.

Finalmente, es obligatorio indagar en la deserción estudiantil con énfasis en las estudiantes mujeres; no se trata de una investigación superficial estadística que registre cuántas personas estudiantes no matricularon, sino que debe responder si hay elementos de género disuasorios en las estudiantes. Esto podría dar una imagen general de los problemas que enfrentan las mujeres universitarias y la forma de ayudarlas a continuar sus estudios.

## 6. REFERENCIAS

Aguilera, D., & Perales, F. J. (2020). Ciencia-Tecnología-Sociedad vs. STEM: ¿evolución, revolución o disyunción? *Ápice. Revista de Educación Científica*, 4(1), 1-15. [https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/62362/CTS\\_STEAM.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/62362/CTS_STEAM.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Aparicio Molina, C., Morales Paredes, H., Soto Muñoz, M. E., Jaramillo Azema, C., & Loyola Licata, A. (2023). Caracterización de prácticas docentes que facilitan o limitan la participación del estudiantado desde la perspectiva de género. Un estudio de caso para la formación de docentes de educación física y matemáticas en una universidad regional de Chile. *Revista de estudios de género, La Ventana*, núm. 58, julio-diciembre 2023, pp. 350-380. <https://revistalaventana.cucsh.udg.mx/index.php/LV/article/view/7630>

Arias Lagos, L., Peña Axt, J. C., & Sáez Ardura, F. (2022). Masculinidades tradicionales en las universidades chilenas. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 11(2), 172-199. doi: 10.17583/generos.8569

Baptista Lucio, P., Fernández Collado, C., & Hernández Sampieri, R. (2010) *Metodología de la investigación*. McGrawHill.

Bowman, N. A., Logel, C., LaCrosse, J., Jarratt, L., Canning, E. A., Emerson, K. T. U., & Murphy, M. C. (2022). Gender representation and academic achievement among STEM-interested students in college STEM courses. *Journal of Research in Science Teaching*, 59(10), 1876-1900. <https://doi.org/10.1002/tea.21778>

Dumitru, O. D., Thorson, K. R., & West, T. V. (2022). Investigación de las diferencias de género entre tutores y estudiantes durante la tutoría entre pares en STEM: Las mujeres son tan comprometidas conductualmente como los hombres,

pero experimentan más afecto negativo. *Psicología Educativa Contemporánea*, 70, 102088. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2022.102088>

Espinoza, A. M., & Albornoz, N. (2023). *Sexismo en educación superior: ¿Cómo se reproduce la inequidad de género en el contexto universitario?* *PSYKHE*, 32(1), 1-37. <https://doi.org/10.7764/psykhe.2021.35613>

González-Pérez, S., Martínez-Martínez, M., Rey-Paredes, V., & Cifre, E. (2022). I am done with this! Women dropping out of engineering majors. *Frontiers in Psychology*, 13, 918439. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.918439>

Jewsbury, A., & Specchia, N. (2017). Ampliando la participación de las mujeres en carreras de informática. *ResearchGate*. <https://www.researchgate.net/publication/321228697>

Mora-Rivera, S., Coto-Chotto, M., & Villalobos-Murillo, J. (2017). Participación de las mujeres en la carrera de Ingeniería Informática de la Universidad Nacional y su desempeño en los cursos de programación. *Revista Electrónica Educare*, 21(1), 1-18. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-1.12>

ONU Mujeres. (2020). *Las mujeres en ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas en América Latina y el Caribe*. <https://lac.unwomen.org/sites/default/files/Field%20Office%20Americas/Documentos/Publicaciones/2020/09/Mujeres%20en%20STEM%20ONU%20Mujeres%20Unesco%20SP32922.pdf>

Palomares-Ruiz, A., Cebrián, A., & López-Pina, J. A. (2020). E-gender equality and academic performance in virtual learning environments: an inter-subject study. *Formación universitaria*, 13(5), 137-146. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000500137>

Pardo, J. Q. (2022). El movimiento STEM en el currículum: origen, fundamentación y análisis crítico. *Anales de Química de la RSEQ*, (3), 199-205.

Piedra García, L. Á. (2015). El constructivismo cibernético de segundo orden en la docencia universitaria. En *Docencia constructivista en el ámbito universitario* (pp. 21-46). [https://docenciauniversitaria.ucr.ac.cr/wp-content/uploads/2018/12/docencia\\_constructivista.pdf](https://docenciauniversitaria.ucr.ac.cr/wp-content/uploads/2018/12/docencia_constructivista.pdf)

Radovic, S., & Pampaka, M. (2022). Relación entre percepciones de la enseñanza, sexo y actitudes hacia las matemáticas de estudiantes. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 25(2), 311-340. <https://doi.org/10.12802/relime.22.2533>

Rodríguez-Esteban, A., & Carretero-Serrano, I. (2023). Expectativas y motivaciones en la elección de estudios universitarios desde una perspectiva de género. *Revista de Investigación en Educación*, 21(2), 139-155. <https://doi.org/10.35869/reined.v21i2.4596>

Stolk, J. D., Gross, M. D., & Zastavker, Y. V. (2021). Motivation, pedagogy, and gender: Examining the multifaceted and dynamic situational responses of women and men in college STEM courses. *International Journal of STEM Education*, 8(1), 1-12. <https://doi.org/10.1186/s40594-021-00283-2>



# DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: HABILIDADES COGNITIVAS, PSICOLÓGICAS Y ARGUMENTATIVAS

---

*Dra. Fiorella Monge Lezcano<sup>1</sup>*  
*MSc. Georgina Morera Quesada<sup>2</sup>*

## 1. INTRODUCCIÓN

**E**l estudio del pensamiento crítico remonta sus raíces en la antigua Grecia con trabajos filosóficos de los tres grandes eruditos: Sócrates (469 a. C. - 399 a. C.), Platón (427 a. C. - 347 a. C.) y Aristóteles (384 a. C. - 322 a. C.). Con el método socrático, que consistía en formular preguntas que desafiaban las ideas preconcebidas de sus interlocutores, Sócrates promovió un enfoque de cuestionamiento constante y reflexión profunda para instar a las personas a examinar sus creencias y cuáles razones había detrás de ellas (Gómez, 2017). Este método se centró en destacar la utilidad de la duda, la reflexión lógica y la búsqueda de la verdad mediante el diálogo para ayudar a encontrar la verdad mediante el razonamiento y la autocomprensión.

Platón fue el discípulo de Sócrates y llevó estas ideas aún más lejos en sus diálogos filosóficos. Profundizó en temáticas de ética, política, conocimiento y la naturaleza de la realidad. En la obra *La República* (370 a. C.) destacó la importancia de la razón y la reflexión crítica para alcanzar una comprensión más profunda del mundo y la justicia (Olivari, 2008). Platón introdujo la teoría de las ideas o formas, en la que argumentaba

---

1 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7786-6545>

2 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1791-4904>

que la verdadera realidad no se percibe por medio de los sentidos. Más bien, develó una realidad abstracta y perfecta, que se comprendía mediante el pensamiento crítico y filosófico.

Aristóteles, al ser discípulo de Platón, sistematizó la lógica y desarrolló una teoría rigurosa sobre la retórica. Se centró más en el análisis empírico y la observación del mundo físico. Su enfoque del pensamiento crítico abordó la reflexión abstracta y la clasificación, así como el estudio de las causas y los efectos del mundo natural. En *Órganon*, una colección de tratados sobre lógica (compilados por Andrónico de Rodas en el 40 a. C., aproximadamente), Aristóteles estableció los principios de la lógica deductiva, los cuales han sido fundamentales para el pensamiento crítico en la ciencia y la filosofía a lo largo de la historia (Rosales, 2012).

La evolución del concepto de pensamiento crítico, tal como se entiende en la actualidad, se desarrolló con mayor formalidad durante los siglos XVII y XVIII, especialmente, con la influencia del pensamiento racionalista y empirista de diversos filósofos. Estas corrientes filosóficas sentaron las bases del pensamiento crítico como una disciplina intelectual y propiciaron que la humanidad abordara problemas de mayor complejidad, al cuestionar las normas establecidas y buscar respuestas fundamentadas tanto en la razón como en la experiencia.

Al respecto, el filósofo, físico y matemático René Descartes (1596-1650), con el principio de “pienso, luego existo”, estableció las bases del racionalismo. Posicionó la duda metódica como medio para llegar a certezas indudables (Hernández, 2020). Su enfoque condujo hacia la reflexión crítica sobre la realidad, la mente y la percepción humana, lo que impulsó una forma, en su momento, novedosa de analizar el mundo.

También, el filósofo y médico, John Locke (1632-1704), desde la perspectiva empirista, realizó su aporte en la importancia de la experiencia y la observación como fuentes

primarias del conocimiento. Locke argumentaba que la mente humana es una *tabula rasa*, que se llena con la experiencia sensorial (Ruiz, 2015). Esto invitaba a cuestionar las ideas preconcebidas y a valorar la evidencia como la base de cualquier creencia válida.

Así, mientras Descartes sentó las bases del racionalismo al subrayar la importancia de la razón y la duda metódica, Locke ofreció una respuesta empírica al cuestionar el origen del conocimiento en la que propuso la experiencia sensorial como su fundamento. Esta transición entre el racionalismo cartesiano y el empirismo lockeano marcó un giro hacia el estudio más detallado de la mente humana y sus capacidades para abrir el camino a nuevas teorías relacionadas con el pensamiento crítico.

Tiempo después, durante la Era de las Luces o el Enciclopedismo, un movimiento intelectual del siglo XVIII, se promovió el uso de la razón, la ciencia y el pensamiento crítico como medios para avanzar en el conocimiento y la sociedad. Algunos filósofos y pensadores, como Rousseau, Kant y Diderot impulsaron la difusión de ideas progresistas, cuestionaron la autoridad tradicional y defendieron los derechos humanos, la libertad y la igualdad, lo que preparó el terreno para transformaciones políticas y sociales, que se conoció como la Revolución Francesa.

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) se centró en la política y la moralidad; sin embargo, abordó cuestiones del pensamiento crítico al desafiar las convenciones sociales y políticas de su tiempo. En *El contrato social*, cuestionó la legitimidad del poder absoluto y defendió por un modelo de gobierno basado en la voluntad general, lo que requería una reflexión crítica sobre las estructuras autoritarias. En la obra *Emilio*, propuso un enfoque educativo, que fomentaba el desarrollo del pensamiento autónomo y crítico en los jóvenes (Cañas, 2008). Así, Rousseau promovió la necesidad de la libertad de pensamiento en la educación.

El filósofo Immanuel Kant (1724-1804), uno de los más influyentes de la Ilustración, realizó aportes fundamentales al pensamiento crítico. Con la obra *Crítica a la razón pura* (1781), cuestionó la razón humana para conocer la realidad como tal (Grondin, 2007). De acuerdo con su tesis, los sentidos en las personas trascienden la recepción pasiva de la información para organizar y estructurar las percepciones mediante categorías innatas como el tiempo, el espacio y la causalidad. Dicho enfoque revolucionó el pensamiento crítico al plantear que se puede conocer el mundo de forma objetiva y absoluta, porque la experiencia está mediada por las estructuras mentales de cada persona.

El filósofo y escritor francés Denis Diderot (1713-1784) participó activamente como uno de los editores principales de la Enciclopedia. Este proyecto recopiló y difundió el conocimiento científico, filosófico, artístico y técnico de la época. De esta forma, promovió el pensamiento crítico en Europa al alentar a las personas lectoras a ser cuestionadores activos ante las creencias dogmáticas para que adoptaran una postura más científica y racional frente al conocimiento (Ginzo, 1996). En ese sentido, a medida en que se avanzaba en la Ilustración, el pensamiento crítico se consolidó para cuestionar las estructuras de poder, las creencias religiosas dogmáticas y las tradiciones no cuestionadas.

En el contexto educativo moderno, el pensamiento crítico fue promovido y refinado a lo largo del siglo XX, particularmente, con la labor del filósofo, pedagogo y psicólogo estadounidense John Dewey (1859-1952), quien enfatizó en la importancia de la reflexión y el análisis en los procesos de aprendizaje. Dewey afirmaba que la educación debía ser un proceso activo y dinámico a partir de la recepción de información para aprender a cuestionarla, evaluarla y aplicarla sobre la base de la reflexión (Ruiz, 2013). Su enfoque pragmático defendió que el aprendizaje se genere a partir de experiencias reales, en las cuales las personas estudiantes pudieran

resolver problemas concretos, promover su autonomía y desarrollar una comprensión más recóndita de su entorno.

Para comprender mejor la relevancia del pensamiento crítico en la actualidad, es necesario reflexionar sobre cómo este proceso, que se originó en la Antigua Grecia, sigue siendo fundamental en el análisis y la toma de decisiones en diferentes ámbitos. Su concepto ha sido medular en la filosofía, la educación y las ciencias sociales, entre otras disciplinas, para destacar la capacidad para analizar, evaluar y generar juicios razonados sobre información, ideas o situaciones cuya finalidad se centra en tomar decisiones fundamentadas y resolver problemas. Este proceso involucra tanto habilidades cognitivas como disposiciones personales orientadas a la reflexión y la objetividad.

En el contexto contemporáneo de las dos primeras décadas del siglo XXI, Morales (2014) reconoce que al posicionar el concepto de pensamiento crítico “se hace referencia a ejercicios de cuestionamiento y de valoración, que nos permitan finalmente emitir un juicio o tomar una posición con respecto a un hecho, a un fenómeno o a una idea” (p. 3).

De hecho, como señala Morales (2014), el pensamiento crítico implica un ejercicio intelectual de cuestionamiento y requiere una valoración profunda que permita emitir juicios sólidos sobre diversos temas. Por lo tanto, el pensamiento crítico trasciende la evaluación sencilla de hechos o ideas para adoptar una actitud reflexiva y objetiva frente a los problemas contemporáneos.

En ese sentido, el pensamiento crítico consiste en el desarrollo de una habilidad esencial relacionada con el conocimiento en los ámbitos académicos, profesionales y personales. Se caracteriza por la capacidad de sintetizar, identificar argumentos, evaluar e inferir información de manera reflexiva y lógica. En el contexto de la educación superior, implica la habilidad de resolver problemas de manera eficiente y la capacidad

de debatir supuestos, examinar sesgos y desarrollar argumentos sustanciosos. Por consiguiente, la función del pensamiento crítico en estudiantes universitarios considera diversas perspectivas teóricas y prácticas que influyen en su desarrollo.

La educación universitaria, al tratarse de un espacio donde se forma a las futuras personas profesionales, requiere promover estas habilidades para garantizar que el estudiantado adquiera conocimientos y desarrolle capacidades para pensar de manera independiente, tomar decisiones fundamentadas y abordar los problemas de manera creativa, generando acciones en beneficio de sí mismo, pero también del colectivo, del cual se puede reconocer como sujeto integrante y transformador. Como proceso cognitivo complejo, el pensamiento crítico involucra habilidades como la evaluación de argumentos, la detección de falacias, la consideración de diferentes perspectivas y la formulación de juicios razonados. En esta línea, Zambrano et al. (2018) argumentan que:

El estudiante que salga de las aulas académicas con pensamiento crítico, es capaz de diferenciar lo que quiere para él y para los otros, puede aportar y contribuir a que una sociedad cambie en la medida que las nuevas generaciones, sean sujetos transformadores del pensamiento. (p. 140)

En relación con lo anterior, el desarrollo del pensamiento crítico incide en la visión de mundo y en la toma de decisiones para promover desde el uno a uno, como personas individuales, una forma de actuar que aporta a la transformación de la realidad en lo social. Por tanto, ¿será posible la transformación de la realidad y del mundo siempre y cuando las personas que viven esta realidad estén dispuestas a evolucionar hacia una transformación de su pensamiento? Por ello, el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios será de gran valor para aportar a la sociedad profesionales y que, de esta forma, visualicen su papel activo en esta transformación de su vida y la del colectivo.

En el año 2024, la Universidad de Costa Rica (UCR), como institución educativa líder en educación superior, en aras de optimizar sus procesos educativos, emprendió una investigación en plan piloto para comprender cómo los estudiantes universitarios de primer ingreso procesan el pensamiento crítico. Como parte de este estudio, se aplicó una prueba diagnóstica a mil nuevos estudiantes: 500 de la sede central y 500 de las sedes regionales, con el objetivo de evaluar sus habilidades en esta área clave. La iniciativa fue el resultado de una colaboración estratégica entre la Escuela de Estudios Generales (EEG) y el Instituto de Investigaciones Psicológicas (IIP) de la UCR. En conjunto, trabajaron para desarrollar y aplicar dicha prueba para así obtener datos que contribuyan a mejorar el desarrollo cognitivo de las futuras personas profesionales (Peña, 2024).

A partir de lo expuesto, el propósito de este capítulo abordará la función del pensamiento crítico para asociarla a cómo las habilidades cognitivas, psicológicas y argumentativas contribuyen a su desarrollo en estudiantes universitarios. Asimismo, se centrará en tres aspectos clave: el papel de las habilidades de pensamiento individuales, la consonancia de la psicología cognitiva y la relación entre la argumentación retórica. Para ello, se abordarán diversos marcos teóricos y estudios empíricos que exploran estos aspectos.

## **2. REFERENTE TEÓRICO**

El pensamiento crítico, como habilidad cognitiva esencial, ha sido objeto de estudio desde la Antigua Grecia, donde se fundamentaron las bases del razonamiento reflexivo mediante el diálogo, la lógica y la búsqueda de la verdad. Este concepto ha evolucionado con el tiempo y se ha adaptado a diversos enfoques, pero siempre mantiene como objetivo central la reflexión y el análisis profundo de la realidad con miras a transformar la sociedad.

En el contexto de la educación superior, el desarrollo del pensamiento crítico es fundamental para el estudiantado universitario porque le permite abordar problemas complejos, evaluar información, tomar decisiones fundamentadas y generar nuevas ideas.

De esta manera, el pensamiento crítico se conecta con las habilidades cognitivas, que son cruciales para el análisis, la toma de decisiones y la resolución de problemas. La interrelación entre la psicología cognitiva y el pensamiento crítico refuerza la importancia de comprender cómo los procesos mentales impactan en la capacidad del estudiantado universitario para enfrentar y transformar la realidad que le rodea.

Además, la argumentación retórica, como técnica persuasiva, posibilita el desarrollo de estas habilidades, porque permite a este estudiantado expresar y defender ideas de manera lógica, ética y efectiva para promover el diálogo, la reflexión y la transformación intelectual.

## **2.1 La función del pensamiento crítico en las habilidades de pensamiento individual de estudiantes universitarios**

Los orígenes del estudio del pensamiento crítico datan de la Antigua Grecia (s. V y IV a. C.) con los filósofos Sócrates, Platón y Aristóteles. Sócrates promovió el uso del diálogo y la mayéutica, un método basado en preguntas para cuestionar las creencias y llegar a la verdad mediante el análisis y la reflexión. Platón, como discípulo de Sócrates, desarrolló la teoría de las ideas y utilizó el diálogo como forma filosófica para explorar la justicia, la verdad y la moralidad. Enfatizó en la necesidad de la razón y la reflexión crítica para alcanzar el conocimiento genuino. Aristóteles, por su parte, sistematizó el pensamiento crítico mediante el desarrollo de la lógica

formal y las reglas del silogismo, lo que permitió un enfoque más estructurado y riguroso del análisis racional.

A partir de sus orígenes, el concepto de pensamiento crítico ha ido transformándose y evolucionando hacia definiciones basadas en enfoques diversos. Sin embargo, para efectos de este capítulo, se hablará del pensamiento crítico enfocado en la capacidad de utilizar el conocimiento y la habilidad de reflexión para producir una transformación en la realidad que se vive, con miras a aportar de manera positiva a la vida propia y a la vida de las sociedades.

Morales (2014) plantea que

podemos entonces definir el pensamiento crítico como una forma de razonamiento que combina el análisis epistemológico y científico social, con la finalidad de comprender la realidad y, además, cuestionar nuestra forma de comprenderla, nuestro aparato teórico y metodológico que nos sirve para el análisis de la realidad social, para finalmente pensar en posibilidades de acción sobre la realidad estudiada. (p. 8)

Morales (2014) visualiza la utilidad del comprender la realidad para que, a partir de esa comprensión, se cuestione y ese cuestionamiento permita actuar sobre dicha realidad y se generen transformaciones. En ese entendido, el pensamiento crítico constituye una habilidad fundamental para el desarrollo intelectual de estudiantes universitarios, ya que les posibilita abordar problemas complejos de manera estructurada, reflexiva y razonada. En el contexto de educación superior, se deben aprender contenidos con capacidad para analizarlos, evaluarlos y generar nuevas ideas con base en la información disponible.

Las habilidades del pensamiento individual constituyen las capacidades cognitivas empleadas por una persona para analizar, procesar, evaluar y utilizar la información de manera efectiva y autónoma. Asimismo, resultan primordiales en la toma de decisiones, la resolución de problemas, la creatividad y la reflexión crítica. Paul (2003) menciona al respecto que:

La calidad de nuestra vida y lo que producimos, hacemos o construimos depende precisamente de la calidad de nuestro pensamiento. Un pensamiento de mala calidad, pobre, es costoso, tanto en términos de dinero como de calidad de vida. La excelencia en el pensamiento, sin embargo, debe ser cultivada sistemáticamente. (p.4)

Esta idea es muy representativa del valor de desarrollar pensamiento crítico en las nuevas personas profesionales en tanto que dicha destreza es la que dará valor agregado al aporte que estas personas den al entorno en el cual se desenvuelven y a la sociedad en general. Su contribución al fortalecimiento de su propia calidad de vida y la de los demás estará cimentada en la calidad de su pensamiento.

Por consiguiente, las habilidades del pensamiento individual conectan con el propósito de pensar de modo crítico para sopesar y evaluar la información de manera que permita tomar decisiones bien fundamentadas. Según Perkins (1987, citado en Bruning et al., 2009), el pensamiento crítico obedece a pensar mejor. Por lo tanto, implica aprender a pensar con la finalidad de mejorar la capacidad de reunir, comparar, interpretar, evaluar y seleccionar la información con el propósito de realizar elecciones bien fundamentadas.

Tenías (2013) exalta el valor del pensamiento crítico e indica que: “Un individuo que exhiba habilidades y destrezas de pensamiento crítico participará en la construcción de redes cognitivas surgidas de la inter e intrasubjetividad, podrá concebirse, asumirse y constituirse en protagonista

de su propia realidad” (p. 56). Nótese que, desde este punto de vista, se adjudica al contar con la habilidad de pensar críticamente la posibilidad de constituirse en sujeto activo en la construcción de la propia vida, entendida como parte de la realidad individual y, a la vez, colectiva.

De acuerdo con Nickerson (1987, citado en Bruning et al., 2009), el pensamiento crítico distingue entre el pensamiento dirigido a adoptar una meta y el pensamiento dirigido a clarificarla. De esta forma, adoptar se aproxima más a la solución de problemas porque enfatiza en una concepción de producto de la toma de decisiones, mientras que clarificar enfatiza en el proceso que se emplea para llegar a una decisión. Así, el pensamiento crítico al aprender ortografía profundiza más que una simple toma de decisiones, ya que implica un proceso de toma de decisiones bien fundamentadas que es más importante que la decisión en sí misma.

Según Ennis (1987), se encuentra un amplio conjunto de habilidades en el que establece una diferencia entre dos clases principales de actividades de pensamiento crítico: las disposiciones y las capacidades. Las primeras son los rasgos afectivos y disposicionales que cada persona aporta a una tarea de pensamiento. Incluye rasgos como la apertura mental, el intento de estar bien informado y la sensibilidad hacia las creencias, los sentimientos y el conocimiento ajeno. Las segundas son las capacidades cognitivas necesarias para pensar de modo crítico tales como centrarse, analizar y juzgar.

Ahora bien, es necesario que, al adquirir nuevos conocimientos que promuevan formas de pensar con mayor profundidad y capacidad de análisis, tal como se menciona en el párrafo anterior, se aplique también la capacidad de cuestionar la información que conduce a esos aprendizajes; solo así la información se incorporará desde el análisis y el pensamiento crítico. En este sentido, “Pensar críticamente, consiste en no quedarse solamente con el concepto, o la duda que nos generen, consiste en trascender, ir más allá

de nuestra manera tradicional de pensar y actuar, pensar crítico me hace diferente y me amplía los horizontes del conocimiento” (Zambrano et al., 2018, p. 124).

Si bien el conocimiento promueve una mayor calidad del pensamiento, será la convicción de estar siempre en posibilidad de aprender más, de reconocerse en falta con respecto al universo del saber, lo que posibilitará el desarrollo del pensamiento crítico en las personas.

## **2.2 La consonancia entre el pensamiento crítico y la Psicología cognitiva**

La psicología cognitiva consiste en el estudio de procesos mentales tales como la percepción, la memoria y el razonamiento. La perspectiva teórica se centra en comprender la percepción, el pensamiento y la memoria. Tales postulados teóricos proceden de Bruning et al. (2009), quienes explican que la psicología cognitiva es más amplia que el procesamiento de información y que desplazó al conductismo, pues la primera había promovido un programa progresivo con base en el contexto del aprendizaje.

De esta forma, la psicología cognitiva describe al estudiantado universitario como procesador activo de información — metáfora que toma prestada del mundo de la informática— y asigna funciones decisivas al conocimiento y a la perspectiva que este aporta a su aprendizaje. Según la psicología cognitiva, lo que el estudiantado desarrolla para enriquecer la información determina el nivel de comprensión que alcanza para encontrar la solución a los problemas que se presentan mediante el uso del pensamiento crítico.

Con respecto de lo anterior, se reconoce que “el pensamiento crítico es una capacidad fundamentalmente cognitiva, en la que subyace una necesidad de solucionar aspectos

disonantes de la realidad del sujeto” (Osorio, 2020, p. 31). Así, queda claro que se trata de la capacidad de pensar críticamente, lo que potencia el papel activo de la persona en la transformación de su realidad. Se reconoce que son los procesos cognitivos los que otorgan calidad al pensamiento para actuar con criticidad no sólo para establecer soluciones, sino también para reconocer la disonancia en la realidad que puede y debe ser transformada.

La consonancia entre el pensamiento crítico y la psicología cognitiva radica en que ambas disciplinas abordan la manera en que las personas procesan, analizan y evalúan la información y cómo sus habilidades pueden mejorar mediante el conocimiento y la práctica. Si bien el pensamiento crítico se trata de una habilidad filosófica y educativa, y la psicología cognitiva consiste en una disciplina científica que estudia los procesos mentales, ambas comparten un interés común en comprender y mejorar los procesos de toma de decisiones, razonamiento y resolución de problemas.

Osorio (2020) destaca la relación que existe entre el pensamiento crítico y la psicología cognitiva en la medida en que el primero se constituye como una capacidad intelectual que potencia el saber pensar, para actuar en función de ese pensamiento acertado. Con base en ello, se decide de la manera más objetiva y pertinente posible, con el fin de procurar soluciones o transformaciones del contexto a partir del acontecimiento que se enfrenta y que se reconoce como un problema o una dificultad.

López (2013), al reflexionar sobre los planteamientos de Paul et al. (1995) y Díaz Barriga (2001), indica que, desde una perspectiva psicológica, el pensamiento crítico es autorregulado por componentes cognitivos. Por lo tanto, llega a reconocerse como una habilidad de pensamiento complejo de alto nivel, cuya acción incluye habilidades de comprensión que involucran en sí otras habilidades, como por ejemplo, la deducción, la categorización, la emisión de juicios, entre otras.

A su vez, el pensamiento crítico no se limita a la sumatoria de habilidades puntuales aisladas de un contexto y contenido determinado. Es en el análisis de la realidad contextual y de las vivencias propias y colectivas, donde se aplica el pensamiento crítico para actuar decididamente sobre dicha situación y contexto.

Es entonces la capacidad de desarrollar un pensamiento complejo lo que permite visualizar rutas de intervención para lograr un cambio en el sentido necesario para lo propio y lo colectivo, es decir, se piensa y a partir del pensamiento, se actúa. En consecuencia, “desde la Psicología cognitiva el pensamiento crítico es considerado una habilidad cognitiva que contribuye a solucionar situaciones problemáticas y a la toma de decisiones, que, además, requiere de disposiciones actitudinales para su manifestación” (Osorio, 2020, p. 37).

Queda claro que los procesos del pensamiento crítico pasan por la construcción del conocimiento y, a su vez, por el establecimiento de habilidades que le permiten a la persona actuar y saber que puede impactar la realidad. Una de estas habilidades es la reflexión profunda tomando como base el conocimiento y la experiencia propia y de los otros. A partir de esta capacidad de reflexionar, la persona toma decisiones y actúa en favor de ofrecer respuesta y soluciones a la situación sobre la cual reflexiona. Al respecto, Robles (2019) menciona que

el pensamiento crítico es una actividad reflexiva, porque analiza lo bien fundado de los resultados de su propia reflexión como los de la reflexión ajena. Además, es la capacidad que tiene el ser humano de cuestionar su propio pensamiento y el de los demás. [...] Siempre hace su aparición en un contexto de resolución de problemas y en la interacción con otras personas, más en función de comprender la naturaleza de los problemas que en proponer soluciones. Por otra parte, la evaluación

de la información y conocimientos previos fundamenta la toma de decisiones en distintos ámbitos del quehacer humano, teniendo en cuenta que nuestras conductas y acciones se basan en lo que creemos y en lo que decidimos hacer. Así que el pensamiento crítico debe ser fomentado y sus competencias deben ser enseñadas de modo explícito e intencional, identificándose cuáles son, cuándo cada una es más útil, y cómo pueden ser utilizadas (p. 13).

En este apartado, es posible observar que existe una consonancia entre los procesos de construcción del conocimiento planteados por la psicología cognitiva y el desarrollo del pensamiento crítico, que, a su vez, se convierte en elemento fundamental para adquirir habilidades propias a partir de los procesos cognitivos. Esta relación de realimentación produce no solo individuos con capacidad para aplicar pensamiento complejo, sino también sujetos capaces de cuestionar las realidades y los conocimientos mismos, y de asumir una posición activa ante la interpretación de las situaciones, así como la generación de respuestas y de los cambios necesarios para la búsqueda de soluciones.

## **2.3 La argumentación retórica y su relación con el pensamiento crítico**

La retórica consiste en el arte o la técnica ya sea de persuadir o convencer a una persona o audiencia mediante el uso del lenguaje oral o escrito. Pretende influir en las emociones, los pensamientos o las acciones de las personas mediante estrategias lingüísticas y comunicativas previamente elaboradas. Involucra la estructura del discurso, las estrategias argumentativas y la expresividad requeridas para una persona oradora o escritora cuya finalidad se centra en lograr una comunicación efectiva y persuasiva.

La retórica requiere la habilidad de organizar y presentar ideas de manera lógica, clara y atractiva. Se trata de una disciplina estudiada desde la Antigua Grecia. Aristóteles, reconocido filósofo griego, definió la retórica como “la facultad de teorizar lo que es adecuado en cada caso para convencer” (Aristóteles, 1994, p. 173).

En cuanto a la argumentación retórica, esta consiste en el arte de construir y presentar argumentos de manera efectiva, persuasiva y adecuada según un contexto determinado. La retórica se enfoca en influir en la audiencia mediante las palabras con el empleo de técnicas como la apelación a la lógica (*logos*), la emoción (*pathos*) y la credibilidad (*ethos*). Los elementos retóricos se emplean para persuadir o convencer con el objetivo de cambiar una actitud, tomar una decisión o inducir a una acción.

la retórica implica *educación*, pues la transformación del punto de vista del otro se logra a través de la persuasión, dado que los enunciados han de ser persuasivos para que cumplan con su objetivo de modificar al otro y otras. La *educación* requiere de persuasión y, por otro lado, toda persuasión implica una forma de *educación*, pues esta quiere imponérsele al otro y transformarlo. (García, 2019, p. 77)

García (2019) sostiene que la retórica y la educación se interrelacionan mediante el proceso de persuasión. Según su visión, la persuasión es un mecanismo para influir en el otro y un vehículo de transformación, en el tanto los enunciados persuasivos se proponen cambiar la perspectiva de la persona interlocutora. Dicho planteamiento resalta la importancia de la retórica como un medio para alcanzar la modificación de creencias y actitudes, que implica una doble dimensión de influencia: la educación requiere persuasión y, a su vez, la persuasión es una forma de educación.

El pensamiento crítico y la argumentación retórica se interrelacionan en la construcción, el análisis y la evaluación de argumentos. El pensamiento crítico se centra en la evaluación lógica y el reconocimiento de falacias, mientras que la argumentación retórica se enfoca en el procesamiento y la defensa de ideas de manera efectiva y persuasiva. El vínculo entre el pensamiento crítico y la argumentación retórica resultan esenciales para el desarrollo del discurso racional y adecuadamente fundamentado.

En ese sentido, la retórica se revela como un arte persuasivo y una técnica argumentativa que funciona como un puente entre la educación y el pensamiento crítico. Su capacidad para influir en las emociones, el sistema de creencias y las acciones subraya su relevancia en la transformación de ideas y perspectivas.

La interconexión con la educación refuerza la idea de que la persuasión trasciende su carácter de estrategia de manipulación y se convierte en una herramienta educativa con el potencial de generar un cambio reflexivo. Sin embargo, para que este proceso sea constructivo, debe basarse en una argumentación sólida y ética, en la cual el pensamiento crítico actúe como garante de la lógica y la racionalidad en la comunicación. Por lo tanto, la retórica, el pensamiento crítico y la educación deben ser entendidos como componentes separados y partes de un proceso dinámico de aprendizaje y transformación mutua.

La argumentación retórica cumple un papel esencial en la formación académica y profesional del estudiantado universitario, ya que les permite desarrollar habilidades para expresar y defender sus ideas. Asimismo, constituye una herramienta colaborativa para el pensamiento crítico en lugar de ser solo una habilidad para convencer a otros. Resulta primordial que el estudiantado refuerce sus creencias y las cuestione en profundidad.

La argumentación retórica se nutre de las estrategias persuasivas que motiven una invitación al diálogo y la reflexión. Este enfoque debe dirigirse hacia el pensamiento multidireccional, donde la persuasión fomente una auténtica comprensión y desarrollo de ideas y no solo se centre en ganar un debate. La enseñanza de la argumentación retórica debe enfatizar en la autorreflexión y la evaluación crítica tanto de los argumentos ajenos como de los propios, con la finalidad de promover una argumentación auténtica y constructiva.

### **3. METODOLOGÍA**

La revisión de la literatura constituye el método para la elaboración del presente capítulo. De acuerdo con Arnau y Sala (2020):

Consiste en una fase imprescindible en cualquier trabajo de investigación, puesto que nos ayuda a situar la investigación y a sustentarla teórica y conceptualmente a partir de lo que otros investigadores e investigadoras han escrito previamente sobre la temática. Se trata pues de localizar las aportaciones más relevantes (pasadas y actuales) sobre el tema de estudio, así como definir los principales conceptos y teorías que sirvan para fundamentar y comprender el problema y valorar cómo este encaja en un marco más general de investigación.

La revisión de la literatura es un proceso fundamental en cualquier investigación, dado que permite situar el estudio dentro del contexto académico existente para fundamentarlo teóricamente. Según Arnau y Sala (2020), esta fase es esencial porque ayuda a construir la base conceptual que sustenta la investigación, al analizar lo que otras personas autoras han escrito sobre el tema en cuestión. El propósito de esta metodología es identificar, organizar y analizar

los estudios previos relevantes, lo que permite comprender la evolución del conocimiento sobre el tema, identificar vacíos en la investigación y establecer una base sólida sobre la cual desarrollar nuevas propuestas.

Los pasos considerados en el proceso de revisión de la literatura son los siguientes:

### **3.1 Diseñar la estrategia de búsqueda**

El primer paso en la revisión de la literatura consiste en diseñar una estrategia de búsqueda detallada y estructurada. En este caso, la estrategia de búsqueda pretende capturar la mayor cantidad de estudios relevantes relacionados con la temática de habilidades de pensamiento individual, psicología cognitiva y retórica, cuya selección de las fuentes depende del tipo de estudio (empírico, teórico, metodológico) y del enfoque temporal (estudios recientes frente a estudios fundamentales). Este paso se justifica porque motiva la implementación de una estrategia de búsqueda para revisar solo las fuentes más relevantes y pertinentes y maximizar la eficiencia en la recopilación de información.

### **3.2 Identificar y seleccionar la literatura relevante**

Una vez definida la estrategia de búsqueda, el siguiente paso corresponde a identificar y seleccionar la literatura relevante. Este proceso implica revisar los resultados para asegurarse de que los artículos seleccionados estén directamente relacionados con el tema de estudio. La selección de la literatura debe considerar varios aspectos como la calidad, la fiabilidad y la pertinencia de los estudios, así como la diversidad de enfoques y metodologías utilizados.

Este paso es esencial porque asegura que los estudios revisados sean pertinentes y representativos de las diversas perspectivas existentes sobre el tema. De acuerdo con Arnau y Sala (2020), seleccionar la literatura adecuada es clave para garantizar una revisión exhaustiva que cubra los aspectos fundamentales del problema de investigación.

### **3.3 Almacenar y registrar los resultados de búsqueda**

Una vez que se ha identificado la literatura relevante, se almacenan y se registran los resultados de la búsqueda. Todo ello para facilitar el acceso a los documentos durante el proceso de análisis, evitar duplicación de esfuerzos y garantizar la transparencia en la gestión de las fuentes. Además, facilita el cumplimiento de los requisitos de citación y referencia en el trabajo final.

### **3.4 Modelar y organizar las referencias seleccionadas**

Una vez almacenadas, las referencias seleccionadas se modelan y organizan de acuerdo con el marco conceptual: pensamiento crítico, habilidades de pensamiento, psicología cognitiva y argumentación retórica. Este proceso incluye la categorización de los estudios en diferentes grupos o subtemas que abordan aspectos específicos de la investigación, como teorías, metodologías, resultados y conclusiones. Esta organización de las referencias es fundamental, ya que permite identificar patrones, tendencias y vacíos en la investigación existente. Además, facilita la creación de un marco teórico coherente y estructurado.

### **3.5 Analizar e interpretar los resultados de la literatura seleccionada**

El último paso en el proceso de revisión de la literatura es analizar e interpretar los resultados. Así, se favorece el hecho de emitir una comprensión detallada para identificar los elementos más relevantes en el desarrollo del estudio y aportar al estado actual del conocimiento en la temática abordada.

## **4. RESULTADOS Y ANÁLISIS**

Para este apartado, se presenta un análisis de las doce capacidades del pensamiento crítico según Ennis (1987), las cuales resultan fundamentales para desarrollar una evaluación reflexiva y racional de la información. Cada una de estas capacidades contribuye al proceso de toma de decisiones y a la resolución de problemas de manera más eficiente mediante la formulación de preguntas, el análisis de argumentos y la capacidad de emitir juicios informados.

Este enfoque del pensamiento crítico se entrelaza con los principios de las habilidades de pensamiento individual, la psicología cognitiva y la argumentación retórica, para proporcionar un marco más amplio para su aplicación en el ámbito académico y en la interacción social del estudiantado universitario.

### **4.1 Listado de las doce capacidades del pensamiento crítico según Ennis (1987)**

1. Centrarse sobre el asunto.
2. Analizar los argumentos.

3. Formular y responder preguntas de esclarecimiento.
4. Evaluar la credibilidad de una fuente.
5. Observar y valorar los informes producto de observaciones.
6. Deducir y evaluar las deducciones.
7. Inducir y evaluar las inducciones.
8. Realizar juicios de valor.
9. Definir los términos y evaluar las definiciones.
10. Identificar los supuestos.
11. Tomar decisiones sobre una acción.
12. Interactuar con las demás personas. (Bruning et al., 2012, p. 194).

Según Ennis (1987, citado en Bruning et al., 2009), cada subhabilidad contribuye al pensamiento crítico de una forma particular para ayudar a clarificar las metas y objetivos, a adquirir y analizar una base de conocimiento adecuada, a realizar inferencias y a interactuar con los demás de manera racional.

Todo pensamiento crítico es posible mediante el conocimiento, que se utiliza para pensar de modo crítico y se adquiere como resultado de este proceso. El conocimiento experto permite resolver problemas con mayor rapidez, eficacia y de modo distinto. Además, el conocimiento suministra la base para juzgar la credibilidad de la información o de los puntos de vista nuevos y ayuda a examinar, de manera crítica, las metas y los objetivos. Por lo tanto, el conocimiento en forma de estrategias moldea de manera activa la dirección que se toma al tratar de resolver un dilema (Bruning et al., 2009).

El pensamiento crítico, tal como se relaciona y resume en las doce capacidades de Ennis (1987), se centra en la reflexión y evaluación racional de la información y, asimismo, se presenta la influencia por los conceptos fundamentales de la psicología cognitiva y la argumentación retórica. Estas tres disciplinas se interrelacionan para dar lugar a un proceso de toma de decisiones más profundo, preciso y efectivo por parte del estudiantado universitario.

A continuación, se presenta un análisis de cómo estas disciplinas se entrelazan mediante las capacidades del pensamiento crítico descritas en el listado de Ennis (1987).

## **4.2 Pensamiento crítico y psicología cognitiva**

La psicología cognitiva estudia la percepción, el procesamiento y el almacenamiento de la información en las personas. Desde esta perspectiva, las capacidades del pensamiento crítico pueden analizarse como una serie de procesos cognitivos que facilitan la toma de decisiones y el razonamiento lógico. Mediante la teoría de Ennis (1987), puede vincularse directamente con procesos cognitivos específicos que permiten mejorar la comprensión y evaluación del entorno del estudiantado universitario.

En este sentido, a continuación se reflexiona en torno a la lista de capacidades planteada por Ennis (1987) y, para efectos de este capítulo, se retoman de manera explícita, aquellas habilidades que se sustentan en el desarrollo de procesos cognitivos.

- **Centrarse sobre el asunto:** Estos procesos están relacionados con la atención selectiva, que es clave en la psicología cognitiva. La persona posee una capacidad limitada para procesar información; por lo tanto, centrar la atención en aspectos relevantes es esencial para

evitar sobrecargar el sistema cognitivo. Al formular preguntas de clarificación, se activan los mecanismos de memoria y comprensión para desglosar problemas complejos y lograr abordarlos. La generación de preguntas en sí misma implica una comprensión de aquello sobre lo cual se desea preguntar, así como la capacidad para determinar la necesidad de una respuesta acerca de lo que falta, de lo no dicho o de lo planteado a partir de la falencia. Es el planteamiento de una pregunta con sentido lógico y profundo lo que da origen al principio de la búsqueda de respuestas y del nuevo conocimiento.

- Observar y evaluar los informes producto de observaciones: Este proceso se conecta con la percepción y la interpretación sensorial. Estos conceptos resultan fundamentales en la psicología cognitiva. La capacidad de juzgar la veracidad de los informes de observación está influenciada por los procesos de memoria, atención y sesgos cognitivos, los cuales afectan la interpretación y el recuerdo de los eventos observados. Pasa este proceso por buscar la rigurosidad en el registro e interpretación de lo observado, lo cual sin duda agudiza el pensamiento y la criticidad sobre lo que, desde la subjetividad, se observa. Debe haber un esfuerzo de autoevaluación y toma de conciencia de la influencia que la propia visión de mundo y el conocimiento propio aportan o sesgan lo observado.
- Deducir y evaluar las deducciones: La capacidad para deducir conclusiones requiere habilidades cognitivas como la memoria operativa, el razonamiento deductivo e inductivo, así como la flexibilidad cognitiva para adaptarse a nuevos datos o perspectivas. Es este tipo de pensamiento deductivo, se puede prever lo puntual a partir del conocimiento de una realidad más amplia. Se trata, por tanto, de la capacidad de aplicar un pensamiento complejo que permita construir

nuevos conocimientos a partir de las experiencias y los aprendizajes adquiridos en el pasado. Con esta habilidad, la persona agudiza su pensamiento para mirar la generalidad y extraer conclusiones coherentes aplicables a situaciones o realidades más puntuales.

- Inducir y evaluar las inducciones: También en esta habilidad se requiere acudir a la memoria práctica, al conocimiento aplicado y al razonamiento, que permiten llevar a una visión general el resultado de experiencias más específicas. Se trata de, a partir del razonamiento inductivo, llegar a conclusiones generales que se fundamenten en datos específicos previamente conocidos y analizados. Tanto en el proceso de inducción como en el de deducción se aplica la capacidad de inferir sobre lo conocido para construir un supuesto con fundamento lógico y que pueda ser considerado con alta probabilidad de acierto.
- Definir términos y evaluar las definiciones: Para alcanzar esta habilidad, la persona debe contar con el criterio, no solo de conocimiento, sino también de interpretación del conocimiento, que le permita entender los conceptos representativos para su experiencia y valorar si el planteamiento dado en las definiciones de estos conceptos es suficiente para transmitir su significado. En este punto se aplican las habilidades de interpretación, comunicación, representación verbal de la realidad y capacidad de síntesis. Todo ello sin duda aporta al fortalecimiento del pensamiento crítico y complejo.
- Identificar los supuestos: La identificación de supuestos implica la acción cognitiva de superar lo concreto para llegar a determinar el supuesto, es decir, aquello que no está en lo evidente, sino que se construye y se supone a partir de la información o los recursos materiales con que se cuenta. Aplica, en este sentido,

la posibilidad de abstraerse de lo literalmente expuesto y visualizar las derivaciones que eso explícito puede sugerir. La identificación de supuestos lleva al sujeto a tratar de interpretar incluso aquello que no se ha dicho aún, pero que se sugiere y que puede ser visualizado al combinarlo con la experiencia y el conocimiento con que se cuenta. Para identificar supuestos, incluso se deben precisar nuevas interpretaciones y otros posibles significados para lo que está dado de manera evidente. En la argumentación retórica, los supuestos implícitos son clave en la persuasión. Las personas escritoras u oradoras pueden presentar ciertos puntos de vista como evidentes y sin contraargumentación. El pensamiento crítico ayuda a identificar estos supuestos y a evaluarlos, lo que permite reconocer los mecanismos de persuasión utilizados y cuestionarlos adecuadamente.

- Tomar decisiones sobre una acción: La toma de decisiones implica un proceso reflexivo mediante el cual la persona integra información, conocimiento y experiencias que le guíen en la generación de un escenario futuro que le muestre las consecuencias de dicha decisión. Se ajusta el análisis de los recursos del conocimiento para la toma de decisiones al contexto específico tanto en términos materiales como espaciales y de tiempo. Se aplican elementos cognitivos como la memoria, la reflexión y la generación de supuestos prospectivos que ayuden a propiciar escenarios posibles a partir de las decisiones valoradas. No cabe duda de que la costumbre de decidir mediante la integración de los elementos que aporten a estas decisiones fortalece la capacidad crítica del pensamiento.

### **4.3 Pensamiento crítico y argumentación retórica**

En cuanto a la argumentación retórica, esta se centra en el arte de persuadir y argumentar de manera efectiva. El pensamiento crítico involucra la evaluación racional de argumentos para favorecer la capacidad de reconocer y analizar los elementos persuasivos presentes en cualquier discurso o argumento. Las interacciones entre las capacidades del pensamiento crítico y los principios retóricos en el estudiantado universitario posibilitan procesos de fortalecimiento del pensamiento, muchos de los cuales se sustentan en principios y concepciones planteados desde la psicología cognitiva.

Dentro de las capacidades planteadas por Ennis (1987) en su listado, se reconocen las siguientes como especialmente orientadas a fortalecer habilidades de argumentación retórica.

- **Analizar los argumentos:** Estos procesos constituyen ejemplos de razonamiento lógico, que en la psicología cognitiva se estudian mediante modelos de inferencia y procesamiento de la información. Para analizar argumentos, será necesario reflexionar profundamente en los elementos argumentativos que se reciben y valorar si son o no suficientes para aceptarlos y convencerse del planteamiento que se analiza. Se requiere, por tanto, desarrollar la habilidad de recibir las opiniones y argumentos sabiendo que pertenecen a quien los emite y, a partir del análisis, serán aceptados únicamente cuando, desde la reflexión personal, se reconocen como convincentes. Es importante hacer ver que, al analizar los argumentos, no necesariamente se evalúa la veracidad del planteamiento, sino la convicción y pertinencia de las justificaciones que se plantean.

- **Formular y responder preguntas de esclarecimiento:** La habilidad para formular una pregunta con sentido crítico y con utilidad reflexiva es una práctica que agudiza el pensamiento. Para realizar preguntas sobre cualquier situación o contexto, será necesario contar con un entendimiento del tópico sobre el cual se requiere preguntar y esto se logra a partir de la aplicación del pensamiento de manera profunda. El acto de preguntar está siempre orientado a ampliar la información y muchas veces la pregunta conduce a un nuevo conocimiento. No en vano la actividad investigativa parte de la formulación de una pregunta. No cabe duda, por tanto, de que la búsqueda de preguntas y la generación de respuestas sobre esas preguntas fortalecerán la capacidad de pensar críticamente.
- **Evaluar la credibilidad de la fuente:** La evaluación de la credibilidad de una fuente involucra la integración de experiencias previas, la memoria y la heurística de juicio, ámbito en el que la psicología cognitiva estudia cómo se toman las decisiones a partir de la información disponible y de los sesgos cognitivos. La diferencia entre la credulidad y el acto de creer en algo por convicción y mediante una reflexión del origen o la fuente que genera la información que resulta creíble está precisamente en la comprobación, o al menos en la valoración, de la confiabilidad que genera la instancia emisora de aquello que se está aceptando como creíble. Nótese que al aceptarse la fuente como confiable, se está acreditando la veracidad del contenido aceptado como proveniente de una fuente creíble.
- **Realizar juicios de valor:** En este caso, para realizar juicios o valoraciones, se requiere acudir a funciones cognitivas tales como analizar, valorar, sopesar y evaluar, aplicando aspectos propios del conocimiento que permiten posicionarse en dicha valoración, o bien retomando aspectos de corte moral, ético o emocional

que sustentan y orientan la valoración realizada. Para aplicar esta habilidad, se requiere de analizar con profundidad aquello que se está evaluando, con el fin de conocerlo ampliamente, distinguir aspectos relevantes, identificar los elementos que aportan a la credibilidad e integrar aspectos propios de las características evaluativas que permitan la emisión de un criterio o juicio de valor. Estas habilidades se generan por el uso de la argumentación persuasiva en la retórica. Los juicios de valor se basan en cómo se presentan los problemas y las soluciones, así como en las definiciones adoptadas. Los términos pueden ser utilizados con fines retóricos para influir en la percepción del público, por lo que resulta necesario un pensamiento crítico para discernir las intenciones detrás de las palabras.

- **Interactuar con las demás personas:** La interacción con otras personas obliga al sujeto a realizar una serie de procesos cognitivos que son los que le permiten entrar en diálogo o realizar intercambios con los otros. Debe integrarse en este proceso de interacción el análisis del contexto, la interpretación de la condición de intercambio, y la ejecución de elementos dialógicos coherentes y pertinentes. En cuanto a la argumentación retórica, esta incluye un componente social fuerte, porque se basa en el intercambio de ideas para influir en los demás. El pensamiento crítico, cuando se combina con la argumentación retórica, participa en el diálogo de manera efectiva y reconoce los mecanismos retóricos en los discursos de las demás personas, para responder de manera lógica y persuasiva. A partir del intercambio con otras personas, se produce un proceso de aprendizaje y análisis situacional que llega a integrar muchas de las habilidades expuestas en esta lista.

Este listado de capacidades asociadas al desarrollo del pensamiento crítico, aportado por Ennis (1987), permite

reconocer la complejidad del pensamiento crítico. Asimismo, muestra la oportunidad que se tiene, desde la formación universitaria, para fomentar acciones pedagógicas que conduzcan a la adquisición de habilidades secundarias que derivan en el fortalecimiento de la cognición y del pensamiento complejo.

## 5. CONCLUSIONES

El pensamiento crítico es un proceso multifacético que se enriquece tanto por los principios de la psicología cognitiva como de la argumentación retórica. Las capacidades descritas por Ennis (1987), como la formulación de preguntas, la evaluación de argumentos y la toma de decisiones, requieren una base sólida de conocimiento y dependen de la percepción y el procesamiento de la información, así como de las estrategias retóricas que el estudiante universitario emplea para interactuar con los demás.

El impulso hacia el conocimiento experto juega un papel crucial en el perfeccionamiento de estas capacidades, ya que permite una resolución de problemas más efectiva y una toma de decisiones más rápida y acertada. La combinación de estos tres campos permite resolver problemas de manera racional y eficiente al considerar las influencias sociales y cognitivas que impactan la forma de pensamiento y comunicación.

La profundización en el conocimiento es esencial para desarrollar un pensamiento crítico efectivo. Desde la perspectiva cognitiva, el conocimiento experto facilita la rápida evaluación de situaciones, permite una mayor precisión en el razonamiento y actúa como un marco para interpretar nuevos datos. Este conocimiento se adquiere mediante el pensamiento crítico en sí mismo y la experiencia. Cuanto más reflexiona y evalúa críticamente el estudiantado universitario, más se profundiza su conocimiento y la capacidad para tomar decisiones informadas.

Desde el espacio y la dinámica de formación universitaria, existe una gran oportunidad de generar pensamiento crítico en el estudiantado mediante el fortalecimiento de capacidades más específicas que conducen al desarrollo de un pensamiento complejo. Algunas de estas capacidades se plantean en la lista de Ennis (1987) y todas ellas son posibles de fomentar mediante actividades propias de la dinámica educativa.

## 6. REFERENCIAS

Aristóteles. (1994). *Retórica* (Quintín Racionero, Trad.). Gredos.

Arnau, L., & Sala, J. (2020). *La revisión de la literatura científica: Pautas, procedimientos y criterios de calidad*. Universitat Autònoma de Barcelona. [https://ddd.uab.cat/pub/recdoc/2020/222109/revliltcie\\_a2020.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/recdoc/2020/222109/revliltcie_a2020.pdf)

Bruning, R., Schraw, G., & Norby, M. (2012). *Psicología cognitiva y de la instrucción*. Pearson.

Bruning, R., Schraw, G., & Ronning, R. (2009). *Psicología cognitiva e instrucción*. Alianza Editorial S.A.

Cañas, R. (2008). El contrato social de Rousseau: el problema de la natural enemistad entre la soberanía y el gobierno. *Revista Estudios*, 2008(21), 137-148.

Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. En J. B. Baron & R. J. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice* (pp. 9-26). W. H. Freeman and Company.

García, O. (2019). Retórica y educación: una propuesta interpretativa para la *Retórica* de Aristóteles. *Innovaciones Educativas*, XXI(31).

Ginzo, A. (1996). Los antiguos y modernos. D. Diderot. *POLIS, Revista de ideas y formas políticas de la Antigüedad Clásica*, 8(1996), 51-100.

Gómez, G. (2017). *Sócrates y la actitud filosófica*. Centro Interuniversitario de Estudios Latinoamericanos y Caribeños.

Grondin, J. (2007). La conclusión de la *Crítica de la razón pura*. *UNIVERSITAS PHILOSOPHICA*, 24(49), 13-32.

Hernández, J. (2020). *La herencia de la Ilustración escocesa en los planteamientos liberales: las huellas de Reid, Hume, Smith y Ferguson* [tesis de doctorado, Universidad Panamericana] [Archivo PDF]. Repositorio de la Universidad Panamericana.

López A, G. (2013). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, XXXVII(22), 41-60. <https://uogestiondelaprendizaje.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/03/5-pensamiento-crc3adtico-en-el-aula.pdf>

Morales, L. C. (2014). El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 14(2), 1-23.

Olivari, W. (2008). Sobre la justicia en el libro “La República” de Platón. *Prolegómenos. Derechos y Valores*, XI(21), 99-108.

Osorio, J. (2020). Pensamiento crítico desde la Psicología cognitiva: una desarticulación de lo crítico social y sus posibles implicaciones en la formación universitaria de Psicología. *Revista Andina de Educación* 3(1), 31-38. <http://revistas.uasb.edu.ec/index.php/ree>

Paul, R. (2003). *La mini-guía para el Pensamiento Crítico. Conceptos y herramientas*. Fundación para el Pensamiento Crítico.

Peña, M. (2024). Por primera vez, la UCR aplica una prueba para conocer el pensamiento crítico de estudiantes de primer ingreso. *Semanario Universidad*. <https://semanariouniversidad.com/universitarias/por-primer-vez-la-ucr-aplica-una-prueba-para-conocer-el-pensamiento-critico-de-estudiantes-de-primer-ingreso/>

Robles, A. (2019). La formación del pensamiento crítico: habilidades básicas, características y modelos de aplicación en contextos innovadores. *Rehuso*, 4(2), 13-24. <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/article/view/1684>

Rosales, J. (2012). *Semblanza histórica de la Filosofía del Derecho. Lecciones propedéuticas*. Editorial Arte Profesional C.A.

Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, 11(15), 103-124.

Ruiz, I. (2015). Revisión de la teoría del conocimiento de John Locke a la luz del planteamiento filosófico de Alasdair Macintyre. *Universitas. Revista de Filosofía, Derecho y Política*, 2015(21), 81-94.

Tenías, M. (2013). Pensamiento crítico en la Universidad de la Postmodernidad. *Revista TRILOGÍA*, 2013(7), 55-66.

Zambrano, A. E., Correa, E., González, H. H., & Botero, J. H. (2018). ¿En qué consiste un docente con pensamiento crítico? Caso Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid - Colombia. *Revista Plumilla Educativa*, 21(1), 121-145.



### **III. INNOVACIONES PEDAGÓGICAS Y EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS**



# COMPORTAMIENTOS INTERPERSONALES DEL PROFESORADO EN CONTEXTOS EDUCATIVOS: UN ESTUDIO DESDE LA PERSPECTIVA DEL ESTUDIANTADO EN EDUCACIÓN SUPERIOR

---

*MSc. Yitsy Andreína Mora Elizondo<sup>1</sup>*  
*Dra. María Lisbeth Mora Elizondo<sup>2</sup>*

## 1. INTRODUCCIÓN

**L**os comportamientos interpersonales del profesorado deben estar presentes en los contextos educativos; sin embargo, en las prácticas docentes no siempre se evidencian. Por el contrario, se dan comportamientos que se caracterizan por afectar a estudiantes incluso en su desempeño. Según Caprara et al. (2006), el rendimiento académico del estudiantado no solo se basa en el aprendizaje, sino también en comportarse adecuadamente con las demás personas, por lo que docentes eficientes promueven tanto el aprendizaje como el desarrollo personal. Asimismo, la persona docente debe ser capaz de potenciar el conocimiento, la confianza, el diálogo y la cooperación, lo que facilita la autoestima y el respeto (Bravo, 2006).

Sumado a lo anterior, los comportamientos interpersonales del profesorado son precisamente esas acciones que permiten que el estudiantado desarrolle todo su potencial en un ambiente relajado en el que es valorado y respetado. De acuerdo con Rashid y Zaman (2018), el comportamiento

---

1 ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8376-1343>

2 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1967-3013>

de la persona docente es un acto de enseñanza para facilitar el aprendizaje de sus estudiantes, es un conjunto de comportamientos verbales y no verbales dentro de un contexto académico. Además, las características de dichos comportamientos definen las relaciones con las personas estudiantes; así, la presencia de buenas habilidades interpersonales puede generar un ambiente positivo que promueve el desarrollo en estas (Tian & Shen, 2023).

Por su parte, el personal docente debe tomar en cuenta estos comportamientos interpersonales, lo cual implica ejecutar buenas prácticas en los contextos educativos, entendidas como “el conjunto de acciones realizadas por el docente para propiciar el aprendizaje de sus alumnos, formarlos integralmente y favorecer los procesos cognoscitivos complejos (pensamiento crítico, creatividad, entre otros)” (Guzmán, 2018, p. 137). Para esto, debe ser capaz de comprender al estudiante y de propiciar un entorno favorable, donde este no tenga temor de expresar su pensamiento, creatividad, sentimientos y opiniones, además de que se propicie un ambiente de paz y respeto para desarrollar con éxito su potencial.

Diversos estudios evidencian que el profesorado debe presentar comportamientos que favorezcan el desarrollo de la persona estudiante. Al respecto, Salazar et al. (2016) realizaron una investigación en la cual, tomando en cuenta la perspectiva del estudiantado, incluyen las siguientes competencias docentes como las más importantes: innovar, crear una atmósfera agradable de clase, presentar responsabilidad, flexibilizar las pruebas, planear las clases, brindar retroalimentación y tener comprensión. Por otro lado, Juárez y Tananta (2022) también presentan en sus resultados algunos comportamientos relevantes por parte del profesorado que generan un clima emocional apropiado, los cuales fueron tomados en cuenta desde la visión de las personas estudiantes. Estos fueron: persona docente afectuosa, que brinde confianza y que posea habilidades comunicativas como componente principal. Además, este estudio menciona otras características

favorables como el respeto, la disciplina, la responsabilidad y la amabilidad por parte de la persona docente.

La persona estudiante, cuando se siente apoyada, respetada y en un ambiente de confianza, puede desarrollar más su potencial, pues, como sugieren Xie y Derakhshan (2021), al presentarse comportamientos interpersonales, el estudiantado se siente motivado a la participación. Es decir, comportamientos adecuados por parte del profesorado motivan a preguntar sin ningún temor, aclarar dudas y brindar opiniones, ya que el estudiantado siente que es respetado, lo que favorece su aprendizaje. Además, la confianza y accesibilidad del personal docente también permiten que se construya el conocimiento (Flores-Moran, 2019).

De acuerdo con Abdul (2017), existen estudios que evidencian que personas con habilidades de comunicación pueden adaptarse mejor a su entorno mediante el intercambio de ideas y experiencias. De ahí la importancia de mantener una adecuada comunicación en los salones de clase, ya que, como el autor menciona, propicia una mejor adaptación, por lo que el estudiantado podrá sentirse integrado, y esto ayudará a desarrollar mayores vínculos e incluso motivación. Por lo tanto, a mayor motivación, mejor rendimiento académico (Usán-Supervía & Salavera-Bordás, 2018).

Las buenas relaciones interpersonales crean procesos atractivos de enseñanza y aprendizaje; las personas docentes no solo deben transferir conocimientos, sino que también deben poseer habilidades interpersonales que permitan el desarrollo social y académico del estudiantado (Abdul, 2017). Es decir, por medio de dichas habilidades, se pueden crear, precisamente, esas buenas relaciones sociales donde las personas estudiantes sean capaces de expresarse libremente desarrollando sus capacidades; por el contrario, si en los contextos educativos no se dan comportamientos adecuados, no se presentarán esas relaciones interpersonales favorables tan necesarias para crear ambientes de aprendizaje saludables.

Asimismo, los comportamientos interpersonales negativos de las personas docentes pueden causar consecuencias en los procesos de aprendizaje. En un estudio de Alkurdi y Alghazo (2021), se determinaron comportamientos no adecuados del personal docente, divididos en dos categorías: antagonismo y clase magistral. En la primera, se dieron comportamientos como gritos al estudiantado, a lo que las personas estudiantes respondieron haciendo preguntas sin relación, haciendo ruidos e interrumpiendo. En esta categoría, se dieron respuestas verbales y no verbales, entre las que mirar a la persona docente y cerrar libros fueron ejemplos de las no verbales. En la categoría de clase magistral, se dieron lecciones aburridas, el profesorado pasaba sentado en su silla, algunas personas estudiantes reaccionaban durmiendo en la clase. También, algunas veces se explicaba el material muy rápido, lo que dificultaba tomar nota.

En este estudio, se identificaron algunos comportamientos desfavorables del profesorado; además, los resultados evidenciaron que el estudiantado valora un ambiente de comunicación positiva, ya que se sienten más motivados en sus clases. Esto evidencia que los comportamientos del personal docente influyen positiva o negativamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje y que, de acuerdo con lo que estén recibiendo por parte de sus docentes, así serán las consecuencias en su desempeño.

A partir de lo anterior, el objetivo principal de esta investigación es indagar acerca de los comportamientos interpersonales favorables del profesorado desde la perspectiva de las personas estudiantes a nivel de educación superior. Por consiguiente, se plantea un modelo teórico de los comportamientos apropiados en los procesos de aprendizaje que permite identificar algunos de estos tomando en cuenta las diferentes categorías planteadas por la teoría que fundamenta este estudio.

## 2. REFERENTE TEÓRICO

Para comprender cómo se origina el comportamiento, Holdershaw y Gendall (2008) desarrollan la teoría de Ajzen y Fishbein (1975), la cual explica la relación entre este y la actitud. Esta teoría menciona cuatro componentes: creencias, actitudes, intenciones y comportamientos. Del mismo modo, los autores explican que las actitudes se generan a partir de creencias.

Además, Ajzen y Fishbein (1975, citados por Holdershaw & Gendall, 2008) argumentan que la actitud hacia un objeto no está ligada con el comportamiento, por ejemplo, alguna persona puede poseer actitud positiva hacia un partido político (objeto), pero no precisamente votarán por él (comportamiento); por lo tanto, la actitud puede ser diferente al comportamiento.

Según Ajzen y Fishbein (1975, citados por Holdershaw & Gendall, 2008), la actitud determina la intención para realizar un comportamiento; dado que los autores consideran las intenciones como antecesores de los comportamientos, la mejor predicción de estos es la intención de las personas. Es decir, es probable que, si una persona ya tiene una intención, esta influya en el comportamiento que tendrá en alguna situación y momento determinado. Sin embargo, los autores indican que esto depende de diversos factores, debido a que se puede tener un propósito, pero si algún acontecimiento sucede antes, esto puede afectar el comportamiento que surgiría.

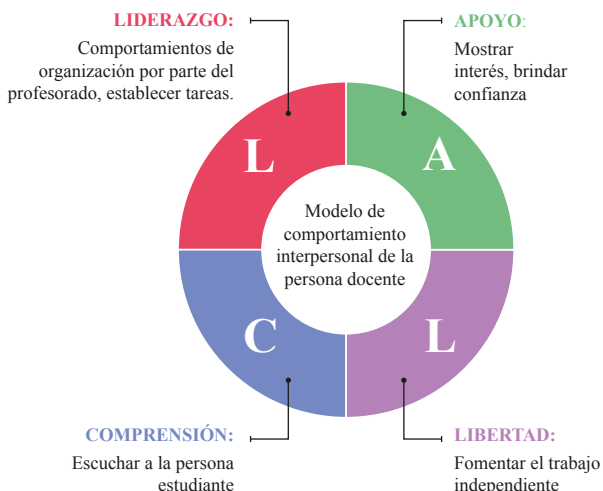
Por su parte, Mellor y Moore (2003) trabajaron el modelo de comportamientos interpersonales de la persona docente propuesto por Wubbels et al. (1993). En este, se especificaron ocho conductas típicas de las personas docentes; sin embargo, para efectos de esta investigación, se toman en cuenta cuatro, ya que estas son las que describen comportamientos docentes apropiados, los cuales son los que se deben identificar para analizar los resultados. Los autores los describen de la siguiente forma: 1. liderazgo: son aquellos

comportamientos por parte de las personas docentes que reflejan tener organización, brindar instrucciones, establecer tareas, mantener atención y estructurar la clase. 2. Apoyo: asistir, mostrar interés, ser amistoso(a) o considerado(a), brindar confianza. 3. Comprensión: escuchar a la persona estudiante, mostrar empatía, brindar confianza y comprensión, resolver conflictos, tener paciencia y ser abierto(a). 4. Libertad: fomentar el trabajo independiente, brindar libertad y responsabilidades. Finalmente, en la Figura 1, se representa el modelo descrito.

Maluenda et al. (2020) explican los comportamientos interpersonales docentes desde el constructo propuesto por Wubbels et al. (1985), en el cual se incluyen aspectos importantes como apoyo-colaboración y dirección-influencia; este se divide en influencia y cooperación. La primera se refiere a quién tiene el control de la comunicación, se balancea entre la dominación y sumisión de la persona docente frente al estudiantado, mientras que la proximidad se refiere a la cercanía y cooperación. A partir de estas dimensiones, se describe el modelo que se está analizando en este estudio con ocho tipos de comportamientos de la persona docente: liderazgo, apoyo, comprensión, libertad, incertidumbre, insatisfacción, sanción e inflexibilidad (Maluenda et al., 2020).

Tomando en cuenta este referente teórico, se trabajó con cuatro categorías relacionadas con comportamientos favorables interpersonales de la persona docente, con el fin de identificar algunos de estos de acuerdo con la población de estudio. Dichas categorías fueron: expectativas estudiantiles sobre liderazgo, disponibilidad de apoyo, comprensión en la interacción educativa y libertad en el contexto educativo, en cursos del área de inglés de diferentes carreras.

## Figura 1. Modelo de comportamiento interpersonal del profesorado



*Nota.* Elaboración propia basada en el modelo propuesto por Wubbels et al. (1993, citados por Mellor y Moore, 2003).

Según Riascos y Becerril (2021), existen dos tipos de liderazgo: el educativo transformacional (LET) y el transaccional (LES). El primero, según los autores, es el que posibilita la transformación social y dirige al estudiantado a desarrollar habilidades; la persona docente inspira y sus estudiantes tienden a imitarle. Por su parte, el segundo se refiere al uso de acuerdos y recompensa. Según Contreras y Barbosa (2013), y Arévalo et al. (2015), como se citó en Riascos y Becerril (2021), el LES se caracteriza por negociar la innovación, influenciar verticalmente, centralizar el poder, evitar la incertidumbre y centrarse en las tareas.

### 3. METODOLOGÍA

Este trabajo corresponde a una investigación cualitativa. Según Medina et al. (2023), el método cualitativo tiene como objetivo entender significados, perspectivas y experiencias de las personas participantes. Por medio de un cuestionario, se solicitó al estudiantado enumerar comportamientos que consideran como favorables o positivos en las personas docentes de sus diferentes cursos, a partir de su experiencia; esto con el objetivo de poder contrastarlos, tomando en cuenta el modelo teórico. Además, se trabaja desde el modelo teórico planteado por Wubbels et al. (1985, 1993, como se citó en Maluenda et al., 2020). El proceso de análisis se realizó por medio de codificación; de acuerdo con Monge-Acuña (2015), esta se define de la siguiente forma:

Un término que cubre un proceso sistemático y riguroso de análisis y conceptualización por medio del cual se aplican procedimientos y estrategias que culminan con el surgimiento de una categoría central cuya caracterización va a ser expresada en términos de una teoría emergente. (p. 79)

Según la revisión de la literatura, se identificó la teoría que fundamenta este estudio. Una vez determinados los fundamentos teóricos, se procedió con la codificación que permitió: “pasar del análisis a la conceptualización, y de la conceptualización a la integración del texto de la teoría” (Monge-Acuña, 2015, p. 79).

Además, cuando se recolectó la información, como afirma Monge-Acuña (2015), se estudiaron los datos sin códigos o categorías determinadas, y después se aplicaron algunas estrategias de codificación que ayudaron a establecerlas. Cabe destacar que se utilizó la codificación abierta, mediante la cual se analizan los datos tal como se recolectan; además, se determinan categorías con mayor significado, conceptos,

semejanza y abstracción que van perfilando una categoría central (Monge-Acuña, 2015).

La población de estudio para este trabajo fue de 37 personas estudiantes pertenecientes a dos grupos: un grupo matriculado en un curso del área de inglés para otras carreras y otro grupo de la carrera de la Enseñanza del Inglés de la Universidad de Costa Rica. Ambos grupos están conformados por estudiantes de niveles superiores, quienes poseen habilidades lingüísticas más desarrolladas y han estado matriculados en variedad de cursos, por lo que su experiencia es muy valiosa, ya que puede arrojar resultados relevantes en relación con comportamientos interpersonales del profesorado en contexto educativos.

En los dos grupos se aplicó un cuestionario con preguntas acerca de los comportamientos favorables de las personas docentes desde la perspectiva del estudiantado. El uso de los cuestionarios permite una aproximación amplia a esta diversidad de contextos y realidades en la que se torna necesario reflexionar sobre esta dimensión, al encarar estudios que vayan más allá del análisis de un caso (Pozzo et al., 2018). Posteriormente, se recolectó toda la información, se confeccionó una lista con los comportamientos del profesorado reportadas y se determinó si alguno de estos tiende a repetirse, para luego ubicarlos según las categorías de acuerdo con el modelo teórico utilizado.

#### **4. RESULTADOS Y ANÁLISIS**

Mellor y Moore (2003) explican los comportamientos interpersonales docentes desde el constructo propuesto por Wubbels et al. (1993), en el que se incluyen ocho tipos: liderazgo, apoyo, comprensión, libertad, incertidumbre, insatisfacción, sanción e inflexibilidad. Sin embargo, para efectos de este estudio, solo se tomaron en cuenta cuatro

comportamientos interpersonales, los cuales son considerados como favorables. A partir de ahí, surgen las categorías para este análisis: liderazgo, apoyo, comprensión y libertad. A continuación, se presentan los diferentes comportamientos del profesorado según la categoría establecida por codificación de acuerdo con el modelo planteado.

En la Tabla 1, se presentan los comportamientos interpersonales docentes favorables identificados desde la perspectiva del estudiantado y categorizados desde los fundamentos teóricos presentados anteriormente: expectativas estudiantiles sobre liderazgo, disponibilidad de apoyo, comprensión en la interacción educativa y libertad en el contexto educativo.

**Tabla 1. Comportamientos interpersonales del profesorado que fueron reportados**

Categoría	Comportamiento
<b>Expectativas estudiantiles sobre liderazgo</b>	Explica de una manera clara para que todos puedan entender.
	Deben identificar a estudiantes con necesidades académicas.
	Llevar material de apoyo.
	Que tenga facilidad para explicar los temas.
	Capaz de explicar un tema de distintas formas.
	Que muestre varios procedimientos para llegar a un resultado.
	Que sepa estructurar el programa del curso y el de cada clase.
	Que la organización sea ordenada y ayude en organizar a los estudiantes en grupos.
	Que mantenga un orden en las semanas en el aula virtual.
	Se debe entregar las instrucciones de tareas y proyectos con bastante anterioridad.
	La buena organización de las actividades en clase.
	Trabaje con materiales o recursos un poco más llamativos o didácticos.
	Prácticas repetitivas y con aumento de nivel.
	Adaptar el curso a las situaciones que se presentan.
	Cuando se realizan actividades interactivas al inicio de la clase.
	Motivar a las personas estudiantes a participar.
Cuando se nota que preparó la clase con tiempo.	
Cuando realizan prácticas de examen.	

*Continúa en la siguiente página.*

Categoría	Comportamiento
	<p>Cuando avisan con tiempo que se van a realizar evaluaciones.</p> <p>La gestión adecuada del tiempo y actividades.</p> <p>Realizar clases interactivas.</p> <p>Cuando hace un cronograma de evaluaciones.</p>
<b>Disponibilidad y Apoyo</b>	<p>Es abierto a soluciones proporcionadas por el estudiante.</p> <p>Muy buena actitud en cada clase.</p> <p>Que la persona docente dé la confianza de hablar en inglés, aunque existan equivocaciones.</p> <p>Que atienda a cualquier duda del estudiantado, aunque esta parezca muy sencilla.</p> <p>Amigable pero firme en la enseñanza.</p> <p>Que apoye al estudiantado a hacer lo mejor que puedan.</p> <p>Estar disponible para explicar al estudiantado las veces necesarias.</p> <p>Cuando realizan repasos de temas que se han estudiado antes.</p> <p>Nivelar a las personas estudiantes en sus habilidades académicas.</p> <p>Tomar en cuenta diferentes métodos de aprendizaje.</p> <p>Que sea amigable.</p>
<b>Comprensión en la interacción educativa</b>	<p>Es comprensivo(a) con situaciones personales.</p> <p>Que no se moleste si se le pide explicar un tema varias veces.</p> <p>Comprensivo(a) con personas estudiantes que van más despacio.</p> <p>Capaz de resolver disputas entre el estudiantado.</p> <p>Que tenga paciencia.</p> <p>Que presente empatía.</p> <p>Ser accesible a resolver dudas.</p> <p>Es abierto(a) a soluciones brindadas por el estudiantado.</p> <p>Cuando da más tiempo para hacer entregas.</p>
<b>Libertad en el contexto educativo</b>	<p>Que no haga teórico un curso que es mejor práctico.</p> <p>Que den el tiempo adecuado para completar los trabajos en clase.</p> <p>Que den la libertad al estudiantado de escoger los grupos de proyectos.</p> <p>Cuando brinda más tiempo para presentar proyectos o tareas difíciles.</p> <p>Flexibilidad.</p> <p>Ser accesible al cambio.</p> <p>La gestión adecuada del tiempo y actividades.</p> <p>Mantener la atención en períodos prolongados.</p>

*Nota.* Elaboración propia tomando en cuenta el modelo propuesto por Wubbels et al. (1993, citados por Mellor y Moore, 2003).

En la categoría de liderazgo, se pueden observar comportamientos del profesorado que evidencian que la explicación, atención, uso de materiales, organización y estructuración del curso, además de la preparación, avisar con tiempo acerca de las evaluaciones, entre otros, son aspectos fundamentales que debe poseer el personal docente, según la persona estudiante. De acuerdo con Riascos y Becerril (2021), existen dos tipos de liderazgo: el educativo transformacional (LET) y el transaccional (LES).

Los resultados de los comportamientos de las personas docentes desde la perspectiva del estudiantado reflejan, en la categoría de liderazgo, los tipos de liderazgo expuestos por Riascos y Becerril (2021), ya que el profesorado que brinda explicación, atención al estudiante y demás comportamientos reportados encamina a sus estudiantes a desarrollar sus habilidades. Una persona docente con una organización y estructuración adecuada del programa del curso que imparte es un docente líder que podría tener todo más ordenado, lo que permite que sus alumnos puedan comprender con claridad lo que se les va a solicitar a través del proceso. Así, la persona estudiante, al comprender claramente las tareas, podrá desarrollar los objetivos planteados.

Por otro lado, un comportamiento reportado por la población de estudio es el siguiente: cuando avisan con tiempo que se van a realizar evaluaciones. Este comportamiento se podría incluir en el tipo de liderazgo transaccional (LES), pues sugiere llegar a acuerdos entre el profesorado y el estudiantado; es decir, la persona estudiante podría solicitar tener conocimiento de las fechas de todas las evaluaciones del curso para hacer más prácticas, solicitar ayuda y, en general, tener tiempo para organizarse con sus actividades académicas.

En la categoría de apoyo, las personas estudiantes mencionan comportamientos como estar disponible, ser amigable, ser abierto (a) al estudiantado, tener buena actitud, brindar

motivación y acompañamiento, entre otros. El apoyo, según Mellor y Moore (2003) del modelo de comportamientos interpersonales de la persona docente propuesto por Wubbels et al. (1993), describe a una persona docente que muestra interés, además, es amistoso, considerado y brinda confianza. Por consiguiente, estos comportamientos reportados sí evidencian el apoyo, ya que la persona está abierta a ayudar, a tener esa apertura hacia el estudiantado, con actitudes de cercanía como el ser amigable, entre otras.

En comprensión, se reportan comportamientos como que el docente no se moleste si se le solicita explicar varias veces, que demuestre empatía, paciencia, el dar más tiempo para resolver las tareas, escuchar las soluciones que brindan las personas estudiantes y que sea capaz de resolver disputas. Según el modelo planteado por Wubbels et al. (1985, 1993, citados por Mellor & Moore, 2003), la comprensión consiste en escuchar, mostrar empatía, resolver conflictos y ser abierto, por lo que muestra un profesorado con características de apertura hacia las demás personas, con el objetivo de que el estudiantado logre salir adelante en este proceso de aprendizaje. Los resultados muestran características similares propuestas por el modelo.

En la categoría de libertad, los resultados evidenciaron conductas como brindar más tiempo, flexibilidad, libertad para escoger grupos de trabajo, ser accesible al cambio, entre otras. En el modelo estudiado, se mencionan comportamientos como fomentar el trabajo independiente, libertad y responsabilidades, los cuales comparten características similares a lo planteado.

Gómez et al. (2019) enfatizan que la escuela de calidad es la que toma en cuenta la diversidad con una enseñanza adaptada a favor del desarrollo. Todos estos comportamientos reportados por las personas estudiantes permiten reflexionar acerca del rol de las personas docentes en los contextos

educativos como formadoras de seres humanos que tienen cada uno necesidades propias, con pensamientos, sentimientos y actitudes que se deben tomar en consideración. Una enseñanza en libertad propone lo siguiente:

Asimismo, el docente debe considerar, que se forma para la autonomía sólo cuando se logra que el estudiante sea el responsable y protagonista de su aprendizaje, que este aprendizaje pueda ser útil en un contexto determinado; de esta forma, se logra el desarrollo de un pensamiento crítico, de autodisciplina, de reflexión y en sí, desarrollar procesos de meta- cognición; por tal atribución, es importante que el docente comprenda los diferentes niveles de conocimiento y de pensamientos que debe ir desarrollando en forma progresiva y de acuerdo a las capacidades demostradas por cada estudiante, con el fin de lograr niveles superiores de conocimiento. Así, una escuela de calidad será aquella que sea capaz de atender a la diversidad de individuos que aprenden, y que ofrece una enseñanza adaptada y rica, promotora del desarrollo. (Gómez et al., 2019, p. 128)

A continuación, se exponen los resultados tomando en cuenta la frecuencia en que las personas estudiantes los mencionaron, es decir, la cantidad de veces en que un comportamiento se repetía; esto para identificar cuáles fueron los más relevantes y a qué categoría pertenecían. En la Tabla 2, se observan con mayor detalle.

**Tabla 2. Categorización de frecuencia de comportamientos de las personas docentes**

Comportamiento docente y categorización	Cantidad
<b>Expectativas estudiantiles sobre liderazgo.</b>	
Llevar material de apoyo.	5
La gestión adecuada del tiempo y actividades.	5
Explica de una manera clara para que todos puedan entender.	4
Buena organización y que ayude a organizar a los estudiantes en grupos.	3
Cuando realizan prácticas de examen.	2
Deben identificar a estudiantes con necesidades académicas.	1
Que tenga facilidad para explicar los temas.	1
Capaz de explicar un tema de distintas formas.	1
Que muestre varios procedimientos para llegar a un resultado.	1
Que sepa estructurar el programa del curso y el de cada clase.	1
Que mantenga un orden en las semanas en el aula virtual.	1
Se debe entregar las instrucciones de tareas y proyectos con bastante anterioridad.	1
Trabaje con materiales o recursos un poco más llamativos o didácticos.	1
Prácticas repetitivas y con aumento de nivel.	1
Adaptar el curso a las situaciones que se presentan.	1
Cuando se realizan actividades interactivas al inicio de la clase.	1
Motivar a las personas estudiantes a participar.	1
Cuando se nota que preparó la clase con tiempo.	1
Cuando avisan con tiempo que se van a realizar evaluaciones.	1
Realizar clases interactivas.	1
Cuando hace un cronograma de evaluaciones.	1
<b>Comprensión en la interacción educativa.</b>	
Que no se moleste si se le pide explicar un tema varias veces.	6
Tener paciencia.	5
Es muy comprensivo(a) con situaciones personales.	3
Ser accesible a resolver dudas.	2
Cuando da más tiempo para hacer entregas.	2
Comprensivo con personas estudiantes que sean más lentos.	1
Capaz de resolver disputas entre estudiantes.	1
Empatía.	1
Es abierto(a) a soluciones brindadas por el estudiantado.	1
Disponibilidad de apoyo.	1
Que sea amigable.	2

*Continúa en la siguiente página.*

Comportamiento docente y categorización	Cantidad
Es abierto a soluciones proporcionadas por el estudiante.	1
Muy buena actitud en cada clase.	1
Que la persona docente dé la confianza de hablar en inglés, aunque existan equivocaciones.	1
Que atienda a cualquier duda del estudiantado, aunque esta parezca muy sencilla.	1
Amigable pero firme en la enseñanza.	1
Que apoye al estudiantado a hacer lo mejor que puedan.	1
Cuando realizan repasos de temas que se han estudiado antes.	1
Nivelar a las personas estudiantes en sus habilidades académicas.	1
Tomar en cuenta diferentes métodos de aprendizaje.	1
<b>Libertad en el contexto educativo.</b>	
Que no haga teórico un curso que es mejor práctico.	1
Que den el tiempo adecuado para completar los trabajos en clase.	1
Que den la libertad al estudiantado de escoger los grupos de proyectos.	1
Cuando brinda más tiempo para presentar proyectos o tareas difíciles.	1
Flexibilidad.	1
Ser accesible al cambio.	1

*Nota.* Elaboración propia tomando en cuenta el modelo propuesto por Wubbels et al. (1993, citados por Mellor y Moore, 2003).

A partir de estos resultados, se evidencia que, en las categorías de liderazgo y comprensión, se reportaron comportamientos más recurrentes; así, por ejemplo, en comprensión, un ítem obtuvo el número más alto. Este fue: que la persona docente no se moleste si se le pide explicar un tema varias veces. Lo anterior evidencia que, para el estudiantado, es de suma relevancia contar con una persona docente que esté abierta a lo que se le solicita; quien comprenda que, en algunas ocasiones, los contenidos no son captados de una vez y que se requiere retomar. Otro comportamiento reportado con frecuencia fue: llevar material de apoyo y la gestión adecuada del tiempo y actividades; ambos ítems de la categoría de liderazgo y con el mismo nivel de repetición.

Estos últimos muestran que el estudiantado valora que la persona docente utilice material de apoyo y que este sea atractivo y de utilidad para poder procesar con mayor facilidad los contenidos.

El docente debe recurrir a estrategias didácticas dinámicas, creativas y con sentido activo que denoten la participación del sujeto en su proceso de aprendizaje y con ello dar solución a los interés y problemas que trae al sistema escolar como aprendizajes previos que deben ser reconstruidos. (Gómez et al., 2019, p. 128)

Asimismo, para la población de estudio, la organización del tiempo es de mucha importancia, pues esto muestra un docente organizado, lo que permite que el estudiantado pueda desarrollar todas las actividades planteadas con el tiempo previamente establecido.

Otra categoría es la comprensión, con un ítem registrado con mayor frecuencia, el cual corresponde a tener paciencia. El estudiantado valora una persona docente que sea comprensiva y que demuestre calma, así como perseverancia en las situaciones que se le puedan presentar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, en liderazgo, otro ítem enunciado con recurrencia es: explica de una manera clara para que todos puedan entender.

Otro comportamiento relevante es que el docente sea comprensivo con situaciones personales de las personas estudiantes. Esto denota que, para el estudiantado, es muy importante que se le valore como persona que puede presentar dificultades donde la comprensión del profesorado es fundamental.

Además, otros comportamientos también recurrentes, pero con menos nivel de repetición, son: cuando se realizan

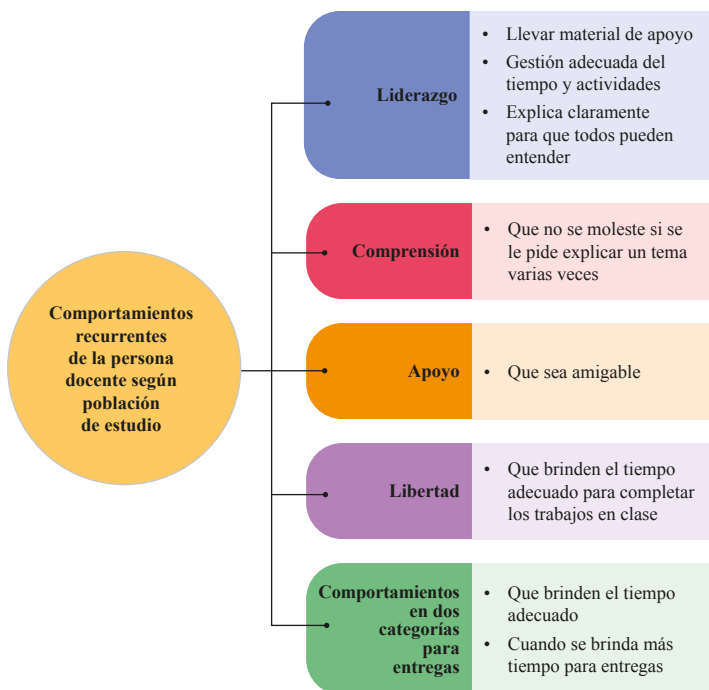
prácticas de examen, ser accesible a resolver dudas y cuando brinda más tiempo para dar entregas.

Estos comportamientos interpersonales reportados son fundamentales para la población de estudio de este trabajo; además, evidencian comportamientos interpersonales favorables de las personas docentes. Según Mena (2013), las personas son protagonistas y, dependiendo de las actitudes que estas tomen, pueden entorpecer o mejorar las relaciones interpersonales. De ahí la importancia de dar a conocer los comportamientos favorables por parte del profesorado, ya que deben mostrarse más en los salones de clase para favorecer el desarrollo integral de sus estudiantes.

Cabe destacar que se ubicaron algunos comportamientos en dos categorías, algunos ejemplos fueron: que brinden el tiempo adecuado en comprensión y cuando se brinda más tiempo para realizar entregas. Estos se clasificaron de esta forma, ya que comparten características de ambas, de acuerdo con la teoría explicada. En la Figura 2, se presentan en detalle.

En este trabajo, se logró identificar los principales comportamientos interpersonales favorables del profesorado, los cuales se agruparon por categorías de acuerdo con el modelo planteado por Wubbels et al. (1985, 1993, citados por Mellor & Moore, 2003). Entre las categorías planteadas, se presenta el liderazgo, apoyo, comprensión y libertad. Estas cuatro fueron codificadas a partir de la teoría que fundamenta esta investigación y los datos reportados por la población de estudio.

**Figura 2. Comportamientos más recurrentes reportados**



*Nota.* Elaboración propia a partir de los comportamientos interpersonales de las personas docentes tomando en cuenta el modelo propuesto por Wubbels et al. (1993, citados por Mellor y Moore, 2003).

## 5. CONCLUSIONES

A partir de los resultados, se trabajó con los ítems; primero, identificando su categoría para luego clasificarlos en una lista de comportamientos interpersonales. Después, se determinaron los que presentaban más frecuencia según la

población de estudio. Conductas como utilizar material de apoyo, gestión del tiempo y actividades, buena organización del curso, explicación clara y explicar varias veces son los más frecuentes según las personas que participaron. Por su parte, la categoría con mayor índice de frecuencia fue la de liderazgo o también llamada expectativas estudiantiles sobre liderazgo.

El rol del profesorado dentro de los contextos educativos, como se evidenció en los resultados, debe ser de comprensión hacia el estudiantado, de apertura, solidaridad, donde se manifieste el interés hacia las necesidades que se presentan en las aulas; debe ser esa persona que brinda confianza y que se interesa por el crecimiento y bien común. Al respecto del rol docente, se afirma:

el papel del docente sea el de apropiar los elementos necesarios para que el sujeto sea protagonista, no solo de su propio aprendizaje, sino que logre interactuar con los otros; para lo cual, se requiere de un proceso educativo intencional, planificado y sistemático, que tenga en cuenta las diferencias individuales, los intereses, necesidades y problemas de cada estudiante con el fin de lograr armonizar lo que la educación del sistema escolar pretende y las motivaciones propias de cada individuo. (Gómez et al., 2019, pp. 127-128)

Por medio del modelo teórico conceptual utilizado, fue posible identificar comportamientos interpersonales docentes favorables, ya que, según Maluenda et al. (2023), “es la propuesta de un modelo conceptual integrado, que permite describir y explicar el comportamiento interpersonal que los docentes ejercen con sus estudiantes proveyendo perfiles que facilitan su observación, medición y potenciales intervenciones” (p. 190).

Por lo tanto, este modelo ayudó a identificar categorías conceptuales con descripciones que permitieron caracterizar los comportamientos del profesorado frente a una población de estudio que tiene experiencia con variedad de cursos recibidos con diferentes tipos de personas docentes, ya que esta población estaba conformada por personas estudiantes avanzadas en ambas carreras.

Por otro lado, se pudo determinar que los resultados arrojan comportamientos en la categoría de liderazgo. Según Riascos y Becerril (2021), existen dos tipos de liderazgo: el educativo transformacional (LET) y el transaccional (LES). El primero se relaciona con el desarrollo de habilidades; la persona docente inspira y el estudiantado tiende a imitarle. El segundo se refiere al uso de acuerdos, recompensas. Por consiguiente, a partir de los resultados, se puede determinar que todas las conductas reportadas en esta categoría presentan elementos de los dos tipos.

Cabe destacar que es relevante conocer teorías y trabajos de investigación que estén relacionados con los comportamientos interpersonales favorables de las personas docentes, ya que permiten hacer una introspección de la labor docente que cada uno realiza, con el objetivo de concientizarse acerca de la forma más adecuada de actuar dentro de los salones de clase para lograr el desarrollo integral del estudiantado. Por otro lado, es necesario investigar aún más acerca de los comportamientos del profesorado desfavorables para lograr identificarlos y reducir el riesgo de ponerlos en práctica.

## **6. REFERENCIAS**

Abdul, M. N. (2017). The Importance of Teachers' Interpersonal Communication Skills in Enhancing the Quality of Teaching and Learning. *World Applied Sciences Journal*, 35, 924-929. <https://doi.org/10.5829/idosi.wasj.2017.924.929>

Ajzen, I., & Fishbein, M. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*. Addison-Wesley.

Alkurdi, R., & Alghazo, S. (2021). Teachers' misbehaviours in class and students' reactions: A case study. *IAFOR Journal of Education: Language Learning in Education*, 9(3), 95-112. <https://doi.org/10.22492/ije.9.3.06>

Bravo, B. M. (2006). *Estrategias Educativas en el Aula*. Ediciones Aljibe.

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473-490. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.001>

Flores-Moran, J. F. (2019). La relación docente- alumno como variable mediadora del aprendizaje. *Revista San Gregorio*, 1(35). <https://doi.org/10.36097/rsan.v1i35.957>

Gómez, L., Muriel, L. E., & Londoño, D. (2019). El papel del docente para el logro de un aprendizaje significativo apoyado en las TIC. *Encuentros*, 17(02), 118-131. <https://www.redalyc.org/journal/4766/476661510011/html/>

Guzmán, J. C. (2018). *Buenas prácticas de enseñanza en la educación superior: Un estudio a partir de las voces de docentes destacados*. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 16(2), 111-132. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.2.006>

Holdershaw, J., & Gendall, P. (julio de 2008). *Understanding and predicting human behaviour* [conferencia]. Australia and New Zealand Communication Association (ANZCA). Wellington, Nueva Zelanda. <https://www.researchgate.net/>

publication/228475561\_Understanding\_and\_predicting\_human\_behaviour

Juárez, J., & Tananta, H. (2022). Actitudes del docente que favorecen el clima emocional positivo en aulas de educación básica. *Enfoques*, 3(2), 95-116. <https://revistasdigitales.uni-boyaca.edu.co/index.php/EFQ/article/view/839>

Maluenda A. J., Flores, O. G., Varas, M., y Diaz, M. A. (2020). Comportamientos interpersonales del docente asociados al compromiso académico de estudiantes de primer año de Ingeniería. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19, 145-161. <https://doi.org/10.21703/rexe.20201939maluenda8>

Maluenda, A., López, Y., Moraga, F., Flores, G., Bernardo, A. B., & Díaz, A. (2023). Revisión sistemática sobre el Model for Interpersonal Teacher Behavior. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 22(48), 188-206. <https://dx.doi.org/10.21703/0718-5162.v22.n48.2023.011>

Medina, M., Tiza, D., Muñoz, M., Cervántez, D., & Ordóñez, G. (2023). *Método mixto de investigación: Cuantitativo y cualitativo*. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú. <https://doi.org/10.35622/inudi.b.105>

Mellor, D. J., & Moore, K. A. (2003). The Questionnaire on Teacher Interaction: Assessing Information Transfer in Single and Multi-Teacher Environments. *Journal of Classroom Interaction*, 38(2), 29-35. <https://www.jstor.org/stable/23869346>

Mena, E. (2013). *La relación interpersonal docente-estudiante en la educación superior. Un estudio sobre los mejores docentes por rama de conocimiento en la Universidad de Málaga* [Tesis Doctoral, Universidad de Málaga]. Repositorio institucional. <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/5487>

Monge-Acuña, V. (2015). La codificación en el método de investigación de la Grounded Theory o Teoría Fundamentada. *Innovaciones Educativas*, 17(22), 77-84. <https://www.redalyc.org/pdf/7600/760079734008.pdf>

Pozzo, M. I., Borgobello, A., & Pierella, M. P. (2018). Uso de cuestionarios en investigaciones sobre universidad: análisis de experiencias desde una perspectiva situada. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, Buenos Aires, 8(2), 1-16. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/74242>

Rashid, M., & Zaman, S. (2018). *Effects of Teacher's Behavior on Academic Performance of Students* [conferencia]. 3rd International Conference on Research and Practices in education. Islamabad, Pakistan. [https://www.researchgate.net/publication/325248514\\_Effects\\_of\\_Teacher's\\_Behavior\\_on\\_Academic\\_Performance\\_of\\_Students](https://www.researchgate.net/publication/325248514_Effects_of_Teacher's_Behavior_on_Academic_Performance_of_Students)

Riascos, H., & Becerril, I. (2021). Liderazgo educativo docente. Un modelo para su estudio, discusión y análisis. *Educación Y Educadores*, 24(2), 243-264. <https://doi.org/10.5294/edu.2021.24.2.4>

Salazar, C., Chiang, M., & Muñoz, J. (2016). Competencias docentes en la educación superior: un estudio empírico en la Universidad del Bío-Bío. *Actualidades Investigativas En Educación*, 16(1). <https://doi.org/10.15517/aie.v16i1.22383>

Tian, L., & Shen, J. (2023). The effect of perceived teachers' interpersonal behavior on students' learning in physical education: a systematic review. *Frontiers in psychology*, 14, 1233556. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1233556>

Usán-Supervía, P., & Salavera-Bordás, C. (2018). Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria.

*Actualidades en Psicología*, 32(125), 95-112. <https://dx.doi.org/10.15517/ap.v32i125.32123>

Wubbels, T., Cretón, H. A., Levy, J., & Hooymayers, H. P. (1993). The model for interpersonal teacher behavior. En T. Wubbels & J. Levy (Eds.), *Do you know what you look like? Interpersonal relationship in education* (pp.13-28). The Falmer Press.

Wubbels, T., Creton, H. A., & Hooymayers, H. P. (1985). *Discipline problems of beginning teachers: Interactional teacher behaviour mapped out* [conferencia]. Annual Meeting of the American Education Research Association. Chicago, Estados Unidos.

Xie, F., & Derakhshan, A. (2021). A Conceptual Review of Positive Teacher Interpersonal Communication Behaviors in the Instructional Context. *Front. Frontiers in psychology*, 12, 708490. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.708490>



# ENTORNO DE APRENDIZAJE ANDRAGÓGICO EN EDUCACIÓN SUPERIOR PARA EL DESARROLLO DE LA HABILIDAD DEL HABLA EN INGLÉS

---

*Dra. Sussan Zamora Cortés<sup>1</sup>*

## 1. INTRODUCCIÓN

**E**l sistema educativo costarricense en educación superior recibe generaciones de estudiantes que están cambiando constantemente su forma individual de percibir la información, y, por ende, desde el ámbito docente, los retos en la enseñanza del idioma inglés se convierten en un enfrentamiento diario entre la atención del estudiantado y la interiorización del contenido impartido en las clases. Este dato es respaldado por el texto del Programa Estado de la Nación (2023), el cual indica que: “La educación costarricense experimentó otro retroceso importante en el ámbito de la evaluación de los aprendizajes de estudiantes en inglés”. (p. 68). En relación con lo anterior, tanto el proceso diagnóstico para conocer el nivel de inglés que presenta la población estudiantil como el material didáctico y las herramientas educativas utilizadas en el desarrollo del curso de inglés y los instrumentos de evaluación de los aprendizajes deberían tener la intencionalidad de generar una ruta clara para alcanzar los objetivos del curso y promover la mejora constante de la habilidad del habla de las personas participantes.

---

1 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4361-5913>

Dada la importancia del desarrollo de las competencias comunicativas y lingüísticas de las personas estudiantes, y, en particular, el uso espontáneo del inglés en situaciones cotidianas dentro del salón de clase, este estudio enfatiza la implementación de estrategias andragógicas para la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera y promueve un espacio de aprendizaje adecuado según el rango de edad de la población estudiantil, el cual ha sido categorizado por Chacón (2012) como “edad adulta temprana... entre 20 y 40 años”. (p. 19). Las personas estudiantes de informática poseen amplia experiencia en la búsqueda y acceso a información actual, además de habilidades creativas y lógicas que favorecen un desempeño académico diverso, especialmente en la implementación de actividades de clase que propicien espacios significativos y faciliten la interiorización del contenido de estudio.

Tal como lo muestra la Tabla 1, el idioma inglés es un lenguaje de referencia empresarial y tecnológico a nivel mundial, señalado por la Organización Mundial de la Salud (1999) como el tercer idioma más hablado en el mundo por el mayor número de hablantes primarios. Es decir, dentro del programa de estudio de la carrera de Informática y Tecnología Multimedia de la Universidad de Costa Rica, Sede del Pacífico, se encuentra la oportunidad de desarrollar y potencializar el uso del inglés en la población estudiantil, con el fin de garantizarle un perfil de egreso profesional acorde con las necesidades lingüísticas mundiales, para que pueda enfrentarse al mercado laboral internacional sin barreras comunicativas.

**Tabla 1. Idiomas más hablados en el mundo por el mayor número de hablantes primarios**

Idioma	Número de hablantes primarios (millones)	Fuente (1)
Chino mandarín	885	
Español	332	
Inglés	322	

*Nota.* Tomado de Organización Mundial de la Salud (1999, p. 2).

Además, aunado a las estrategias andragógicas particulares para la población estudiantil meta, el uso de herramientas digitales mejora la experiencia educativa de una forma interactiva y dinámica en la clase de inglés. Los autores Cazar et al. (2023) señalan que “El uso de herramientas TIC ha contribuido a mejorar la calidad de la enseñanza del inglés, ya que permite que los estudiantes desarrollen habilidades interactivas, comunicativas, tecnológicas y lingüísticas” (p. 112).

De esta forma, se complementan metodologías de mediación docente apropiadas para el desarrollo lingüístico, social, y comunicativo de las personas estudiantes, aprovechando un recurso integrador como lo es el aprendizaje colaborativo. Según Ríos et al. (2023), esta estrategia “se basa en la idea que los estudiantes aprenden más cuando están aprendiendo en conjunto con otros actores educativos como sus propios compañeros” (p. 18). En consecuencia, facilita la interiorización del vocabulario y las estructuras gramaticales a través de la práctica constante entre iguales.

En síntesis, crear un entorno de aprendizaje óptimo para el desarrollo de la habilidad del habla en educación superior requiere no solo la aplicación de estrategias de enseñanza adaptadas a las necesidades particulares de su población, sino

también el fortalecimiento de las competencias profesionales que la sociedad actual plantea y que se proyectan a un uso futuro en el campo de su especialidad.

## **2. REFERENTE TEÓRICO**

### **2.1 Entorno de aprendizaje andragógico**

Malcom S. Knowles (1990), en su libro sobre la teoría andragógica, enfatiza que es asombrosa la poca investigación que existe en este campo, a pesar de que:

todos los grandes maestros de la antigüedad— Confucio y Lao Tse de China; los profetas hebreos y Jesús en los tiempos bíblicos; Aristóteles, Sócrates y Platón en la antigua Grecia; y Cicerón, Evelid, y Quintiliano en la antigua Roma— fueron maestros de adultos, no de niños. Debido a que sus experiencias fueron con adultos, desarrollaron un concepto muy diferente del proceso de enseñanza/aprendizaje del uno que luego dominó la educación formal. Estos notables maestros percibieron el aprendizaje como un proceso de indagación mental, no pasivo-receptivo del contenido transmitido. En consecuencia, inventaron técnicas para involucrar a los estudiantes en la indagación. (p. 35)

Es decir, la práctica andragógica se ha utilizado desde la antigüedad de una forma natural, a través del diálogo y las respuestas a cuestionamientos motivados desde la necesidad intrínseca de las personas estudiantes. De esta forma, se generan espacios de intercambio académico e interacción social que favorecen un entorno de aprendizaje idóneo para estudiantes adultos.

Por otra parte, Castillo (2018) señala que en la andragogía:

el participante es el principal experto de su aprendizaje, por lo que es necesario que la responsabilidad de la evaluación no recaiga en el facilitador como sucedería en el proceso pedagógico, entonces, es necesario que exista un proceso de autoevaluación, coevaluación y la evaluación unidireccional del andragogo, siendo que en los dos primeros recaiga el mayor porcentaje de la evaluación. (p. 69)

Por lo tanto, al ser el estudiante adulto consciente de su proceso educativo y participar activamente en aquello que necesita interiorizar para adquirir las destrezas lingüísticas que más le benefician, la andragogía se fortalece y se proyecta como la metodología idónea para el desarrollo de la competencia comunicativa oral en la población estudiantil meta.

Por otra parte, Lindenman (1926) señala que “el proceso de aprendizaje se da desde el principio en un contexto de realidad social. La inteligencia realiza su función en relación con las realidades, no con las abstracciones” (p. 9). Es decir, como seres sociales por naturaleza, las personas estudiantes con inteligencia interpersonal parecen tener una tendencia al disfrute de las actividades grupales, por lo que se convierten en receptores activos de un mensaje y atendiendo al contenido del curso de forma natural a través de la interacción con sus pares. De esta manera, se genera un espacio enriquecedor para la adquisición de elementos prácticos del idioma, posibles únicamente a través de la interacción real entre iguales.

En atención a lo anterior, Roy et al. (2024) proponen que:

En las últimas décadas, el paradigma de un aprendizaje generado por acciones desarrolladas por el estudiante ha inspirado el desarrollo y sistematización de una serie de modelos metodológicos

que, con diferentes estrategias, se orientan a la generación de experiencias cuya ejecución por parte del estudiante, le permite acceder al conocimiento y, especialmente, a las competencias que definen cada objetivo de aprendizaje. (pp. 13-14)

Por lo tanto, en atención a la implementación de estrategias andragógicas para la formación de la destreza del habla en estudiantes universitarios, se sugiere el uso de actividades tales como: presentaciones individuales, prácticas en pareja y en grupo, ruleta de preguntas, discusión grupal con nube de palabras, adivinanzas, trabalenguas, discursos veloces de un minuto, presentaciones de miembros de la familia con fotografías reales, teléfono descompuesto, presentaciones de precios de productos reales del mercado, dar direcciones de un punto real a otro en la zona, entre otras. Estas estrategias promueven una dinámica que fortalece la interiorización del contenido a través de un ambiente de aprendizaje significativo para las personas estudiantes como actores responsables de su proceso educativo.

## **2.2 Enseñanza del inglés en educación superior**

A nivel universitario, la adquisición de una lengua extranjera permite ampliar el perfil de salida profesional de la población estudiantil, al desarrollar la competencia lingüística del habla, en particular del idioma inglés, reconocido como el tercer lenguaje más utilizado a nivel global. Sin embargo, para generar experiencias de aprendizaje que aporten suficientes espacios adecuados para la aplicación del uso espontáneo de este idioma inglés a nivel oral, es necesario incluir una variedad amplia de estrategias que cubran la mayor parte de estilos de aprendizaje, de manera que los participantes no solo desarrollen la destreza lingüística, sino también la confianza de expresar sus ideas en un ambiente de respeto y colaboración.

Estas estrategias no se centran en la transmisión de conocimientos relacionados a los idiomas, sino en la generación de instancias de aprendizaje autónomo y colaborativo, así como en el desarrollo de habilidades transferibles y competencias lingüísticas e interculturales (Badjadi, 2020; Cárdenas Zea et al., 2022; Naibaho, 2019; Riley, 2020). En este contexto, la experiencia de aprendizaje se constituye como el espacio donde, a través de la práctica del idioma, se comprende el contenido de estudio y se identifican los errores para poder corregirlos. De esta forma, se fomenta la adquisición del hábito de autoanálisis del discurso espontáneo y se posibilita la corrección del mensaje en paralelo con la idea que se desea expresar.

Krashen (1981) menciona que, en las actividades de clase para la enseñanza del inglés, lo ideal sería “que el salón de clases pueda lograr tanto el aprendizaje como la adquisición simultáneamente” (p. 47). Esto responde a que es en el aula donde se da el primer acercamiento de la persona estudiante con el idioma, y esa primera impresión implica un nivel de atención hacia los elementos lingüísticos que resultan más útiles en situaciones de la vida real vinculadas con su futuro laboral. Tal como lo señala Knowles (1980), desde la perspectiva andragógica “el proceso de aprendizaje se relaciona y hace uso de la experiencia de los estudiantes” (pp. 56-57).

## **2.3 Habilidad de *speaking* en estudiantes universitarios**

Dentro de las cuatro destrezas lingüísticas en el idioma inglés —escucha, habla, lectura y escritura—, la correspondiente a la producción espontánea es en particular una de las más retadores a nivel profesional, ya que se evidencia de forma práctica y objetiva su aplicación en situaciones reales a través del habla. Por ende, dentro de las políticas educativas costarricenses, el Consejo Superior de Educación

y el Ministerio de Educación Pública (2021) indican que es necesario “Asegurar que la población estudiantil adquiera las habilidades y aprendizajes necesarios que le permitan satisfacer las necesidades comunicativas en un segundo idioma con un nivel de usuario independiente para enfrentar los retos interculturales que demanda una sociedad globalizada” (p. 61).

Por lo tanto, dentro de las actualizaciones de los programas de estudio de distintas carreras de la Universidad de Costa Rica, se presenta una valiosa oportunidad de incluir una mejora en la distribución de los cursos de inglés, que se centre una metodología óptima para preparar a los profesionales de una forma práctica y objetiva. Tal como lo señalan Vargas et al. (2024), “es importante que las universidades diversifiquen su oferta académica para la formación de docentes, de manera que se puedan atender de forma integral estas carencias del país” (p. 22).

### **3. METODOLOGÍA**

#### **3.1 Método de investigación**

El objetivo principal de este estudio se orienta al uso del método mixto en esta investigación; además, por su naturaleza de indagación, la perspectiva teórica se basa en el paradigma constructivista. En este sentido, Villalobos (2019) hace referencia al enfoque mixto y explica que este promueve que los dos tipos de metodologías (cuantitativa y cualitativa), lejos de ser antagónicas, son compatibles.

## 3.2 Modalidad

La modalidad del estudio que se detalla en este capítulo se puede caracterizar de la siguiente manera:

- No experimental transversal con diseño descriptivo selectivo por parte del enfoque cuantitativo de investigación. McMillan (2012) señala que dicha descripción se presenta como “porcentajes, promedios y algunas veces variabilidad” (p. 176) y hace referencia al uso de figuras para proyectar los resultados de un estudio.
- Fenomenológica por parte del enfoque cualitativo de investigación. Por medio de esta, se logra obtener la perspectiva desde la vivencia de las personas participantes (Villalobos, 2019).

## 3.3 Población

La población participante en este estudio está constituida por las personas estudiantes de segundo año de la carrera de Informática y Tecnología Multimedia de la Universidad de Costa Rica, Sede del Pacífico, Recinto de Nances.

## 3.4 Muestra

Como señala la Tabla 1, de las 34 personas que formaron parte de la población, en este estudio se contó con la participación de un 53 % de la muestra, lo que corresponde a 18 personas estudiantes que contestaron el instrumento. Como parte del enfoque cuantitativo, se utilizó como técnica una encuesta constituida por cinco preguntas cerradas. Mientras

tanto, para el enfoque cualitativo, se utilizó la técnica de la observación no participante, aplicada por la docente del curso.

Por otra parte, el tipo de muestreo utilizado fue no probabilístico. De acuerdo con Villalobos (2019), este tipo de muestreo se selecciona por “criterios subjetivos, de acuerdo con los objetivos de investigación” (p. 127).

**Tabla 2. Población y muestra participante**

Participantes	Población		Muestra	
	F.A	F.R	F.A	F.R
Estudiantes de 2do año carrera Informática y Tecnología Multimedia	34	100%	18	53%
Total	34	100%	18	53%

*Nota.* Elaboración propia. F.A: Frecuencia absoluta F.R: Frecuencia relativa.

## 4. RESULTADOS Y ANÁLISIS

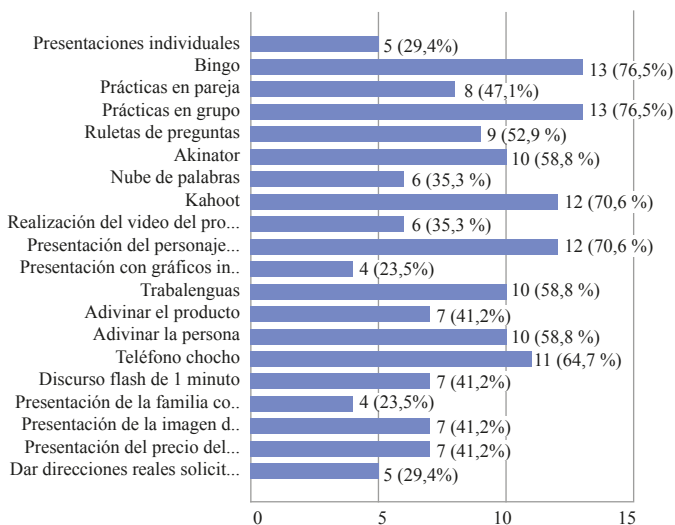
### 4.1 Instrumento aplicado

Entre los principales resultados se encuentra que: el 60 % de las personas estudiantes mencionó estar totalmente satisfecho con las estrategias de enseñanza implementadas y el restante 40 % seleccionó la opción de estar muy satisfecho con las estrategias de aprendizaje aplicadas en clase. Además, se identificó una mejora notable en la pronunciación de palabras que presentaban errores constantes, finalizando el curso con pocos errores repetidos en esa área del habla.

A continuación, se presentan las figuras representativas de los resultados alcanzados.

Tal como lo muestra la Figura 1, las actividades que más disfrutaron las personas estudiantes del curso fueron: con un 76,5 %, el bingo y las prácticas grupales; con un 70,6 %, las actividades realizadas en la plataforma Kahoot; y con 64,7 %, el teléfono descompuesto.

**Figura 1. Actividades del curso que más disfrutaron las personas estudiantes**



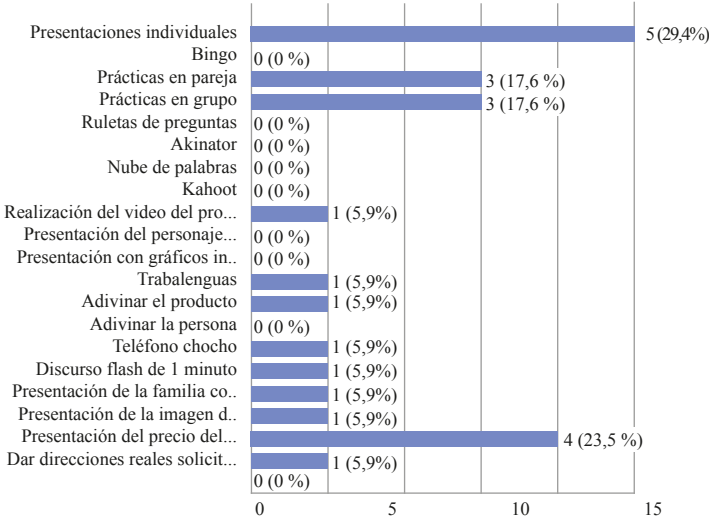
*Nota.* Figura tomada del formulario de Google creado por la autora (2025).

Una característica que comparten la mayoría de estas actividades preferidas por la población estudiantil es su dinámica integradora entre compañeros, además de que representan un nivel retador de competencia leve pero emocionante.

Por otra parte, como ilustra la Figura 2, las actividades del curso que las personas estudiantes no disfrutaron son: con un 29,4 % las presentaciones individuales; y con un 23,5 %, la presentación de un producto, la cual se realizó de manera individual y consistió en que el estudiante mostrara

una imagen del producto seleccionado, sus características, sus usos y el precio real con el que se vende en el mercado.

**Figura 2. Actividades del curso que las personas estudiantes no disfrutaron**

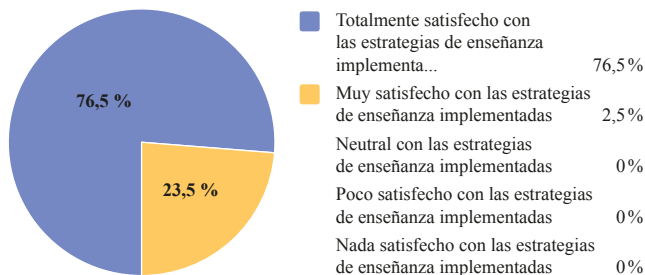


*Nota.* Figura tomada del formulario de Google creado por la autora (2025).

Este resultado evidencia que las actividades menos disfrutadas por las personas estudiantes fueron las presentaciones individuales sin ningún tipo de interacción, con un enfoque principalmente informativo dirigido a la audiencia.

Como se puede observar en la Figura 3, las personas participantes indicaron tener un alto nivel de satisfacción como usuarias del servicio educativo brindado, lo que se refleja en un 76,5 % de personas que seleccionaron la opción de totalmente satisfecho con las estrategias de enseñanza implementadas y un 23,5 % que seleccionaron la opción muy satisfecho con las estrategias de enseñanza implementadas.

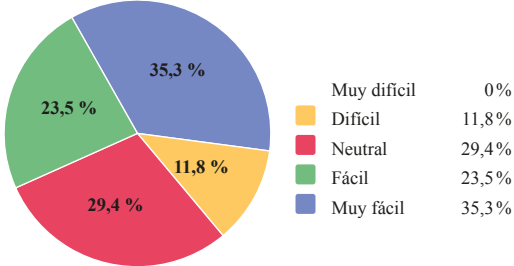
**Figura 3. Nivel de satisfacción de las personas estudiantes, como usuarios del servicio educativo brindado**



*Nota.* Figura tomada del formulario de Google creado por la autora (2025).

Tal como se puede observar en la Figura 4, la mayoría de los participantes indicó que el nivel de dificultad al participar de forma espontánea en inglés para aplicar las estrategias dirigidas por la docente fue: muy fácil para el 35,3 %, fácil para el 23,5 %, neutral para el 29,4 % y difícil únicamente para el 11,8 %. Es decir, la mayor parte de las personas estudiantes no experimentó dificultades en el proceso de aprendizaje al desarrollar la habilidad oral durante las actividades en la clase de inglés.

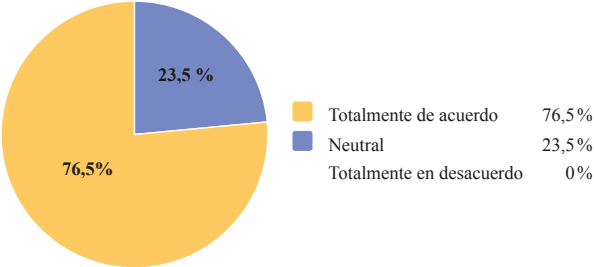
**Figura 4. Nivel de dificultad al participar de forma espontánea en inglés para implementar las estrategias dirigidas por la docente**



*Nota.* Figura tomada del formulario de Google creado por la autora (2025).

Finalmente, como lo señala la Figura 5, el 75,5 % de las personas participantes mencionaron estar totalmente de acuerdo con la premisa de que hubo una mejora del nivel de inglés en la habilidad del habla al implementar las estrategias de aprendizaje dirigidas por la docente.

**Figura 5. Consideración de mejora del nivel de inglés en la habilidad del habla, al implementar las estrategias de aprendizaje dirigidas por la docente**



*Nota.* Figura tomada del formulario de Google creado por la autora (2025).

## **4. 2 Observación no participante**

Ahora bien, con respecto a las sesiones observadas, se identificó que la participación oral espontánea incrementó conforme se aplicaron estrategias andragógicas basadas en el aprendizaje colaborativo. Las personas estudiantes mostraron mayor seguridad para expresarse en inglés cuando las actividades implicaban trabajo en equipo, por ejemplo, en el bingo, el teléfono descompuesto y las prácticas grupales. Sin embargo, se evidenció cierto nivel de ansiedad y menor fluidez en actividades individuales como las presentaciones formales.

Asimismo, la docente observó una mejora progresiva en la pronunciación y el uso de expresiones cotidianas. El ambiente del aula fue predominantemente participativo, con interacciones constantes en inglés, especialmente en las dinámicas grupales, lo que contribuyó a la práctica comunicativa y al desarrollo de la confianza lingüística.

## **5. CONCLUSIONES**

En términos generales, se concluye que es necesario implementar estrategias de enseñanza del inglés en educación superior enfocadas en la metodología andragógica. Estas acciones tienen el fin de mejorar la calidad de la enseñanza, promover un entorno de aprendizaje óptimo y establecer una dinámica de clase adecuada según los estilos de aprendizaje identificados en la población estudiantil a cargo, favoreciendo así el mejoramiento del nivel de inglés oral.

Además, el desafío del docente al usar metodologías activas en la enseñanza de idiomas se orienta fundamentalmente hacia integrar lengua y contenido, concienciar a los alumnos de su papel activo a través de tareas y proyectos, conducir a las personas estudiantes hacia la autonomía, fomentar

la cooperación entre iguales y brindar retroalimentación efectiva (Badjadi, 2020; Naibaho, 2019; Yamashita & He, 2021). Por consiguiente, los autores Cazar et al. (2023) coinciden en que “esta tendencia se ha visto impulsada por el crecimiento de la globalización, la demanda de profesionales bilingües, el aumento de los intercambios internacionales y la necesidad de las personas estudiantes de adquirir nuevas habilidades y conocimientos” (p. 112).

Por otra parte, los datos obtenidos mediante la observación no participante respaldan los resultados de las encuestas, ya que se evidenció una participación activa y colaborativa de las personas estudiantes durante las actividades andragógicas. Se concluyó que, el aprendizaje grupal genera mayor motivación y confianza para expresarse oralmente en inglés, mientras que las tareas individuales tienden a provocar inseguridad y menor fluidez. Esta observación confirma que un entorno de aprendizaje andragógico favorece la práctica comunicativa auténtica y significativa en el aula universitaria.

A su vez, al desarrollar la destreza del habla bajo una perspectiva andragógica, existe una tendencia al trabajo grupal, actividades que promuevan la sana competencia y experiencias de aprendizaje significativo que faciliten la interiorización de los contenidos de estudio, que incluyen: vocabulario técnico, estructura gramatical y pronunciación en general.

Por último, se puede afirmar que, dentro del ambiente andragógico, las actividades que generan diálogo constante e interesante tienden a generar un impacto positivo en la adquisición del inglés como lengua extranjera. De este modo, es posible desarrollar la competencia lingüística necesaria a partir de la implementación de estrategias de mediación docente adecuadas a la población meta en educación superior.

## 6. REFERENCIAS

Badjadi, N. E. I. (2020). Learner-centered english language teaching: Premises, practices, and prospects. *IAFOR Journal of Education*, 8(1), 7-27. <https://doi.org/10.22492/ije.8.1.01>

Cárdenas Zea, M. P., Morales Torres, M., Aguirre Pérez, R., Carranza Quimi, W. D., Reyes Pérez, J. J., & Méndez Martínez, Y. (2022). Metodologías activas en la educación en línea en época de pandemia. *Revista Universidad y Sociedad*, 14 (2).

Castillo, F. (2018). Andragogía, andragogos y sus aportaciones. *Voces de la Educación*, 3(6), 64-76. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/120>

Cazar, S. N., Cazar, S. S., & Guijarro, S. (2023). La enseñanza del inglés en la educación superior latinoamericana. *Revista Imaginario Social*, 6(1), 105-115. <https://www.revista-imaginariosocial.com/index.php/es/article/view/97>

Chacón, P. (2012). La andragogía como disciplina propulsora de conocimiento en la educación superior. *Revista Electrónica Educare*, 16(1), 15-26. <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194124281003.pdf>

Consejo Superior de Educación y Ministerio de Educación Pública. (2021). *Política Educativa para la Promoción de Idiomas*. Ministerio de Educación Pública. [https://ddc.mep.go.cr/sites/all/files/ddc\\_mep\\_go\\_cr/archivos/politica\\_educativa\\_para\\_la\\_promocion\\_de\\_idiomas.pdf](https://ddc.mep.go.cr/sites/all/files/ddc_mep_go_cr/archivos/politica_educativa_para_la_promocion_de_idiomas.pdf)

Knowles, M. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Cambridge Adult Education.

Knowles, M. (1990). *The Adult Learner*. ELSEVIER.

Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon Press Inc.

Lindenman, E. (1926). *The meaning of adult education*. New Republic.

McMillan, J. (2012). *Educational Research: Fundamentals for the Consumer*. [Investigación Educativa: Fundamentos para el Consumidor]. (Ed. 6ta). Pearson Education.

Naibaho, L. (2019). Teacher's Roles on English Languages Teaching: A Students Centered Learning Approach. *International Journal of Research -GRANTHAALAYAH*, 7(4), 206-212. <https://doi.org/10.29121/granthaalayah.v7.i4.2019.892>

Organización Mundial de la Salud. (1999). *Llegar al mayor número de personas: idiomas y comunicación en la OMS* (Informe EB105/20). OMS.

Programa Estado de la Nación. (2023). *Noveno informe Estado de la Educación*. Consejo Nacional de Rectores, Programa Estado de la Nación. <https://hdl.handle.net/20.500.12337/8544>

Riley, H. M. (2020). Evaluación de la Eficacia de la Enseñanza de Idiomas a través de la Literatura, mediante las Técnicas del Aprendizaje Cooperativo. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 38(2020).

Rios, A., Romero, C., Novikova, O., Zapata, C., & Castañón, N. (2023). Aprendizaje compartido: enfoque didáctico basado en entornos sociotécnicos colaborativos para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Revista Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 15(31), 1-27. <https://doi.org/10.22430/21457778.2844>

Roy, D., Céspedes-Carreño, C., & Vera-Carreño, H. (2024). Metodologías activas empleadas en la enseñanza de idiomas en educación superior chilena: una revisión sistemática. *Special Issue, XI*(2024), 11-24. <https://doi.org/10.30827/portalin.viXI.30028>

Vargas, M., Noguera, N., & Maroto, A. (2024). Carreras de enseñanza bilingüe: Un paso más en la ruta hacia la Costa Rica bilingüe. *Revista Actualidades Investigativas en Educación, 24*(2), 1-26. <https://doi.org/10.15517/aie.v24i2.57146>

Villalobos, L. (2019). *Enfoques y diseños de investigación Social: Cuantitativos, Cualitativos y Mixtos*. Editorial Universidad Estatal a Distancia.

Yamashita, T., & He, L. (2021). Reflections on Task-Based Language Teaching. *Applied Linguistics, 42*(2), 366-370. <https://doi.org/10.1093/applin/amy066>

## **7. ANEXOS**

### **Anexo A. Cuestionario dirigido a estudiantes de la carrera Informática y Tecnología Multimedia**

#### *Descripción:*

El presente cuestionario tiene como propósito recolectar datos sobre el entorno de aprendizaje andragógico en educación superior para el desarrollo de la habilidad del habla en inglés.

Cabe mencionar que la información aquí recolectada será utilizada solamente con fines académicos y formará parte de los resultados del estudio.

*Instrucciones:*

- Por favor, lea las siguientes preguntas y seleccione la opción que mejor describa su realidad estudiantil.
- Encontrará preguntas donde podrá seleccionar varias respuestas y en otros casos solamente será requerida una respuesta, por favor conteste según corresponda.

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

Número de cuestionario: \_\_\_\_\_ (\_\_\_\_)

1. Seleccione las actividades del curso que más disfrutó
  - a) Presentaciones individuales
  - b) Bingo
  - c) Prácticas en pareja
  - d) Prácticas en grupo
  - e) Ruletas de preguntas
  - f) Akinator
  - g) Nube de palabras
  - h) Kahoot
  - i) Realización del video del proyecto

- j) Presentación del personaje del quiz 2
  - k) Presentación con gráficos interactivos pollev.com
  - l) Trabalenguas
  - m) Adivinar el producto
  - n) Adivinar la persona
  - ñ) Teléfono chocho
  - o) Discurso flash de 1 minuto
  - p) Presentación de la familia con dibujos
  - q) Presentación de la imagen del niño con fotografía
  - r) Presentación del precio del producto con imágenes de precios reales
  - s) Dar direcciones reales solicitadas por el compañero
2. Seleccione las actividades del curso que no disfrutó:
- a) Presentaciones individuales
  - b) Bingo
  - c) Prácticas en pareja
  - d) Prácticas en grupo
  - e) Ruletas de preguntas
  - f) Akinator
  - g) Nube de palabras

- h) Kahoot
  - i) Realización del video del proyecto
  - j) Presentación del personaje del quiz 2
  - k) Presentación con gráficos interactivos pollev.com
  - l) Trabalenguas
  - m) Adivinar el producto
  - n) Adivinar la persona
  - ñ) Teléfono chocho
  - o) Discurso flash de 1 minuto
  - p) Presentación de la familia con dibujos
  - q) Presentación de la imagen del niño con fotografía
  - r) Presentación del precio del producto con imágenes de precios reales
  - s) Dar direcciones reales solicitadas por el compañero
3. Desde su punto de vista como estudiante usuario del servicio educativo brindado, ¿Qué tan satisfecho está con las estrategias de enseñanza implementadas para el desarrollo de la habilidad del habla en la clase?
- a) Nada satisfecho con las estrategias de enseñanza implementadas.
  - b) Poco satisfecho con las estrategias de enseñanza implementadas.

- c) Neutral con las estrategias de enseñanza implementadas.
  - d) Muy satisfecho con las estrategias de enseñanza implementadas.
  - e) Totalmente satisfecho con las estrategias de enseñanza implementadas.
4. ¿Qué tan difícil fue para usted participar de forma espontánea en inglés para implementar las estrategias de aprendizaje dirigidas por la docente?
- a) Muy difícil.
  - b) Difícil.
  - c) Neutral.
  - d) Fácil.
  - e) Muy fácil.
5. Considera que su nivel de inglés, en la habilidad del habla, mejoró al implementar las estrategias de aprendizaje dirigidas por la docente:
- a) Totalmente de acuerdo.
  - b) Neutral.
  - c) Totalmente en desacuerdo.

Gracias por la colaboración



# GAMIFICACIÓN DENTRO DEL CURSO DE ESCUCHA DE LA LENGUA INGLESA

---

*MSc. Grettel Adriana Cortés Serrano<sup>1</sup>*

## 1. INTRODUCCIÓN

**E**n el aprendizaje de una lengua extranjera, la comprensión auditiva representa uno de los mayores desafíos para el estudiantado. Según Rost (1994), como se cita en Lugo-Enez, Raga-Rojas y Montilla-Saavedra (2019), “la comprensión auditiva es uno de los medios principales a través del cual entendemos y participamos en el mundo que nos rodea” (p. 58), lo que resalta su importancia no solo en el aula, sino también en contextos reales de comunicación. Así pues, esta propuesta se centra en el fortalecimiento de las habilidades auditivas intermedias-altas de las personas estudiantes del curso IP-0013 Comprensión Auditiva II, el cual forma parte del cuarto ciclo del Bachillerato en Inglés con Formación en Gestión Empresarial de la Universidad de Costa Rica, Sede del Pacífico, dicha carrera es propia de la Sede Regional del Pacífico.

De modo que, a través de una estrategia innovadora basada en gamificación, se busca incrementar la motivación estudiantil, fomentar el aprendizaje activo y mejorar la retención de información a través de la escucha. Para lograrlo, se integran recursos y audios auténticos e interactivos, junto con actividades que promueven la identificación de ideas clave, la ampliación de vocabulario y la reflexión crítica, al incluir tecnología y dinámicas colaborativas que favorecen un aprendizaje significativo. En este sentido, el curso IP-0013 Comprensión Auditiva II desempeña un papel fundamental en el desarrollo

---

1 ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-5426-8354>

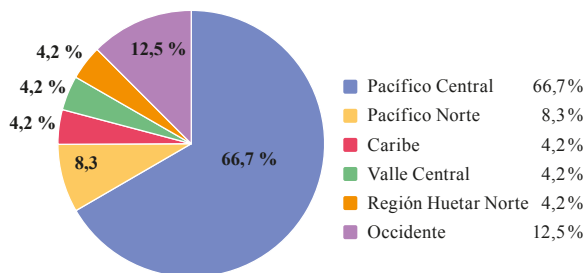
integral de las habilidades comunicativas del estudiantado de la carrera Inglés con Formación en Gestión Empresarial, al articular la comprensión auditiva con la producción oral dentro de una propuesta formativa práctica y progresiva.

Como se mencionó anteriormente, este curso es correquisito del curso Producción Oral II y ocupa una posición crucial en la progresión de habilidades comunicativas, ya que sirve de puente entre la comprensión auditiva y la producción oral. Su carácter, predominantemente práctico, permite a las personas estudiantes desarrollar estrategias avanzadas para enfrentar situaciones lingüísticas complejas, lo que resulta esencial para su formación académica y profesional. Por lo que, tanto dentro como fuera del aula, los aprendices asumen la responsabilidad de su propio progreso de adquisición de los saberes, bajo la orientación de la persona docente a cargo del curso, quien se ofrece con matrícula anual.

El enfoque práctico e intensivo del curso IP-0013 es orientado al desarrollo de habilidades auditivas avanzadas mediante sesiones en el laboratorio de idiomas Universidad de Costa Rica, Sede Regional del Pacífico. Estas sesiones tienen una duración de tres horas semanales, concentradas en una única jornada, y se complementan con tres horas de trabajo autónomo. A lo largo del curso, se implementan ejercicios que requieren la aplicación de estrategias auditivas complejas, con énfasis en la comprensión de situaciones lingüísticas de alta dificultad.

Asimismo, este curso cuenta con un total de 24 estudiantes, lo que permite una atención relativamente personalizada durante las sesiones de laboratorio, lo cual facilita la retroalimentación directa y el ajuste de estrategias pedagógicas en función del rendimiento individual y grupal. El grupo de estudiantes del curso proviene de distintas zonas del país, con presencia, principalmente, del Pacífico Central, además de otros lugares como Occidente, Pacífico Norte, Caribe, Valle Central y la Región Huétar Norte.

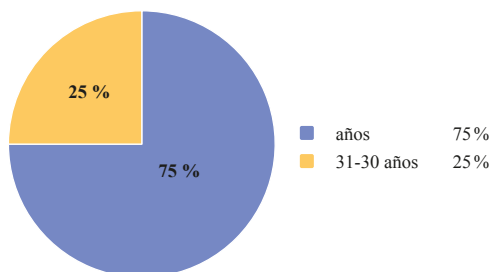
**Figura 1. Lugar de procedencia de los estudiantes IP-0013-2024**



*Nota.* En este gráfico se muestran los porcentajes sobre los lugares de procedencia de las personas estudiantes del curso IP-0013 Comprensión Auditiva II de la Sede Regional del Pacífico de la Universidad de Costa Rica, segundo ciclo, 2024.

La diversidad de edades y procedencias dentro del grupo estudiantil representa un factor clave que el personal docente debe considerar al planificar estrategias de enseñanza adaptadas a sus distintas experiencias y niveles de exposición al inglés. Por su parte, el grupo de estudiantes del curso IP-0013 está compuesto en su mayoría por jóvenes de 17 a 20 años (18 personas estudiantes), mientras que una minoría tiene entre 21 y 30 años (8 personas estudiantes). Este perfil diverso, en cuanto a procedencia y edad, sugiere que el profesorado debe considerar variaciones en los niveles de exposición al inglés, así como posibles diferencias en las experiencias culturales y académicas de las personas estudiantes, que podrían influir en su aprendizaje.

**Figura 2. Edades del estudiantado IP-0013-2024**



*Nota.* En este gráfico se muestran los porcentajes sobre las edades del estudiantado del curso IP-0013 Comprensión Auditiva II de la Sede Regional del Pacífico de la Universidad de Costa Rica, segundo ciclo, 2024.

La planificación pedagógica debe considerar la diversidad geográfica y etaria del estudiantado, ya que estos factores influyen directamente en el acceso a recursos, la exposición al idioma y los estilos de aprendizaje. Por consiguiente, la diversidad geográfica de las personas estudiantes puede influir en la estrategia pedagógica, ya que hay quienes pueden tener menor acceso a recursos tecnológicos o exposición al idioma inglés fuera del aula. Por ello, es importante proporcionar materiales accesibles fuera de clase y fomentar la práctica autónoma. Este grupo de personas estudiantes, como anteriormente se menciona, incluye una mezcla de personas jóvenes y adultas jóvenes; debido a esto, las estrategias de enseñanza también deben ser lo suficientemente flexibles para atender las necesidades y estilos de aprendizaje de ambos subgrupos, promoviendo así un ambiente inclusivo.

La articulación entre Comprensión Auditiva II y Producción Oral II es clave para garantizar una transferencia efectiva de habilidades entre la comprensión y la expresión oral. Por esto, al ser este curso un correquisito, es fundamental que los objetivos de Comprensión Auditiva II estén alineados con los de Producción Oral II, para asegurar que el

estudiantado pueda transferir las habilidades adquiridas en ambos cursos de manera efectiva. Por ejemplo, las personas estudiantes aprenden no solo a comprender mensajes complejos, sino también a analizar y aplicar esa información en sus propias interacciones verbales. Este proceso les ayuda a construir confianza y fluidez, competencias esenciales tanto en contextos académicos como laborales.

Cabe resaltar que el curso IP-0013 Comprensión Auditiva II, se desarrolla en un entorno tecnológico especializado, que facilita la implementación de actividades auditivas mediante el uso de laboratorios de idiomas y *software* especializado, SANAKO, diseñado para la enseñanza de lenguas. Estos espacios están equipados con los recursos tecnológicos necesarios para la práctica auditiva, lo cual es clave para la implementación de las actividades propuestas. Por su parte, la configuración del espacio permite un enfoque interactivo y participativo, donde las personas estudiantes pueden trabajar individualmente y en grupo. Por otro lado, el curso IP-0013 Comprensión Auditiva II se imparte durante el IV Ciclo de la Carrera de Inglés con Formación en Gestión Empresarial.

En este contexto, la presente propuesta se fundamenta en principios pedagógicos actuales para integrar la gamificación como una estrategia innovadora que potencie la comprensión auditiva, fomente la autonomía de la persona estudiante y mejore la calidad del aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

## **2. REFERENTE TEÓRICO**

La estrategia de gamificación propuesta se fundamenta en diversas teorías del aprendizaje que buscan potenciar el proceso educativo mediante una experiencia interactiva y relevante. A su vez, esta se basa en los principios del aprendizaje activo, colaborativo y el constructivismo; por lo que

esta estrategia promueve la participación del estudiantado en su propio proceso formativo. Asimismo, incorpora el enfoque del aprendizaje contextual, al destacar la importancia de construir conocimiento en entornos auténticos y relevantes a través de la gamificación.

## **2.1 Aprendizaje activo y colaborativo**

Las teorías del aprendizaje activo y colaborativo son la base de esta estrategia de gamificación y sugieren que el estudiantado aprende mejor cuando participa activamente en el proceso. El TEC de Monterrey (s.f.) define aprendizaje colaborativo como “...una técnica didáctica que promueve el aprendizaje centrado en el alumno basando el trabajo en pequeños grupos, donde los estudiantes con diferentes niveles de habilidad utilizan una variedad de actividades de aprendizaje para mejorar su entendimiento sobre una materia” (p. 2).

Al igual que lo señalado por UNIR (2024), al tratarse de un trabajo en equipo, las personas estudiantes deben colaborar y comunicarse de manera efectiva entre sí como una de las características de este aprendizaje. Igualmente, según García-Bullé (2021), tiene como objetivo ofrecer a las personas estudiantes un entorno, actividades y apoyo que les permita desarrollar habilidades para buscar, analizar y sintetizar información; así como para resolver problemas, fomentar el diálogo y mejorar su capacidad de expresión.

Por otro lado, un estudio realizado en Taiwan por Chang (2018), citado por Salih (2024), señala que la deficiente preparación de 13 personas docentes, en diferentes distritos de este lugar, perjudicó al alumnado en su comprensión de escuela. Esto debido a que las personas docentes no utilizaron estrategias suficientes para activar las habilidades lingüísticas de escucha (Salih, 2024). Estos hallazgos evidencian la necesidad de incorporar actividades colaborativas y mantener

un compromiso constante entre docentes y estudiantes, así como de fortalecer la formación docente en estrategias efectivas para la enseñanza de la comprensión auditiva.

## **2.2 Constructivismo**

Desde la perspectiva del constructivismo, corriente pedagógica propuesta por Jean Piaget, el aprendizaje se concibe como un proceso activo, en el cual la persona estudiante construye su conocimiento a partir de la interacción con su entorno y la reorganización de sus esquemas mentales previos (Cambridge Assessment International Education, 2019). En este marco, la persona docente actúa como mediadora, facilitando interacciones significativas que permitan al estudiantado construir su aprendizaje de forma activa. En cuanto a la gamificación, esta se alinea con este enfoque al ofrecer experiencias lúdicas y contextualizadas, donde el error se convierte en una oportunidad para la reflexión y el aprendizaje. Asimismo, como señalan fuentes como EPPERÚ (s.f.), la construcción del conocimiento se potencia cuando la persona estudiante enfrenta desafíos que la invitan a reflexionar, experimentar y resolver problemas de forma autónoma o colaborativa, condiciones que se promueven mediante el diseño de actividades gamificadas enfocadas en habilidades auditivas complejas.

## **2.3 Aprendizaje contextual**

De manera complementaria, Deterding et al., (2011) señalan que la gamificación puede aumentar la motivación y el compromiso al convertir actividades educativas en experiencias más dinámicas e interactivas. Por consiguiente, el uso de tecnología e instrumentos de escucha auténticos en contextos reales se alinea con la teoría del aprendizaje contextual

(Brown, Collins, & Duguid, 1989), que destaca la importancia de aprender en entornos significativos, ya que generalmente se aprenden palabras en el contexto de la comunicación ordinaria. Es así que la integración de estos enfoques en la estrategia didáctica promueve un aprendizaje significativo y la aplicación de habilidades auditivas en situaciones reales. En consecuencia, la gamificación y la contextualización son elementos clave, en los cuales debe centrarse la mayor atención al momento de diseñar una estrategia de gamificación.

## 2.4 Comprensión auditiva

La preparación previa a la escucha, combinada con estrategias lúdicas y colaborativas, es esencial para mejorar la comprensión auditiva y promover un aprendizaje más significativo. Esta propuesta destaca la importancia de incluir actividades previas a la escucha, ya que estas preparan cognitivamente al alumnado para una mejor comprensión. En este sentido, autores como Rees (2003), resaltan que estas actividades son fundamentales para fomentar la confianza, generar interés y facilitar la comprensión. De igual manera, ayudan a las personas estudiantes a activar conocimientos previos, predecir el contenido y preparar el vocabulario, haciendo que la escucha sea menos intimidante.

Así pues, al adaptar las actividades previas al tema y a las habilidades de las personas estudiantes, el personal docente crea un entorno de aprendizaje más efectivo y accesible:

En este sentido, esta modalidad de juego realmente funciona porque motiva a los alumnos, fomenta un mayor compromiso y fomenta el espíritu de superación. [...] Los juegos [...] desarrollan habilidades sociales, la motivación hacia el aprendizaje, una mejora en la atención, la concentración, el pensamiento complejo y la

planificación estratégica (Alcívar Rivadeneira & Chancay Cedeño, 2023, p. 8).

Por lo que, este tipo de aprendizaje permite intercambiar ideas y desarrollar habilidades comunicativas y sociales.

## **2.5 Gamificación en el aprendizaje de idiomas**

La gamificación aplicada en el aprendizaje de las lenguas extranjeras ha demostrado ser efectiva en el desarrollo de habilidades clave, como la comprensión auditiva y la pronunciación. En esta línea, un estudio publicado en la revista *Digital Education Review* examinó el impacto de herramientas Web 2.0 gamificadas en la enseñanza del alemán como segunda lengua y sus resultados indicaron que el uso de estas plataformas captó la atención del estudiantado y fortaleció su proceso de aprendizaje (Yıldırım & Karahan, 2023).

Asimismo, se ha evidenciado una correlación positiva entre el uso de estrategias de gamificación y el rendimiento en idiomas, especialmente en lo que respecta al desarrollo de competencias lingüísticas. Por esto, la gamificación no solo mejora el aprendizaje académico, sino que también fomenta valores humanos importantes, como la solidaridad, el respeto y la tolerancia, por lo que contribuye al desarrollo integral de las personas estudiantes en un mundo globalizado.

De igual manera, Yıldırım y Karahan (2023) mencionan que la gamificación puede utilizarse como un método eficaz para reducir el estrés de las personas estudiantes y hacer que el aprendizaje de un nuevo idioma sea más interesante y duradero. Asimismo, Yıldırım & Karahan (2023) señalan que la gamificación tuvo un gran impacto en la habilidad de escucha, pronunciación, vocabulario y gramática. Aunque dicha investigación se centra en el aprendizaje del alemán, sus hallazgos sugieren que la gamificación resulta relevante

para la enseñanza de las lenguas extranjeras en general, lo cual constituye el eje principal del presente trabajo. En esa misma línea, Quintero et al., (2024) en relación al idioma inglés, enfatizan que la gamificación, en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, mejora la motivación y el rendimiento del estudiantado, al transformar las actividades educativas en experiencias más atractivas y efectivas para el desarrollo de habilidades lingüísticas.

Diversos estudios respaldan el impacto positivo de la gamificación en el aprendizaje de las lenguas extranjeras, no solo en el desarrollo de habilidades lingüísticas, sino también en la formación de valores esenciales. Por ejemplo, Shortt et al., (2021), citados en Zhang y Hasim (2023), realizaron una revisión sistemática de 35 artículos publicados entre 2012 y 2020 sobre el uso de Duolingo, una plataforma de gamificación para el aprendizaje de idiomas a través de dispositivos móviles. Los hallazgos mostraron una correlación positiva entre el uso de Duolingo y el rendimiento en las lenguas extranjeras, destacando mejoras en el desempeño académico en inglés, el vocabulario, las habilidades de escucha y las habilidades comunicativas.

Asimismo, Lázaro (1995), citado por Cordero y Núñez (2017), indica que el juego permite el desarrollo de valores humanos importantes en este mundo globalizado, por ejemplo: la solidaridad, el compañerismo, el respeto hacia las demás personas, la tolerancia, la escucha atenta, entre otros. Esto invita a reflexionar sobre el entorno en el que el estudiantado se desarrolla dentro y fuera del aula, ya que se fomentan valores esenciales a través del juego. En este sentido, el juego no solo cumple una función pedagógica, sino que también actúa como un medio formativo que contribuye al crecimiento personal y social de la población estudiantil.

Finalmente, Quintero Cevallos et al., (2024) resaltan que la gamificación tiene un impacto positivo en el desarrollo de la comprensión auditiva en inglés, ya que permite una práctica

intensiva y repetitiva en un entorno interactivo que mejora la retención, precisión y comprensión del material auditivo (p.78). Esta evidencia refuerza la relevancia de incorporar la gamificación como una estrategia pedagógica efectiva para fortalecer las habilidades auditivas en el aprendizaje del inglés.

Esta evidencia indica que la gamificación es cada vez más adoptada por docentes como una forma de hacer sus clases más dinámicas y entretenidas. En este sentido, la estrategia de gamificación propuesta demuestra ser una herramienta educativa poderosa, que se apoya en teorías del aprendizaje activo, colaborativo, constructivismo y aprendizaje contextual, para crear experiencias significativas y efectivas para las personas estudiantes. Al integrar estos enfoques, la gamificación no solo favorece el desarrollo de habilidades lingüísticas, como la comprensión auditiva y la pronunciación, sino que también promueve un entorno participativo en el que las personas estudiantes se convierten en agentes activos de su propio aprendizaje.

### **3. METODOLOGÍA**

#### **3.1 Objetivos específicos planteados para la sesión**

*Objetivos específicos que debe seguir la persona docente*

- Definir el material de escucha auténtico que es utilizado en actividades de gamificación como parte de la estrategia didáctica.
- Explicar las actividades que se implementan mediante juegos que involucren audios auténticos para la

comprensión de la información dirigida sobre el contenido en estudio.

- Aplicar las actividades de escucha con audios auténticos para la identificación de ideas principales, detalles sobre contenido y vocabulario.
- Identificar las fortalezas y debilidades de la estrategia de gamificación implementada para una futura modificación.
- Organizar la información recopilada sobre las fortalezas y debilidades de la estrategia de gamificación implementada para el establecimiento de hipótesis.
- Informar sobre los resultados obtenidos en la aplicación de la estrategia de gamificación en la clase de comprensión auditiva de la lengua inglesa para futuros docentes o tutores en el área.

### *Objetivos específicos a seguir por las personas estudiantes*

- Anticipar el contenido de un audio mediante la elaboración de predicciones antes de la escucha y comparar sus ideas con las de un compañero o compañera; esto fomenta la reflexión crítica sobre el tema.
- Identificar ideas principales y detalles relevantes de un audio auténtico utilizando herramientas interactivas como Quizizz y respondiendo preguntas de opción múltiple, verdadero/falso y abiertas; justificando sus respuestas cuando corresponda.
- Participar activamente en un debate gamificado, tomando notas sobre los puntos clave de un audio y presentando argumentos bien fundamentados, para

demostrar así la capacidad de escuchar de manera crítica y utilizar la información para respaldar una postura.

- Colaborar con el equipo para identificar y definir vocabulario clave, utilizando pistas auditivas y la discusión grupal, con el fin de demostrar comprensión de las palabras aprendidas durante la unidad.
- Reflexionar sobre su propio desempeño en las actividades de gamificación, al reconocer fortalezas y áreas de mejora en su capacidad de comprensión auditiva y uso del vocabulario.

## 3.2 Contenidos

En el curso, IP-0013 Comprensión Auditiva II, se abarcan ocho contenidos o temas principales. Sin embargo, para la aplicación de esta estrategia se trabajó con el Contenido 6:

- Dar a los demás: ¿por qué lo hacemos?
- Hacer predicciones
- Escuchar y tomar notas
- Organizar y sintetizar información

Por su parte, la temática “Dar a los demás: ¿por qué lo hacemos?”, invita a reflexionar sobre la naturaleza altruista de las acciones humanas y sus implicaciones sociales. La implementación de la estrategia didáctica se centra en tres contenidos clave: en primer lugar, hacer predicciones, donde las personas estudiantes aprenden a anticipar resultados y conexiones en diversas situaciones. En segundo lugar, escuchar y tomar notas de las ideas principales y detalles, una

habilidad esencial que les permite captar información relevante de manera efectiva. Por último, se trabaja en organizar y sintetizar información, facilitando a las personas estudiantes la capacidad de resumir y estructurar lo aprendido para una mejor comprensión y aplicación.

De igual manera, se toma el recurso del vocabulario empleado para corroborar si la adquisición de este tuvo impacto en los aprendices. Estos subcontenidos se integran con un enfoque conceptual, lo que permite enriquecer la experiencia de aprendizaje al promover no solo el desarrollo de competencias comunicativas, sino también la reflexión crítica sobre el valor de las acciones altruistas y la disposición a contribuir positivamente en su entorno social.

### 3.3 Diseño de materiales

El diseño de los audios auténticos se desarrolla tomando como base la temática del curso, específicamente el Contenido 6: “Dar a los demás: ¿por qué lo hacemos?”. Para su creación, se utiliza la plataforma Quizizz y el Chatbot de Telegram *Amazing Voice Bot* (s. f.), un bot de Telegram especializado en la conversión de texto a voz, una herramienta innovadora que permite transformar textos de hasta más de 5,000 palabras en archivos de audio. Este bot ofrece la ventaja de seleccionar el acento de la persona hablante según la nacionalidad, lo que proporciona mayor realismo y diversidad lingüística en los materiales.

Por otro lado, la aplicación Chatbot de Telegram *Amazing Voice Bot* (s. f.) permite descargar los audios en formato MP3, lo cual asegura su compatibilidad con una amplia variedad de dispositivos y plataformas. Esto, no solo facilita su reproducción en clases presenciales o virtuales, sino también su integración en recursos interactivos, como presentaciones o actividades gamificadas. Gracias a esta flexibilidad

tecnológica, las personas estudiantes tienen la oportunidad de practicar la comprensión auditiva en contextos más cercanos a la vida real, lo que enriquece su experiencia de aprendizaje y refuerza su exposición a diferentes variantes del inglés.

Por consiguiente, el uso de herramientas como *Amazing Voice Bot* (s. f.) representa un avance significativo en la creación de materiales didácticos personalizados, ya que permite diseñar recursos adaptados a las necesidades del curso y a los objetivos específicos del aprendizaje. Asimismo, fomenta la incorporación de tecnologías accesibles e innovadoras en el aula, contribuyendo al desarrollo de competencias clave en el estudiantado, como la adaptación a diferentes contextos lingüísticos y culturales.

De forma paralela, la plataforma Quizizz se emplea para diseñar actividades de gamificación vinculadas a la temática del Contenido 6: “Dar a los demás: ¿por qué lo hacemos?”, en conjunto con los audios creados con el Chatbot de Telegram, *Amazing Voice Bot* (s. f.). La plataforma Quizizz, por su parte, permite generar cuestionarios dinámicos y participativos que complementan los objetivos del curso al combinar el aprendizaje con el entretenimiento. Así pues, Quizizz no solo posibilita una evaluación interactiva del conocimiento, sino que también fomenta la motivación y el interés de la población estudiantil, la cual disfruta de una experiencia más activa y colaborativa.

Por otra parte, el uso de herramientas digitales como *Amazing Voice Bot* (s. f.) y Quizizz, marca un avance significativo en la creación de materiales didácticos personalizados y en la implementación de estrategias innovadoras en el aula de escucha de las lenguas extranjeras, en este caso inglés. Estas tecnologías no solo son accesibles y fáciles de utilizar, sino que también permiten a las personas docentes diseñar recursos que se ajusten a las necesidades específicas del estudiantado y del curso. Adicionalmente, fomentan el desarrollo de competencias transversales, como la capacidad

de adaptarse a diferentes contextos lingüísticos y culturales, la autogestión del aprendizaje y la resolución de problemas.

En la actualidad, existe una amplia gama de plataformas en línea y aplicaciones digitales, tanto gratuitas como de pago, que representan una valiosa herramienta para el personal docente que buscan enriquecer sus cursos de escucha. La integración de estas tecnologías no solo moderniza los métodos de enseñanza, sino que también contribuye a preparar a las personas estudiantes para enfrentar los desafíos de un mundo cada vez más globalizado y tecnológicamente avanzado.

Seguidamente se muestra el proceso de aplicación de la estrategia didáctica planteada en esta propuesta:

### *Actividad de aplicación: inicio*

1. Presentación de la temática:
  - Debes escuchar atentamente la presentación de la temática del día: “Dar a los demás: ¿por qué lo hacemos?”.
2. Discusión en grupo:
  - Crea un espacio de diálogo con tus compañeros sobre la importancia de la escucha activa y cómo se relaciona con el altruismo. Comparte tus ideas y reflexiona sobre el tema.
3. Introducción a las actividades de gamificación:
  - Presta atención a la introducción que te dará la docente sobre las actividades de gamificación a realizar. Prepárate para participar y disfrutar del aprendizaje.

## *Actividad de aplicación: desarrollo*

### **Actividad 1: juego de predicciones**

- Debes escuchar un breve audio. Antes de hacerlo, escribe tus predicciones sobre el contenido o la conclusión que crees que tendrá. Después, comparte tus predicciones con un compañero o compañera y compara las ideas.

### **Actividad 2: Quizizz sobre el audio**

- Escucha un audio creado por la docente utilizando inteligencia artificial. Luego, ingresa a Quizizz (enlace brindado por la docente) para responder preguntas relacionadas con el audio.
- Debes responder preguntas de selección múltiple: verdadero/falso; y preguntas abiertas para identificar ideas principales y detalles relevantes.
- Tienes la opción de justificar tus respuestas o anotar ideas clave antes de responder. Recuerda que en Quizizz podrás ganar puntos por responder de manera rápida y precisa. ¡Mantente alerta!

## *Actividad de aplicación: cierre*

### **Actividad 3: vocabulario**

1. Escucha a la docente mientras ella escribe en la pizarra todas las palabras aprendidas durante la unidad.
2. Forma cuatro grupos. Un integrante de cada grupo deberá acercarse a la pizarra.

3. Presta atención mientras la docente reproduce el audio un par de veces. Con la ayuda de tus pares, identifica las definiciones de cada una de las palabras.
4. Gana el grupo que logre identificar más definiciones correctamente. ¡Demuestra lo que has aprendido!

### *Consideraciones finales*

- Revisa con la docente los resultados obtenidos, destacando logros y aspectos por mejorar.
- Recibe retroalimentación sobre tu desempeño y el de tus compañeros, así como recomendaciones para las futuras sesiones.

## **4. RESULTADOS Y ANÁLISIS**

El curso contó con un total de 24 personas estudiantes; sin embargo, en el momento de la implementación de la estrategia, solamente 11 personas estudiantes participaron en las actividades diseñadas con estrategias de gamificación. Estas actividades incluyeron predicciones, cuestionarios interactivos (Quizizz) y ejercicios de vocabulario en colaboración grupal, con el objetivo de hacer el aprendizaje más dinámico y facilitar la comprensión auditiva en inglés a través de un enfoque lúdico.

## 4.1 Emergentes observados

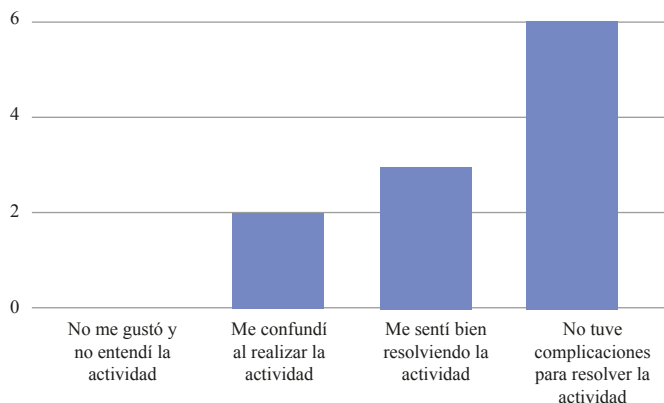
Durante la implementación de la estrategia, se detectaron varios puntos emergentes a través de la observación, discusión con el alumnado y de la recopilación de datos en un Formulario de Google:

### *Resultados por actividad: predicciones*

**Sentimientos al hacer predicciones.** La mayoría del estudiantado se sintió bien al hacer predicciones antes de escuchar el audio. Sin embargo, algunas personas estudiantes experimentaron confusión o dificultad para recordar sus primeras respuestas y ejemplos de predicciones precisos, lo que indica una posible falta de confianza o seguridad en sus habilidades predictivas, (ver figura 3).

Por su parte, Cadalzo-Valle y Cima-Mesa (2025) señalan que una de las etapas fundamentales en la comprensión auditiva es “la interpretación contextual al asignar significado considerando el entorno, la intención del hablante y el conocimiento previo” (p. 46). Cabe destacar que las actividades de predicción adquieren una relevancia pedagógica significativa, ya que facilitan la integración del contexto y la activación de esquemas previos; además, promueven una escucha más estratégica y significativa. Este último aspecto debe considerarse cuidadosamente al integrar ejercicios de predicción en actividades de comprensión auditiva.

**Figura 3. Actividad de predicciones**



*Nota.* Esta figura es el resultado a la siguiente solicitud: “Elija una de las opciones para demostrar su opinión con respecto a la actividad de predicción”.

**Precisión de las predicciones.** Las predicciones realizadas fueron, en su mayoría, relativamente precisas, lo cual sugiere que la actividad contribuyó a la construcción de ideas iniciales. No obstante, algunas personas estudiantes evidenciaron confusión al realizar la actividad. Según Rost (1991), citado en Nogueroles López (2010), este tipo de tareas permite que las personas estudiantes predigan información, se familiaricen con la organización de distintos discursos y verifiquen su comprensión mediante múltiples reproducciones. Por lo tanto, en este tipo de ejercicios, es importante reforzar la claridad y precisión de las consignas para aumentar la fiabilidad del proceso.

#### *Resultados por actividad: Audio-Quizizz*

**Utilidad del audio.** La mayoría de la población estudiantil encontró útil el audio proporcionado (ver figura 4), aunque

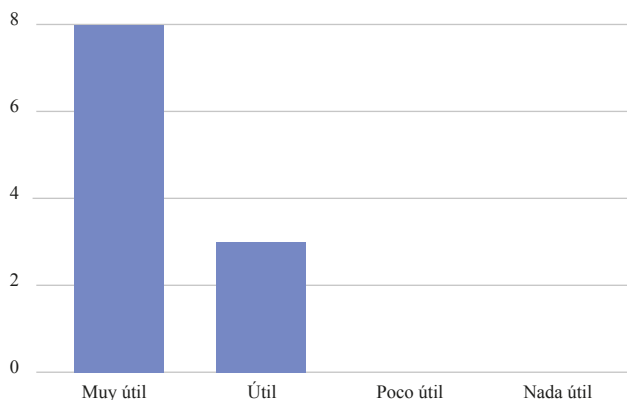
algunas personas expresaron la necesidad de mejorar el ritmo y la duración de las preguntas en Quizizz, esto a partir de comentarios solicitando más tiempo y preguntas más cortas. Este emergente destaca la importancia de ajustar el tiempo y la complejidad de las preguntas para adaptarse a la velocidad de procesamiento de las personas estudiantes. Según Navarro (s.f.), citado en González Luna (2025): “No es solo poner puntos o medallas, es diseñar experiencias de aprendizaje significativas” (párr. 6). Por lo tanto, gamificar no es solo hacer divertido el aprendizaje, sino hacerlo significativo, estructurado y pedagógicamente efectivo. En este sentido, Nanda et al., (2018) brindan algunos consejos con respecto al tiempo de las actividades:

- El tiempo se debe ajustar para que cada estudiante vaya a su ritmo.
- El temporizador puede ser desactivado si se desea un enfoque más relajado y menos competitivo, ideal para personas estudiantes que se ponen nerviosas con el tiempo limitado.
- La persona docente puede decidir si activa o no elementos como el temporizador, el orden aleatorio de preguntas y la visualización del podio o tabla de posiciones.
- La cuenta regresiva en cada pregunta no se debe forzar, así el estudiantado puede enfocarse en comprender mejor las preguntas y respuestas sin apurarse.
- El control del tiempo puede ajustarse según los objetivos pedagógicos, ya sea para repasar de manera tranquila o para practicar con presión simulada antes de una evaluación real.

Es importante tener en cuenta que el análisis del proceso con las personas estudiantes del curso IP-0013, debió

realizarse de acuerdo con el nivel de competencia en inglés requerido para este curso, que debe estar entre B1+ y B2. Esta consideración se basa en el material utilizado en el curso, específicamente en el libro *North Star: Listening & Speaking Level 4. 5th Edition* (Ferree & Sanabria, 2020). Es por ello que el tiempo y preguntas se adecuaron al nivel.

**Figura 4. Actividad de Quizizz**



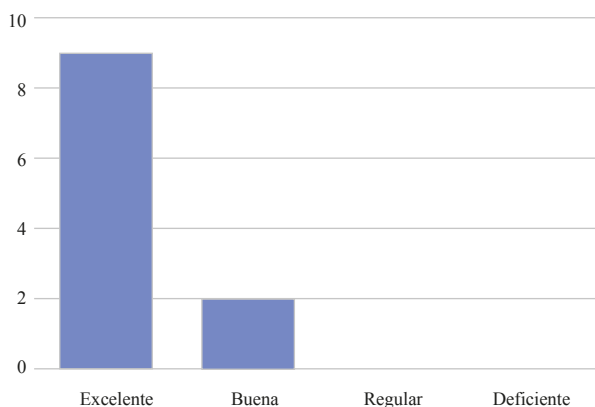
*Nota.* Se les consultó a los estudiantes del curso IP-0013-2024: “¿qué tan útil encontraste el audio proporcionado en la actividad de Quizizz?”

### *Resultados por actividad: cierre con actividad de vocabulario*

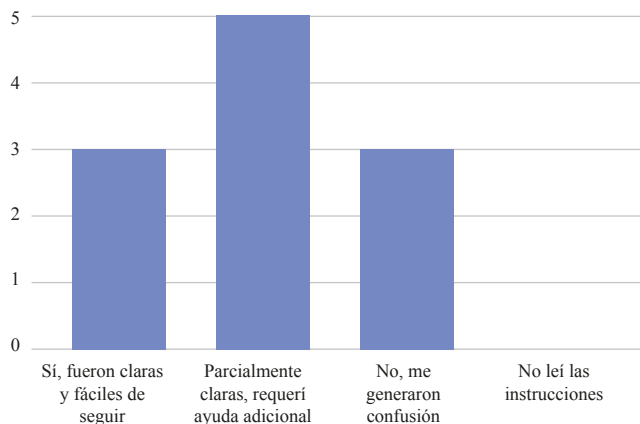
**Colaboración grupal.** la colaboración fue calificada como excelente o buena, lo cual muestra que la actividad fomentó el trabajo en equipo (ver figura 5). Por esto, se demuestra que las competencias gamificadas impulsan la motivación

académica, esto al fomentar el trabajo en equipo, la colaboración y el esfuerzo personal mediante actividades como concursos o desafíos educativos (Palmón, 2023). No obstante, algunas personas estudiantes indicaron confusión en el orden de las palabras en el audio, lo que podría señalar la necesidad de una estructura más guiada en las instrucciones (ver figura 6). Por lo tanto, se debe considerar la recomendación de Cadalzo-Valle y Cima-Mesa (2025), quienes señalan que para que la gamificación sea efectiva, debe diseñarse con un propósito educativo claro, integrándose de forma coherente al proceso de aprendizaje y evitando convertirse en una distracción.

**Figura 5. Actividad de trabajo en equipo**



**Figura 6. Instrucciones de la actividad final**



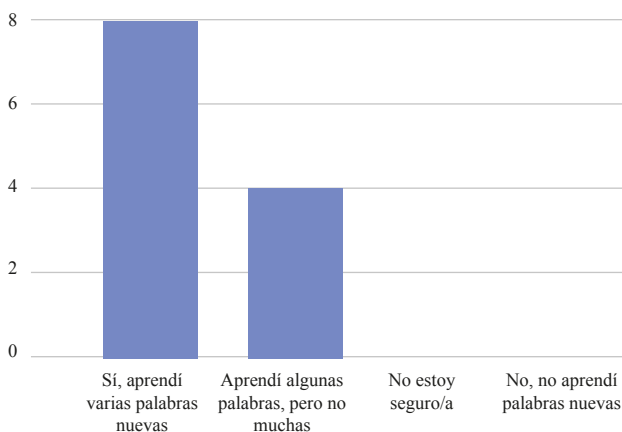
*Nota.* Se les consultó a las personas estudiantes: “¿considera que las instrucciones para trabajar en grupo fueron claras?”

**Aprendizaje de vocabulario.** Se observó que el estudiantado aprendió nuevas palabras, pronunciaciones y significados, lo cual indica un aspecto positivo de la actividad (ver figura 7). Sin embargo, algunas personas aprendices mencionaron que se confundieron en el orden o no lograron recordar ciertos términos, lo cual evidencia la necesidad de reforzar las estrategias para la retención del vocabulario trabajado. Por su parte, en el artículo “La Gamificación como estrategia para el desarrollo de la comprensión auditiva. Un enfoque motivador y eficaz” de Field (2018) citado en Cadalzo-Valle y Cima-Mesa (2025) menciona que:

La comprensión auditiva no se limita a escuchar sonidos de forma pasiva, sino que requiere un procesamiento activo en el que el cerebro aplica estrategias para interpretar sonidos individuales y anticipar significados a partir del contexto. Este proceso involucra elementos lingüísticos como el vocabulario y la sintaxis, aspectos paralingüísticos como

la entonación y el ritmo, y factores contextuales como la situación comunicativa y los conocimientos previos (p. 46).

### Figura 7. Adquisición de vocabulario



*Nota.* Se les preguntó a las personas estudiantes del curso IP-0013-2024: “¿siente que aprendió nuevas palabras, significados o pronunciaciones durante la actividad?”

### Consideraciones finales

**Aspectos más valorados.** El estudiantado destacó positivamente la variedad de vocabulario, la creatividad y la interactividad de Quizizz, sugiriendo que estos elementos favorecieron la motivación y el interés en la clase.

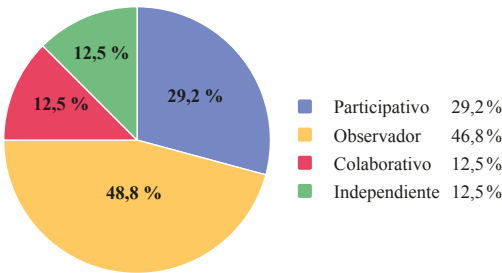
**Áreas de mejora.** Las personas estudiantes sugirieron añadir más tiempo para las actividades y proporcionar ejercicios con variaciones en lugar de enfoques repetitivos. También se mencionó la necesidad de incluir más audios que contextualicen mejor el vocabulario de la unidad, lo cual se

realizó en esta estrategia. Es importante destacar que los audios se reprodujeron dos veces, en concordancia con las recomendaciones metodológicas del nivel B1-B2. Según el Consejo de Europa (2001).

los estudiantes en los niveles B1 y B2 deben ser capaces de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar sobre temas que les son familiares en el trabajo, la escuela, el ocio, etc., así como manejar situaciones que puedan surgir durante un viaje por una zona donde se habla la lengua (p. 24).

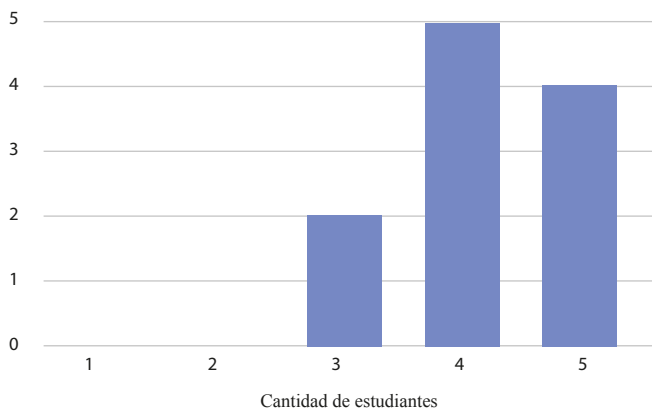
Lo anterior, resalta que el tema en estudio, “Dar a los demás: ¿por qué lo hacemos?” es un tema acorde al nivel y comprensión de las personas estudiantes en estudio. Otros datos importantes de señalar son el enfoque de aprendizaje que las personas estudiantes consideran que obtienen en el curso escucha o IP-0013 (ver figura 8) y su compromiso durante el semestre con el curso (ver figura 9).

**Figura 8. Enfoque de aprendizaje según las personas estudiantes del curso IP-0013-2024**



*Nota.* Este gráfico muestra la forma en que las personas estudiantes del curso IP-0013-2024 califican su enfoque de aprendizaje del curso en mención.

**Figura 9. Compromiso con el curso IP-0013**



*Nota.* Se muestra la escala de uno a cinco en la línea vertical izquierda, donde uno es menos compromiso y cinco mayor compromiso con el curso IP-0013-2025.

### *Evidencias*

**Evaluación de predicciones.** Tres personas estudiantes reportaron sentirse “Muy bien”, cinco “Bien” y tres “Regular” al hacer predicciones antes de escuchar el audio. Esto indica una recepción positiva, aunque la efectividad de sus predicciones varió, ya que seis personas estudiantes indicaron que sus predicciones fueron “Algo precisas”.

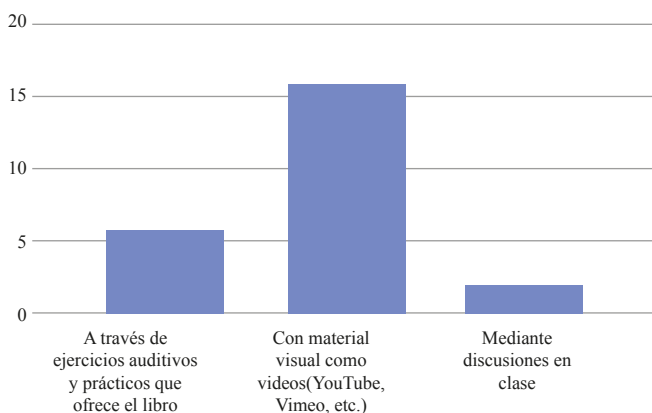
**Retroalimentación sobre Quizizz.** Las personas estudiantes expresaron comentarios sobre el ritmo del cuestionario, solicitando más tiempo para responder. Esto refleja una adaptación pendiente para mejorar la comodidad de las personas estudiantes durante el aprendizaje.

Asimismo, estas observaciones demuestran que, a pesar de la carga académica y las ausencias, el alumnado logró

participar activamente en las actividades, mostrando una disposición notable hacia la estrategia didáctica implementada. A pesar de los desafíos, la mayoría de las personas aprendices se mostraron interesadas y comprometidas con el proceso de gamificación.

Los comentarios proporcionados en el formulario de retroalimentación destacan aspectos a ajustar, tales como el ritmo de las actividades y la claridad en las instrucciones, los cuales podrían mejorar la efectividad de la estrategia en futuras aplicaciones. Estos ajustes permitirían que la experiencia de aprendizaje sea aún más accesible y productiva para todas las personas estudiantes, maximizando el impacto positivo de la gamificación en el desarrollo de habilidades lingüísticas, en especial en el curso de escucha. También, aspectos como cuáles estrategias prefieren para aprender escucha (ver figura 8).

**Figura 10. ¿Cómo prefieren aprender la habilidad de escucha los estudiantes del curso IP-0013?**



*Nota.* Se mostraron tres opciones para que el estudiantado tuviera la posibilidad de seleccionar más de una de ellas y expresar cómo preferían aprender en el curso IP-0013-2024.

En síntesis, las personas estudiantes percibieron la estrategia de gamificación como una experiencia positiva y divertida, aunque otras expresaron algunas necesidades específicas de ajuste en el ritmo y duración de las actividades. Lo anterior, con el fin de mejorar la experiencia de aprendizaje y permitir una mayor comprensión del material auditivo y vocabulario trabajado. Asimismo, se destacó la importancia de contar con un equilibrio adecuado entre la dinamización de las actividades y el tiempo necesario para reflexionar sobre el contenido aprendido, lo que podría optimizar aún más los resultados. En general, la retroalimentación sugiere que una personalización del ritmo podría llevar a una experiencia más efectiva y accesible para todo el alumnado.

### *Discusión*

Los resultados obtenidos en la implementación de estrategias de gamificación en el curso IP-0013 coinciden con estudios previos que destacan los beneficios de esta metodología en la enseñanza de la comprensión auditiva en inglés. Por su parte, Cadalzo-Valle y Cima-Mesa (2025) señalan que la gamificación potencia la motivación intrínseca y el compromiso estudiantil, facilitando así el desarrollo de habilidades lingüísticas y cognitivas, como la atención sostenida y la interpretación contextual de mensajes orales.

Asimismo, Martillo-Santander y Ortega-Auquilla (2025) encontraron que la gamificación mejora significativamente la motivación y la participación de las personas estudiantes en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, especialmente en habilidades de lectura, escritura y comprensión auditiva. Estos hallazgos respaldan la observación de que, a pesar de la carga académica significativa, las y los estudiantes mostraron interés y disposición para participar activamente en las actividades gamificadas, esto al valorar positivamente el enfoque interactivo y dinámico de la metodología propuesta.

## 5. CONCLUSIONES

La implementación de esta estrategia de gamificación en el curso IP-0013, resultó en una experiencia enriquecedora que proporcionó una perspectiva clara sobre la receptividad de las personas estudiantes y los efectos positivos de integrar actividades dinámicas en el proceso de aprendizaje del inglés. A través de actividades interactivas como un juego de predicciones, un cuestionario en Quizizz y una actividad grupal de vocabulario, se promovió el compromiso de las personas estudiantes y se trabajó en la mejora de su retención de vocabulario y comprensión auditiva. Asimismo, estas estrategias favorecieron un entorno de aprendizaje colaborativo en el que se fortalecieron habilidades sociales, al tiempo que el estudiantado desarrolló confianza en su capacidad para participar activamente en situaciones comunicativas. Este enfoque también permitió a las personas docentes identificar áreas específicas que requerían refuerzo, facilitando la personalización del proceso educativo.

Por su parte, el diseño de materiales resultó ser de gran apoyo, ya que al utilizar herramientas digitales como el Chatbot de Telegram, *Amazing Voice Bot* (s. f.), y la plataforma Quizizz se demuestra que esta es una estrategia innovadora y efectiva para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en cursos de escucha. Por otro lado, la posibilidad de generar audios personalizados con diferentes acentos y variantes del inglés, así como de diseñar actividades gamificadas dinámicas, facilita la creación de recursos didácticos adaptados a los objetivos específicos del curso y a las necesidades del alumnado. Así pues, estas tecnologías no solo promueven un aprendizaje más activo, motivador y participativo, sino que también fomentan competencias clave como la autogestión, la adaptación a contextos multiculturales y la resolución de problemas.

Por consiguiente, la integración de herramientas como estas ha representado un avance significativo hacia la

modernización de la enseñanza, al tiempo que garantiza una mayor inmersión en contextos reales de comunicación. Además, refuerza la importancia de incorporar tecnologías accesibles e innovadoras en el aula, no solo para atender las demandas del entorno educativo actual, sino también para preparar a las personas estudiantes para enfrentar los desafíos de un mundo globalizado. En este sentido, el diseño de materiales didácticos mediante herramientas digitales ofrece al profesorado una oportunidad invaluable para personalizar y optimizar sus prácticas pedagógicas, logrando así un impacto positivo y duradero en el desarrollo integral de sus estudiantes.

Al reflexionar sobre la experiencia, se observó que, aunque las personas estudiantes se encuentran en un punto de alta carga académica en el semestre, la estrategia logró captar su atención e interés. La estructura dinámica de las actividades permitió una participación significativa por parte de la mayoría del estudiantado y una parte de este demostró una motivación particular por el componente lúdico de las herramientas digitales, que sirvieron como una vía para reducir el estrés asociado con su carga académica.

Sin embargo, uno de los retos fue la gestión del tiempo, especialmente en el cuestionario de Quizizz, donde algunas personas estudiantes expresaron la necesidad de disponer de más tiempo para responder a las preguntas o ítems en cada sección. Este aspecto evidenció la importancia de adaptar las actividades a diferentes ritmos de aprendizaje y estilos cognitivos, pero sin dejar de lado el nivel académico de cada curso. Como resultado, estos comentarios motivaron a considerar ajustes que permitan un equilibrio adecuado entre la agilidad de la dinámica y el tiempo necesario para procesar la información, pero sin dejar de lado el nivel sugerido en el curso para todas las personas participantes.

## *Apreciación estudiantil*

La retroalimentación del estudiantado indicó que la estrategia fue bien recibida y que disfrutaron de la interactividad de las actividades. Algunos de los comentarios reflejan una valoración positiva y un interés en la continuidad de este tipo de ejercicios:

- Comentarios como “me gustó todo el quiz” y “muy dinámicas y divertidas” fueron comunes entre las personas estudiantes en relación con la actividad de Quizizz.
- En cuanto a la actividad de vocabulario, frases como “nuevas formas de expresar ideas” y “aprendí nuevas palabras de la unidad”, muestran que la actividad cumplió su propósito de enriquecer el vocabulario y fomentar el aprendizaje colaborativo.

## *Potencial de replicabilidad*

La estrategia implementada tiene un gran potencial para ser utilizada en futuras sesiones del curso de Comprensión Auditiva II y en otros cursos que se beneficien de métodos activos de aprendizaje. Su carácter dinámico y participativo fomenta no solo el compromiso estudiantil, sino también el desarrollo de habilidades clave en un entorno motivador. No obstante, para mejorar su efectividad, se planea realizar algunos ajustes con base en las observaciones y comentarios obtenidos. En un principio, se ajustará la duración de los cuestionarios en plataformas como Quizizz para ofrecer a las personas estudiantes un tiempo adecuado que permita procesar la información sin sentir presión excesiva, lo que favorecerá una experiencia más equitativa.

De igual manera, se considera la posibilidad de incluir actividades de refuerzo previas al cuestionario, como ejercicios de escucha guiada o debates grupales, para apoyar a quienes sientan menos seguridad en sus habilidades de comprensión auditiva. Por otra parte, se evaluará la integración de elementos adicionales que promuevan la colaboración entre pares, fortaleciendo así tanto el aprendizaje individual como el colectivo. Estos ajustes garantizarán que la estrategia no solo mantenga su enfoque interactivo, sino que también responda a las necesidades y desafíos específicos del alumnado.

La flexibilidad de esta estrategia permite su implementación en cursos de escucha de cualquier nivel, desde básico hasta avanzado. Sin embargo, su aplicabilidad es especialmente relevante a nivel universitario, donde las demandas académicas y profesionales exigen un desarrollo avanzado de habilidades de comprensión auditiva. En este contexto, la incorporación de actividades gamificadas, herramientas tecnológicas innovadoras y proyectos colaborativos, no solo fomenta el aprendizaje interactivo, sino que también promueve competencias transversales como el pensamiento crítico, la autogestión y la capacidad de desenvolverse en contextos comunicativos complejos. Esta capacidad de adaptación asegura que la estrategia pueda ajustarse a los objetivos específicos de distintos niveles educativos sin perder su enfoque participativo y activo.

En términos de proyección, esta estrategia se presenta como una herramienta valiosa para el aprendizaje activo en distintos contextos. Su capacidad para generar interés, motivación y participación la convierte en un recurso adaptable que puede ser aprovechado en una variedad de cursos y disciplinas. A futuro, se espera implementar actividades similares en otros cursos, ya que estas permiten a las personas estudiantes involucrarse de manera significativa y disfrutar del proceso de aprendizaje, al mismo tiempo que desarrollan competencias clave en un ambiente dinámico y enriquecedor.

Así pues, la experiencia ha reafirmado el compromiso de seguir mejorando las estrategias didácticas, no solo para favorecer el aprendizaje y desarrollo académico, sino también para fomentar habilidades transversales como la colaboración, el pensamiento crítico y la autoconfianza. Los resultados recopilados serán clave para seguir refinando e innovando en futuras implementaciones.

En el futuro, se podría ampliar el alcance de la estrategia de gamificación al incorporar elementos más diversificados, como retos en equipo y actividades gamificadas centradas en proyectos colaborativos enfocados en la habilidad de escucha. Estas actividades no solo fomentarán el aprendizaje activo, sino que también contribuirán al desarrollo de habilidades blandas esenciales, como la comunicación, el trabajo en equipo y la resolución de problemas. Además, se evaluará la integración de herramientas tecnológicas emergentes, como simuladores interactivos y aplicaciones de realidad aumentada, con el objetivo de enriquecer las experiencias de escucha en contextos más inmersivos y realistas. Estos avances permitirán que la estrategia no solo evolucione, sino que también se posicione como un recurso clave para atender las demandas de un entorno educativo dinámico y tecnológicamente innovador dentro de los cursos de escucha de la lengua inglesa.

## 5.1 Limitaciones

Pese a los resultados positivos observados, es fundamental reconocer ciertas condiciones que limitaron el alcance y la generalización de los hallazgos. Así pues, esta propuesta presenta algunas limitaciones que deben ser consideradas al interpretar los resultados y al planificar futuras investigaciones:

**Tamaño de la muestra.** La participación de solo once estudiantes en la sesión limita la generalización de los hallazgos a otros contextos educativos.

**Carga académica.** La implementación de la estrategia se realizó en un momento de alta demanda académica, lo que pudo haber influido en la disposición y el rendimiento de las personas estudiantes durante las actividades.

**Falta de un grupo de control.** La ausencia de un grupo de control, en este caso, el resto del estudiantado de este curso, impide comparar directamente los efectos de la gamificación con métodos de enseñanza tradicionales, limitando la evaluación respecto a su efectividad relativa.

**Dependencia de herramientas tecnológicas.** El uso de plataformas digitales requiere de una infraestructura tecnológica adecuada y de habilidades digitales tanto por parte de las personas docentes como estudiantes. Aunque la Universidad de Costa Rica, Sede Regional del Pacífico, cuenta con los recursos, otros contextos educativos pueden enfrentar esto como una barrera.

Reconocer estas limitaciones es esencial para contextualizar los resultados obtenidos y para orientar futuras investigaciones que busquen evaluar la aplicabilidad y efectividad de estrategias de gamificación en la enseñanza de la comprensión auditiva en inglés.

## 5.2 Recomendaciones

A partir de los hallazgos obtenidos y de las limitaciones identificadas, se proponen las siguientes recomendaciones con el fin de optimizar futuras implementaciones de esta estrategia didáctica.

**Diseño de actividades claras y estructuradas.** Es fundamental que las actividades gamificadas tengan objetivos de aprendizaje bien definidos y que las instrucciones sean

precisas para evitar confusiones, como las observadas en la actividad de vocabulario.

**Selección de herramientas adecuadas.** Utilizar plataformas digitales que faciliten la gamificación y la colaboración, como Quizizz, puede mejorar la experiencia de aprendizaje. Sin embargo, es importante adaptar el ritmo y la complejidad de las preguntas al nivel de competencia del estudiantado para evitar dificultades en la comprensión y respuesta.

**Fomento de la reflexión.** Incorporar momentos de reflexión donde las personas estudiantes puedan analizar su desempeño y el de sus compañeros y compañeras, esto al identificar fortalezas y áreas de mejora, lo cual contribuye al desarrollo de habilidades metacognitivas y al aprendizaje autónomo.

**Adaptación al nivel del grupo.** Considerar las habilidades lingüísticas y las dinámicas del aula al diseñar las actividades gamificadas, asegurando que sean apropiadas para el nivel de competencia de las personas estudiantes y que fomenten un entorno de aprendizaje inclusivo y efectivo.

## 6. REFERENCIAS

Alcívar Rivadeneira, M. K., & Chancay Cedeño, C. H. (2023). *El aprendizaje colaborativo como estrategia didáctica para la aplicación de la gamificación en el aula de clases*. UNE-SUM-Ciencias: Revista Científica Multidisciplinaria, 7(1), 4–16. <https://doi.org/10.47230/unesum-ciencias.v7.n3.2023.720>

Amazing Voice Bot. (s.f.). *Transformación de texto a voz con selección de acentos nacionales* [Bot de Telegram]. Telegram. [https://t.me/Amazing\\_VoiceBot](https://t.me/Amazing_VoiceBot)

Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42. <https://doi.org/10.3102/0013189X018001032>

Cadalzo-Valle, Y., & Cima-Mesa, D. (2025). La gamificación como estrategia para el desarrollo de la comprensión auditiva: Un enfoque motivador y eficaz. *Revista Episteme & Praxis*, 3(2), 44-48.

Cambridge Assessment International Education. (2019). *Aprendizaje activo*. UCLES. <https://www.cambridgeinternational.org/Images/579618-active-learning-spanish-.pdf>

Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press.

Cordero B., D., & Núñez A., M. (2017). El uso de técnicas de gamificación para estimular las competencias lingüísticas de estudiantes en un curso de ILE. *Revista de Lenguas Modernas*, (26), 379-396. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/view/34777/html>

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining “gamification”. En *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments* (pp. 9-15). Association of Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>

EPPERÚ. (s.f.). *Aprendizaje constructivista: Concepto y características*. <https://epperu.org/aprendizaje-constructivista-concepto-caracteristicas/>

Ferree & Sanabria. (2020). North Star: Listening & Speaking Level 4. 5th Edition, Pearson Education Inc.

García-Bullé, S. (2021, marzo 11). *Aprendizaje activo: ¿Qué es y cómo aplicarlo en tus clases?* Tecnológico de Monterrey. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/aprendizaje-activo/>

González Luna, A. (2025, mayo 10). ¿Juego o herramienta? El potencial y los riesgos de la gamificación. *El País*. <https://elpais.com/extra/formacion/2025-05-11/juego-o-herramienta-el-potencial-y-los-riesgos-de-la-gamificacion.html>

Lugo-Enez, J., Raga-Rojas, A., & Montilla-Saavedra, I. (2019). La comprensión auditiva en inglés como lengua extranjera en el nivel universitario: Efectos de la enseñanza de estrategias ascendentes y descendentes. *Investigación y Postgrado*, 34(2), 57–80. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7979550>

Martillo-Santander, F. E., & Ortega-Aguquilla, D. (2025). Gamification and student's performance: A comparative study/Gamificación y el rendimiento de los estudiantes: Un estudio comparativo. *Journal Scientific MQRInvestigar*, 9(1), 1–18. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.9.1.2025.e427>

Nanda, S. R., Bte Abdul, N., & Daddi, H. (2018). The use of Quizizz application in improving students' reading comprehension skill at SMKN 3 Takalar: An experimental research. *Journal of Computer Interaction in Education*, 1(2), 176–183.

Nogueroles López, M. F. (2010). Actividades para desarrollar la comprensión auditiva y audiovisual en el aula de ELE. *SinoELE. Revista de Enseñanza de ELE a Hablantes de Chino* (Suplemento, III Jornadas de Formación de Profesores de E/LE en China), p.15.

Palmón, M. (2023, agosto 8). *Gamificación en la enseñanza*. Blog de opiniones Marisol Palmón. <https://marisolpalmon.es/contribuciones/opiniones/gamificacion-en-la-ensenanza/>

Quintero Cevallos, M., Calderón Zambrano, M. N., & Trampuz Toala, M. (2024). Gamificación y el aprendizaje del idioma inglés: Una exploración integral. *Revista Alcance*, (42), p.73. Instituto de Posgrado UNESUM. <https://acortar.link/r8SpGE>

Quizizz Inc. (s.f.). *Quiz: ¿Por qué dar a los demás?* <https://quizizz.com/admin/quiz/671663b79d4a61528668a0e0>

Rees, G. (2003). *Pre-listening activities*. Teaching English-British Council. <https://www.teachingenglish.org.uk>

Salih, F. A. (2024). The value of collaborative learning in developing student's listening skills. *Nasaq Journal*, 42(11), p.7. <https://repository.uobaghdad.edu.iq/articles/GxgTc5YBVTCNdQwCSYRo?page=2740#:~:text=The%20research%20findings%20showed%20that,speaking%20skills%20while%20learning%20collaboratively>.

TEC de Monterrey, Dirección de Investigación e Innovación Educativa. (s. f.). *Aprendizaje colaborativo: Técnicas didácticas*. Programa de Desarrollo de Habilidades Docentes.

Universidad Nacional de La Rioja. (2024). *Aprendizaje colaborativo: Definición, ventajas y ejemplos*. Universidad Internacional de La Rioja. <https://www.unir.net/revista/ciencias-sociales/aprendizaje-colaborativo/>

Yıldırım, L., & Karahan, E. (2023). Effect of Web 2.0 gamification tools on listening comprehension skills in a second foreign language German course. *Digital Education Review*, (43), 35-65. <http://doi.org/10.1344/der.2023.43.35-65>

Zhang, S., & Hasim, Z. (2023). Gamification in EFL/ESL instruction: A systematic review of empirical research. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 1030790. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1030790>



# EL CUENTO COMO RECURSO PEDAGÓGICO EN LA CÁTEDRA DE HISTORIA DE LA CULTURA EN LA SEDE DEL PACÍFICO DE LA UNIVERSIDAD DE COSTA RICA: UN ANÁLISIS DESDE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

---

*M.Sc. Francella Mena Cousin<sup>1</sup>*

## 1. INTRODUCCIÓN

**E**n la actualidad, la educación ha experimentado diversos cambios que dan respuesta a las demandas de la sociedad (Bernate & Vargas, 2020). Lo anterior, implica que las personas docentes integren en sus prácticas pedagógicas tecnologías innovadoras que favorezcan la construcción colectiva del conocimiento para formar profesionales que respondan al proceso de cambio continuo (Badilla, 2023). De esta manera, la innovación educativa confronta, creativamente, a lo tradicional, ya que se rompe el esquema tradicional del aula al adquirir, la persona docente, un papel de facilitadora porque promueve en el estudiantado habilidades, conocimientos y destrezas necesarias para la vida cotidiana (Troncoso et al, 2020).

El profesorado posee múltiples recursos pedagógicos que pueden ser implementados en la enseñanza-aprendizaje para crear espacios innovadores en aula que, a su vez, faciliten la comprensión de los contenidos y las actividades de aprendizaje (Cobeña et al, 2024). En este sentido, el uso del cuento como herramienta didáctica ha ganado relevancia en la enseñanza de distintas disciplinas, incluida la Historia,

---

1 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4249-5326>

debido a su capacidad para despertar el interés y la curiosidad de las personas estudiantes. Así pues, como herramienta narrativa, el cuento permite humanizar figuras históricas, contextualizar procesos complejos y conectar a las personas aprendientes con el pasado de manera más significativa (Quispillo y Villafuerte, 2022).

Concretamente, en este capítulo se propone analizar la implementación del cuento como un recurso pedagógico para facilitar la comprensión de la revolución como proceso histórico, desde la perspectiva teórica del pensamiento creativo y siguiendo un enfoque de investigación-acción. Además, pretende identificar las maneras en que el estudiante comprende y analiza los aspectos socioeconómicos y políticos de Francia y la isla de Santo Domingo antes, durante y después de los procesos revolucionarios. Es necesario aclarar que la presente investigación se realizó específicamente en la cátedra de Historia de la Cultura, durante el 2024.

Es por ello que se establece una secuencia didáctica con una actividad de inicio que corresponde a una nube de palabras sobre el concepto de revolución. Una segunda fase con una pizarra colaborativa para identificar las características, similitudes o diferencias entre la Revolución Francesa y la Revolución Haitiana. Por último, en la secuencia didáctica se incluyó la redacción de cuento corto para facilitar la comprensión del concepto de revolución desde su dimensión estructural y coyuntural, al mismo tiempo que se refuerzan habilidades como la investigación, construcción de narrativas vinculadas con hechos históricos y la comprensión de dinámicas del pasado.

## **2. REFERENTE TEÓRICO**

En el ámbito educativo, la teoría sociocultural de Vygotsky permite la comprensión de cómo las personas construyen sus conocimientos en diversas etapas de la vida, según el contexto

social en el que se desenvuelven. Un aporte significativo de esta teoría es que aporta las bases teóricas para modelos de aprendizaje donde las personas aprendientes reciben guías y estímulos por parte de otras para llevar a cabo su propio aprendizaje (Álvarez, 2010). Así pues, se trata de un tipo de asistencia que se brinda a la persona estudiante mientras realiza una tarea que no podría completar de manera individual. A medida que la persona estudiante gana habilidades, el apoyo disminuye, lo que permite que quien aprende vaya desarrollando mayor autonomía. Este proceso es fundamental para propiciar y fortalecer habilidades, incluida la creatividad, ya que el andamiaje fomenta la experimentación y el pensamiento divergente, aspectos clave en la creatividad (Toruño, 2020).

De esta forma, cabe señalar que Vygotsky (1979) se centró en la idea del aprendizaje como un proceso mediado culturalmente. De acuerdo con esta teoría, el aprendizaje no ocurre en un vacío, sino que está influenciado por las interacciones sociales que tienen lugar dentro de un contexto cultural específico (Sánchez, 2019). Además, Vygotsky plantea que el pensamiento y la creatividad no surgen de manera aislada dentro del individuo, sino que son procesos mediados socialmente a través de la interacción con otras personas y la cultura, es decir, cooperan entre sí para la construcción del aprendizaje de forma significativa (Mota de Cabrera y Villalobos 2007). En esta línea, se parte del concepto de creatividad entendido como la capacidad para reconfigurar ideas preexistentes y generar soluciones innovadoras, por lo que este proceso sería dependiente tanto de los conocimientos adquiridos como del entorno social y cultural en el que la persona se encuentra inmersa.

Por otra parte, Vygotsky considera que la cultura juega un papel esencial en el desarrollo creativo, ya que las herramientas culturales como el lenguaje, los símbolos y las prácticas sociales, proporcionan los recursos necesarios para la reconfiguración creativa de las ideas. En palabras de Alessandrini (2017), “la creatividad es un proceso psicológico superior

cuyo origen ontogenético es histórico-cultural y está vinculado a contextos de actividad cotidianos donde se ponen en juego ciertos instrumentos de mediación semiótica” (p. 53). Entonces, un ambiente educativo que valore la creatividad debe ser socialmente enriquecido, donde la interacción social y el entorno cultural sean estímulos fundamentales para el desarrollo del pensamiento divergente y creativo. Es así que la importancia del pensamiento creativo reside en que brinda a las personas herramientas y habilidades necesarias para la vida cotidiana y les facilita su adaptación a los procesos de desarrollo tecnológico, cambios económicos o sociales.

Siguiendo la perspectiva de Vygotsky (1981), la creatividad no es un proceso aislado, sino que se potencializa con la interacción social en el aula sobre todo cuando las personas estudiantes trabajan en equipo, ya que intercambian ideas, puntos de vista, opiniones, conceptos y construyen el conocimiento de manera colaborativa. Al respecto, Carrera y Mazarrella (2001) afirman que todo aprendizaje que ocurre en los contextos educativos presenta un antecedente porque cada individuo cuenta con sus vivencias y experiencias que inciden en la manera en que se desenvuelve en el ámbito escolar.

Otro precedente relevante en la teoría es la Zona de Desarrollo Próximo que se evidencia en las tareas en las que una persona puede ejecutar de manera individual y aquellas en las que necesita ayuda externa para cumplir con la meta propuesta. En otras palabras, es un proceso que implica la “distancia entre la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (Vygotsky, 1979, p. 50). Lo anterior, reviste de importancia para la presente investigación porque evidencia la intervención de otros agentes sociales para lograr el aprendizaje efectivo, destacando que el potencial de aprendizaje se encuentra fuera del alcance inmediato del individuo, pero es alcanzable con el apoyo adecuado.

Por lo tanto, la teoría sociocultural de Vygotsky (1981) es relevante para la investigación del cuento como recurso pedagógico en las clases de Historia de la Cultura, porque señala el papel del contexto social y su interacción con el proceso de aprendizaje. Al mismo tiempo, las narrativas facilitan la construcción del conocimiento, de una manera significativa, al relacionarlas con las experiencias o vivencias previas y los conocimientos obtenidos a partir de las lecturas que se realizan en el curso, así como, de las explicaciones realizadas en clase por parte de la docente. Según Ríos (2010), la teoría sociocultural puede vincularse con el tema de la presente investigación porque el lenguaje escrito constituye una herramienta esencial para la construcción del pensamiento creativo, ya que permite la codificación y decodificación de significados y constituye una herramienta que enlaza las estructuras mentales de los individuos para otorgarles significados.

## **2.1 Uso del cuento como recurso en la enseñanza de la Historia**

Por su parte, la bibliografía consultada al respecto muestra varias investigaciones relacionadas con la implementación del cuento en el ámbito educativo, aunque la mayor parte de estas se encuentran vinculadas al ámbito infantil. Sin embargo, diversas autorías enfatizan en la trascendencia de poner en práctica recursos novedosos que faciliten la construcción de los aprendizajes de una manera creativa e innovadora.

Al respecto, Farías et al. (2024) señalan que redacción de cuentos en el alumnado joven fomenta el crecimiento integral, potencia destrezas como la interpretación de textos, el aprendizaje de nuevo vocabulario, la imaginación y creatividad, además del pensamiento. Asimismo, promueve prácticas docentes capaces de abordar necesidades específicas del estudiantado y el desarrollo de aptitudes o competencias

integrales, ya que las narrativas ofrecen la posibilidad de similares situaciones ficticias, exploración de nuevas ideas, resolución de conflictos al establecer un nudo en la historia, brindan reacciones emocionales ante las adversidades, entre otros aspectos.

En cuanto a Requejo (2021), propone implementar los cuentos para facilitar la vivencia y experiencias, aun cuando las personas estudiantes no hayan pasado por ellas, es decir, se plantea la importancia de utilizar las narrativas como un mecanismo que posibilite en el estudiantado la reflexión sobre situaciones o escenarios imaginarios, sentimientos o posibles repercusiones en contextos específicos. Por su parte, Quispillo y Villafuerte (2022) subrayan que los cuentos constituyen un instrumento educativo esencial que integra el aprendizaje significativo con el desarrollo cognitivo, social y lingüístico de las personas. De igual manera, la escritura de cuentos es una fuente de inspiración, creatividad o imaginación y permite la comprensión de diversos contenidos desde múltiples disciplinas.

En este orden de ideas, es importante que los cuentos sean vistos por las personas docentes como recursos educativos, esto al descubrir su potencial para transmitir ideas más allá de las palabras e ilustraciones. Al respecto, López (2024) apunta que “una buena historia puede ser un anclaje de un aprendizaje” (p. 16), pues, efectivamente, lo que se busca con la utilización de un cuento como recurso didáctico es que este genere un aprendizaje significativo en las personas participantes, con el fin de abordar un tema complejo que involucra conceptos, procesos, causalidades y otros elementos.

Al examinar estas fuentes en torno al uso del cuento como estrategia didáctica y específicamente en la enseñanza de la Historia, es posible apuntar su relevancia, debido a su capacidad para hacer accesibles y comprensibles conceptos complejos para el estudiantado. Según Xircat (2015), los cuentos históricos ayudan a organizar los hechos y su respectiva

interpretación, de manera que las personas estudiantes no solo memorizan, sino que comprenden profundamente los procesos históricos. Así pues, se pretende que el alumnado se conecte emocionalmente con los eventos, al comprender el contexto social, político y cultural del pasado.

## **2.2 El concepto de revolución en la enseñanza de la historia**

La revolución es un fenómeno complejo que implica transformaciones profundas en los ámbitos político, social y económico. A lo largo de la historia, ha sido un motor de cambio, marcando rupturas con el orden establecido para dar paso a nuevas estructuras de poder y paradigmas ideológicos. Desde una perspectiva histórica, permite entender los procesos que reconfiguran sociedades enteras; mientras que, desde lo político, revela las dinámicas de poder, liderazgo y legitimidad. Su estudio exige un enfoque interdisciplinario que abarque las múltiples dimensiones de su impacto y, por supuesto, un abordaje que no se quede solamente con algunas versiones o perspectivas que a lo largo del último siglo se utilizaron para calificar dicho fenómeno (Ricciardi, 2009), pues a casi todo movimiento de cambio drástico de un contexto o sociedad se le han atribuido elementos o factores fijos que, en realidad, no son exactamente una causa estática y primordial para que ocurra, por ejemplo, un golpe de Estado.

Una revolución es un cambio radical y generalmente abrupto que transforma las estructuras políticas, sociales, económicas o culturales de una sociedad, alterando de manera significativa el orden establecido. Por su parte, García (2020) realiza una útil comparación del concepto con los procesos internos de la Tierra, a modo de presentar una forma de explicación. Así pues, el autor presenta las revoluciones como momentos de transformación drástica en las sociedades, comparables a la actividad volcánica, donde fuerzas

internas ocultas emergen con intensidad, rompiendo el orden establecido para dar paso a un nuevo diseño social. Durante estos períodos de efervescencia, las acciones colectivas desbordan las estructuras preexistentes, generando un flujo creativo que moldea nuevas instituciones y relaciones de poder. Aunque las revoluciones son breves en comparación con la estabilidad que las sucede, su impacto es duradero, pues determinan la arquitectura social e institucional de las sociedades, configurando tanto su presente como su futuro.

Al concepto como tal se le ha atribuido su origen o primeras implementaciones en lenguaje académico o científico, en el área de las ciencias naturales y es más tarde que se emplea en la política y ciencias sociales. De acuerdo con Jaramillo (2012), destaca la dificultad de definirlo debido a su uso ambiguo en diferentes áreas, como la política, cultura y tecnología, a pesar de que, históricamente, se ha asociado con la violencia, se sugiere reconsiderar este aspecto en el contexto contemporáneo pues continúa evolucionando con el paso de los tiempos, adaptándose a nuevas realidades como las revoluciones del siglo XXI.

Gonzalo (2019), por su parte, expresa que en el marco de la enseñanza de la Historia, los conceptos complejos como el de revolución, puedan abordarse desde las habilidades adecuadas para su estudio, pues son clave para interpretar los procesos históricos y, a menudo, tanto estudiantes que se forman para ser docentes de Historia como quienes aún cursan la educación media, con más razón estas últimas personas, tienen dificultades para comprenderlos, debido a su complejidad, abstracción y variabilidad según el contexto histórico.

### **3. METODOLOGÍA**

El presente capítulo presenta un enfoque cualitativo bajo un diseño de investigación-acción, a su vez, se implementa un

muestreo no probabilístico porque los sujetos participantes son estudiantes del Curso Integrado de Humanidades II, en la Cátedra de Historia de la Cultura durante el segundo semestre del 2024. La escogencia de una metodología cualitativa obedece a la posibilidad de comprender fenómenos sociales y estudiar las experiencias de las personas. Asimismo, su importancia radica en analizar problemáticas específicas dentro del contexto educativo y posibilita la comprensión de las vivencias, subjetividades, significados y opiniones sobre situaciones dadas en los contextos educativos (Balderas, 2017). De acuerdo con Galeano (2021), en las investigaciones cualitativas la persona investigadora da énfasis en las cualidades para conocer a profundidad los detalles de su objeto de estudio, por lo cual, se tiene como finalidad indagar sobre los aspectos subjetivos de la realidad social, es decir, formas de percibir el mundo.

Según Cerrón (2019), en este tipo de estudio el cuerpo docente participa al interactuar directa e indirectamente con los agentes educativos y la población en estudio. Es decir, a partir de su experiencia en aula puede elaborar propuestas para mejorar las estructuras educativas que inciden en la formación de sus estudiantes. En cuanto a Ramírez (2011), agrega que, en el ámbito educativo, las investigaciones cualitativas se encargan de evidenciar cómo las personas construyen sus conocimientos, al mismo tiempo que propicia un acercamiento a las realidades educativas para interpretarlas y formular acciones que sean significativas.

Es importante agregar que para la selección de los grupos de trabajo se implementó el muestreo no probabilístico en donde las personas investigadoras determinan la selección de quienes forman parte del estudio acorde a categorías de análisis (Otzen & Manterola, 2017). Es así que la población en estudio corresponde a estudiantes de primer año de carrera de la Sede del Pacífico de la Universidad de Costa Rica, cuyas edades rondan entre los 18 a 22 años, que residen en la zona de influencia de la Sede del Pacífico

y que estuvieron matriculados en el Curso Integrado de Humanidades II (grupo 07) durante el segundo semestre del 2024.

El diseño del capítulo se ubica en la investigación-acción, ya que esta es una técnica que facilita la colaboración entre la persona investigadora y las personas participantes, para identificar desafíos o retos e implementar soluciones. Según Hernández et al. (2014), en estos diseños se plantean preguntas orientadas a evidenciar situaciones dentro de un grupo que implican una acción, por lo que se establecen acciones en fases cíclicas o espirales que involucran habilidades de observación, reflexión, análisis y ejecución.

Por su parte, Colmenares (2012) agrega que la investigación-acción implica la acción como parte intrínseca del proceso investigativo, ya que su meta es mejorar la práctica educativa y una evaluación de dicha práctica mediante el binomio del conocimiento y la acción para acercarse a la realidad vinculando el cambio y el conocimiento académico. Pascual y López (2024) añaden que la investigación-acción es relevante en la educación porque promueve que las personas docentes identifiquen problemáticas dentro de su contexto educativo e impulsen estrategias innovadoras para abordar esos desafíos.

En este sentido, la escogencia de la investigación-acción permitió que la docente asumiera un papel activo en las interacciones de aula en donde fue capaz de identificar problemáticas, elaborar una propuesta y ruta de acción para solventar las necesidades de la población estudiantil sobre la comprensión del concepto de revolución en la enseñanza de la Historia. A través de la investigación-acción, el profesorado no solamente observa la dinámica de clase, sino que puede implementar estrategias pedagógicas innovadoras que favorecen una evaluación continua a través de una secuencia didáctica aplicada en una clase presencial.



En la figura 1 se pueden observar tres problemáticas vinculadas a la conceptualización de la revolución. La primera es que la palabra revolución aparece como sinónimo de violencia, es decir, es un proceso que implica guerra o destrucción de las estructuras previas para dar paso a un nuevo régimen. La segunda problemática contempla, en las respuestas, una ausencia de los factores estructurales que generan los cambios a largo plazo; por ejemplo, ubicar a la revolución como un producto de las estructuras económicas, políticas, sociales o culturales que perduran en el tiempo. Por último, la poca claridad entre una revuelta y una revolución, ya que aparecen como sinónimos; sin embargo, no toda revuelta finaliza en una revolución.

Ahora bien, la segunda fase de la investigación-acción propuesta por Colmenares (2012), consiste en la elaboración de un plan de acción para incidir directamente en la problemática, por lo que se realizó un planeamiento didáctico para ser ejecutado durante dos sesiones de clase en modalidad presencial. En cuanto a la tercera fase, se procedió a poner en práctica el planeamiento a través de una secuencia didáctica que inicia con la asignación de una lectura para que el estudiantado la realice en modalidad asincrónica.

Durante la primera sesión de clase, se realizó una actividad de apertura con una duración de 10 minutos y consistió en proyectar dos imágenes: una pintura sobre la Toma de la Bastilla en París en 1789 y otra sobre una revuelta de esclavos liderada por Toussaint Louverture. El propósito de la actividad es que, mediante la observación de las imágenes, las personas estudiantes escriban tres palabras relacionadas con los eventos históricos representados. Al finalizar la actividad, el estudiantado incluirá sus palabras en una pizarra Padlet para crear una lluvia de ideas colectiva y visualizar los conceptos más relevantes de ambos sucesos históricos.



A partir de la figura 2, es posible argumentar que las personas estudiantes destacaron conceptos fundamentales de ambas revoluciones como el deseo de libertad, justicia, resistencia y la opresión de las clases sociales. En otras palabras, se concibe la revolución como un mecanismo de cambio social en donde los sectores que históricamente han sido oprimidos tienen una participación fundamental. Así pues, conceptos como este requieren que el estudiantado piense de manera crítica y reflexiva, lo cual puede ser desafiante sin una adecuada guía pedagógica (González-Hermosilla, 2021). En este contexto, herramientas como el pensamiento histórico y el fomento de la criticidad son esenciales, ya que permiten que el alumnado se aproxime a ideas complejas de manera estructurada y contextualizada.

Otro hallazgo significativo es la diferenciación de factores históricos que explican el estallido de ambas revoluciones. Es así que se observa que, en la Revolución Francesa, se contemplan palabras vinculadas a las causas estructurales del movimiento: la lucha del Tercer Estado en contra de los privilegios de la monarquía y la nobleza, la propagación de los ideales de la Ilustración con connotaciones de libertad y la declaratoria de los derechos del ser humano, así como, el peso simbólico de la Bastilla como elemento de resistencia y final del antiguo régimen. Por su parte, en la Revolución Haitiana destacan términos relacionados a la condición de colonia como la desigualdad racial, esclavitud y una economía de plantación cafetalera, cacaoera o cañera, así como, la implementación de mano de obra esclava que provenía de África.

Posteriormente, en la secuencia didáctica, se pasó a la actividad de desarrollo que implicó que las personas estudiantes conformaran equipos para realizar un cuadro comparativo sobre la Revolución Francesa y la Revolución Haitiana, a partir de tres variables: contexto social y económico, causas estructurales e inmediatas y el impacto simbólico de la revolución. Al respecto, se obtuvo un total de seis cuadros comparativos, en donde la principal similitud corresponde a las causas

estructurales en materia social y política, porque profundizan en la participación política de los sectores excluidos en el antiguo régimen, así como la importancia de las figuras históricas que fungieron como líderes en los años posteriores a la revolución. Además, se incluye el peso simbólico, en Francia, del final de la monarquía y los privilegios de la nobleza y el clero, asimismo, la inspiración de este movimiento para las revoluciones independentistas en América en el siglo XIX y la creación de lugares emblemáticos como la Bastilla o el Palacio de Versalles como lugares de la memoria colectiva.

En cuanto al aspecto económico, los cuadros comparativos realizados por las personas estudiantes de la Cátedra de Historia de la Cultura muestran una clara diferenciación de las actividades comerciales entre la Metrópoli y la colonia. Por ejemplo, se enfatiza a Francia como potencia en Europa y la importancia de extender su influencia militar e ideológica en los países vecinos, esto en contraposición de la dependencia económica de Santo Domingo, específicamente en el abastecimiento de materias primas, productos agrícolas y recursos, así como su función de refugio para algunas personas francesas que escapaban de la violencia durante la revolución francesa. No obstante, faltó profundizar la reflexión sobre los alcances en la organización territorial una vez que triunfaron ambas revoluciones y en el establecimiento de derechos fundamentales en el territorio francés, pero que no contempló a la población esclavizada y de ascendencia africana que se encontraba en las colonias.

Por otra parte, la secuencia didáctica finalizó con la elaboración de un cuento corto sobre la Revolución en la isla de Santo Domingo, durante 1791 a 1804. La narrativa incluye al menos tres personajes ficticios pertenecientes a los estamentos sociales de la época, una contextualización del proceso revolucionario y una descripción de la manera en que los personajes experimentaron las tensiones sociales, dificultades económicas y cambios políticos y sociales. Ahora bien, las narrativas presentes en los seis cuentos analizados

evidencian que el estudiantado logró vincular las características de la geografía del país en relación con las actividades económicas y la distribución de la población. Al respecto, se menciona que el norte de la isla estaba rodeado de montañas en donde se establecieron las comunidades de *cimarrones* que estaban, a su vez, conformadas por individuos que no pertenecían al sistema de esclavitud, ya sea, por comprar su libertad o por escapar de las haciendas. Por ejemplo, el cuento *El legado de Kokorat*

... A la mañana siguiente, Kokorat y sus compañeros escaparon hacia las montañas, donde se unieron a otros esclavos fugitivos que también soñaban con la libertad. Con el tiempo, ese grupo de rebeldes en la sierra creció, y Kokorat se convirtió en un líder, un símbolo de esperanza y de lucha para aquellos que habían sido privados de su humanidad tanto en el campo como en la ciudad (párr. 8).

De la misma manera, los lugares descritos por las personas estudiantes, en sus narrativas, evocan el pasado como un tiempo mejor en comparación con las condiciones adversas que enfrentan los personajes en el presente. En otras ocasiones, estos espacios se fusionan con la realidad actual mediante elementos que refuerzan la memoria colectiva, las identidades y el sentido de pertenencia dentro del relato. Por su parte, en el cuento *Nos tenemos a nosotros mismos*, se evidencian los recuerdos del pasado y la herencia generacional de quienes fueron llevados a la isla en contra de su propia voluntad:

Una noche oscura y tormentosa, el gran oso negro miró al mar, ese mar por el cual sus antepasados y compañeros habían sido traídos a la isla. Él deseaba como nadie poder obtener esa libertad... Aquella noche, en secreto, el grupo se reunió en una cueva junto a otros osos pardos

que compartían su deseo de libertad. Allí, entre susurros, se prometieron que lucharían hasta el final (párr. 6).

Otra temática que se aborda en el 100 % de los cuentos, es la representación del inicio de la revolución. En este sentido, el inicio de los relatos ocurre con una descripción de situaciones que se vinculan con las causas estructurales del conflicto como el régimen colonial, el sistema de esclavitud, las diferencias entre los estamentos sociales, condiciones de vida y el surgimiento de caudillos o líderes del movimiento revolucionario. En *Cantos de Libertad* se incluyen momentos en que los personajes toman conciencia de su condición de esclavitud y la incertidumbre causada por no saber lo que les ofrece el destino, pues se tiene la esperanza de visualizar un futuro distinto a través del cambio social que traería la revolución:

Jean sostenía su machete entre las manos, no para cortar la caña de azúcar como todos los días, sino para algo que nunca había imaginado posible. A su alrededor, sus compañeros de esclavitud, hombres y mujeres que habían soportado el látigo y el hambre, se preparaban con él. A lo lejos se oían murmullos: “*Toussaint* está cerca, viene con promesas de libertad para todos”. Jean no estaba seguro de creerlo, pero en su pecho ardía algo nuevo. ¿Era esperanza? No recordaba haber sentido algo así desde que había sido traído a la fuerza desde África (párr. 1).

Por su parte, en *Ecos de Libertad* se evidencia la incertidumbre, miedo y duda del protagonista en donde se cuestiona el orden establecido a través de un pensamiento dicotómico: por un lado, sus privilegios de estamento social lo hacen oponerse a la idea de igualdad ante los esclavos y, por otro lado, la convicción de que los ideales de justicia e igualdad promulgados en Francia no han sido aplicados en las colonias:

Étienne, entre sorprendido y asustado, retrocedió, pero algo en la intensidad de los ojos de Jean-Baptiste le hizo dudar. ¿Acaso la revolución, que había comenzado como una promesa de libertad en Francia, no debía extenderse también aquí? Sin embargo, el comerciante no podía aceptar perderlo todo en manos de aquellos que consideraba sus inferiores (párr. 6).

Así mismo, en el cuento *La leyenda de Haití*, se explica que la causa de un levantamiento armado, en el norte de la isla, se dio por las condiciones de trabajo, largas jornadas y el cansancio acumulado; lo cual es el catalizador del movimiento en donde solamente hay dos salidas: salir triunfantes o perecer en el intento.

Un esclavo traído desde África llamado Dylan Negrreira, estaba cansado del abuso y decide causar una revuelta junto con sus compañeros del campo. Una noche oscura, Dylan levantó una antorcha y grito ¡libertad o muerte! Jean, quien seria parte de esta revuelta, guió a sus compañeros quemando los campos de caña de azúcar y algodón mientras que Dylan y sus demás compañeros armados con armas rústicas irían al ataque de sus amos (párr. 4).

A partir del análisis de los cuentos elaborados por las personas estudiantes, se determinó que todos los personajes principales estuvieron implicados en el proceso revolucionario y realizaron su participación con el propósito de mejorar su situación económica y lograr cumplir sus metas y aspiraciones. Es importante comentar que los cuentos varían según el contexto histórico en el que se circunscriben y esto se refleja en los nombres de los personajes, la manera en que se describen los escenarios, las tramas, los nudos y la resolución de conflictos. Sobre este tema, vale la pena

comentar que los nudos en las narrativas están vinculados con un suceso trágico que le sucede a uno de los secundarios, pero que son representativos para los protagonistas de las historias. Por ejemplo, se encuentran:

- Historias familiares trágicas y reflexiones sobre la posibilidad de incidir en un cambio en el contexto político, económico y social en Santo Domingo.
- El cuestionamiento sobre su papel en la sociedad colonial y los motivos para unirse a la revolución.
- Muerte trágica de su esposa e hijos lo impulsan a planear estrategias para acabar con las personas dueñas de las plantaciones.
- Una persona esclava cansada de la represión, el maltrato a su familia por parte de sus amos provoca que levanten en armas para luchar contra el sistema colonial.

Ahora bien, los cuentos analizados presentan una sólida descripción de la revolución como proceso histórico, ya que se abordan causas estructurales de las economías de la época, relaciones de interdependencia de la isla con su metrópoli, dinámicas sociales, rasgos culturales, religiosidad, creencias, sentido de pertenencia a África y tradiciones familiares.

Además, en todas las narrativas se refleja que la causa inmediata de los levantamientos armados en el mundo rural de Santo Domingo fue el deseo de libertad y el rechazo a la opresión del sistema esclavista. En este punto, los personajes insertos en un contexto de violencia, explotación y el no reconocimiento de sus derechos encuentran, en los movimientos revolucionarios, la posibilidad de acabar con el antiguo régimen y, de esta manera, validar su identidad, herencia y su lugar en la sociedad.

## 5. CONCLUSIONES

En los procesos de enseñanza de la Historia, trabajar bajo la metodología investigación-acción permite que la persona docente reflexione constantemente sobre los retos y desafíos que enfrenta el estudiantado al momento de realizar sus aprendizajes, así como diseñar propuestas para mejorar su práctica docente. Es importante agregar que todas las actividades planeadas para la secuencia didáctica permitieron la intervención pedagógica a través de las tres fases, pero la actividad que representó un mayor reto fue la elaboración del cuento corto, debido a que no todo el alumnado cuenta con las mismas habilidades en escritura y lectura. También, les fue difícil contextualizar a sus personajes dentro de las estructuras históricas y lograr enlazarlas con el desenvolvimiento de la revolución.

La implementación de la redacción de un cuento corto como estrategia didáctica en una clase de Historia de la Cultura implicó para la docente un proceso cíclico y reflexivo que inicia con la lectura de los cuentos para identificar aspectos de la escritura (ejes temáticos, personajes, representación de los contextos y uso del pasado) y finaliza cuando se establecieron elementos de mejoras para ajustar la actividad a futuros grupos.

Así pues, promover que las personas estudiantes elaboren cuentos basados en los contenidos históricos que se abordan en el curso fomenta el pensamiento crítico, ya que, a partir de la escritura, el alumnado puede interpretar y conectar ideas más allá de los hechos concretos. Por lo tanto, la invención de historias, personajes y mundos ficticios estimula su imaginación y permite explorar posibilidades creativas que trascienden los límites de la realidad. En este sentido, la narración de cuentos no solo promueve el interés y la curiosidad por la Historia, sino que permite que reflexionen sobre la manera en que ocurrieron los hechos históricos y las implicaciones en la vida cotidiana de la población. También, el construir

narraciones históricas facilita que los aprendizajes se den de forma significativa a través de la relación activa con los contenidos, las emociones y el pensamiento crítico análisis.

## 6. REFERENCIAS

Alessandroni, N. (2017). Imaginación, creatividad y fantasía en Lev S. Vygotski: una aproximación a su enfoque sociocultural. *Actualidades en Psicología*, 31(122), 45-60. [https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S2215-35352017000100045&script=sci\\_abstract&tlng=es](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S2215-35352017000100045&script=sci_abstract&tlng=es)

Álvarez González, C. (2010). La relación entre lenguaje y pensamiento de Vygotsky en el desarrollo de la psicolingüística moderna. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 48(2), 13-32. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832010000200002>

Badilla Núñez, J. (2023). Propuesta Curricular de Incorporación de Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) con Recursos Tecnológicos de la Web 2.0, a la Práctica Docente desde un Enfoque Socio Constructivista [Tesis de Maestría, Universidad de Costa Rica]. <https://www.kerwa.ucr.ac.cr/items/337d1170-6157-46a4-82ba-8831161913ce>

Balderas Gutiérrez, I. (2017). *Aportes de la investigación cualitativa a la investigación educación* [Ponencia]. Congreso Nacional Investigación Educativa-COMIE. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0503.pdf>

Bernate, J., & Vargas, J. (2020). Desafíos y tendencias del siglo XXI en la educación superior. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(Ve), 1-13. <https://www.redalyc.org/journal/280/28064146010/28064146010.pdf>

Carrera, B., & Mazarella, C. (2001). Vygotsky: Enfoque sociocultural. *Educare*, 5(13), 41-44. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35601309.pdf>

Cerrón Rojas, W. (2019). La investigación cualitativa en educación. *Horizonte de la Ciencia*, 9(17), 1-8. <https://www.redalyc.org/journal/5709/570967709010/>

Cobeña, M., Parrales, G., Vélez, A., & Mendoza, M. (2024). Recursos digitales y didácticos para el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Digital Publisher CEIT*, 9(2), 578-589. <https://doi.org/10.33386/593dp.2024.2.2362>

Colmenares, A. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102-115. <https://revistas.uniandes.edu.co/index.php/vys/article/view/7540/7959>

Farías Martínez, L., Largo Zhinín, R., Piñera Concepción, Y., & Sánchez Andrade, V. (2024). Estrategias de escritura creativa para la construcción de cuentos por los estudiantes de quinto año. *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, 10(4), 1933-1952. <https://doi.org/10.23857/dc.v10i4.4189>

Galeano Marín, M. (2021). *Investigación cualitativa: Preguntas inagotables*. Editorial de la Universidad de Antioquía. <https://digitalia.proxyucr.elogim.com/a/102449>

García, Á. (2020). *¿Qué es la revolución? Y otros ensayos reunidos*. Prometeo-CLACSO. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20201230111621/Que-es-la-revolucion.pdf>

González-Hermosilla, A. L. (Coord.). (2021). *Reflexiones y propuestas para los desafíos de la educación actual*. Adaya Press.

Gonzalo, M. (2019). ¿Por qué enseñar abstracciones en la educación primaria y secundaria? Evidencia

contra las corrientes actuales. *Revista ensayos pedagógicos*, 14(1). <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/view/11846/16094>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGrawHill. <https://www.esup.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/2.%20Hernandez,%20Fernandez%20y%20Baptista-Methodolog%C3%ADa%20Investigacion%20Cientifica%206ta%20ed.pdf>

Jaramillo, M. (2012). Reflexiones acerca del concepto de revolución: aproximación a la literatura sobre el tema. *Revista cultura investigativa*, 5, 84-94. [https://revistaci.weebly.com/uploads/1/5/6/0/15607460/07.\\_revolucion.jaramillo.pdf](https://revistaci.weebly.com/uploads/1/5/6/0/15607460/07._revolucion.jaramillo.pdf)

López, P. (2024). Había una vez...Un cuento como recurso para secundaria. *SUMA*, 116, 11-18. [https://www.researchgate.net/publication/380174770\\_Habia\\_una\\_vezUn\\_cuento\\_como\\_recurso\\_para\\_secundaria](https://www.researchgate.net/publication/380174770_Habia_una_vezUn_cuento_como_recurso_para_secundaria)

Mota de Cabrera, C., & Villalobos, J. (2007). El aspecto socio-cultural del pensamiento y del lenguaje: Visión Vygotskyana. *EDUCERE*, 11(38): 411-418. <https://ve.scielo.org/pdf/edu/v11n38/art05.pdf>

Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *Int. J. Morphol.*, 35(1):227-232. [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0717-95022017000100037](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-95022017000100037)

Pascual Arias, C., & López-Pastor, V. (2024). Competencia investigadora, investigación-acción y formación permanente del profesorado. *ALTERIDAD Revista de Educación*, 19(2), 173-183. <https://alteridad.ups.edu.ec/index.php/alteridad/article/view/8670/8506>

Quispillo, S., & Villafuerte, C. (2022). Importancia de la narración de cuentos en la educación. *Desarrollo*, 13(3), 233-244. <http://www.scielo.org.pe/pdf/comunica/v13n3/2226-1478-comunica-13-03-233.pdf>

Ramírez, E. (2011). La investigación cualitativa en educación. Balance y retos en el contexto colombiano. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía* 4(1), 81-91. <https://www.redalyc.org/pdf/5610/561058721005.pdf>

Requejo, M. (2021). *El cuento y la narrativa como recurso didáctico. La escritura creativa como medio educativo* [Tesis de Maestría, Universidad de Valladolid]. Repositorio institucional. [https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/52504/TFM\\_F\\_2021\\_131.pdf?sequence=1](https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/52504/TFM_F_2021_131.pdf?sequence=1)

Ricciardi, M. (2009). ¿Ha terminado la revolución? Historia del concepto y valoración política. *Espiral*, 15(44), 9-29. [https://www.researchgate.net/publication/28319516\\_Ha\\_terminado\\_la\\_revolucion\\_Historia\\_del\\_concepto\\_y\\_valoracion\\_politica](https://www.researchgate.net/publication/28319516_Ha_terminado_la_revolucion_Historia_del_concepto_y_valoracion_politica)

Ríos Hernández, I. (2010). El lenguaje: herramienta de reconstrucción del pensamiento. *Razón y Palabra*, (72), 1-26. <https://www.redalyc.org/pdf/1995/199514906041.pdf>

Sánchez, R. (2019). El pensamiento de Vygotsky y su influencia en la educación. *Lat. Am. J. Phys. Educ.*, 13(4), 1-3. [http://www.lajpe.org/dec19/13\\_4\\_01.pdf](http://www.lajpe.org/dec19/13_4_01.pdf)

Toruño Arguedas, C. (2020). Aportes de Vigotsky y la pedagogía crítica para la transformación del diseño curricular en el siglo XXI. *Revista Innovaciones Educativas*, 22(33), 186-195. [http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2215-41322020000200186](http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2215-41322020000200186)

Troncoso, A., Aguayo, G., Acuña, C., & Torres L. (2020). Creatividad, innovación pedagógica y educativa: análisis de la

percepción de un grupo de docentes chilenos. *Educ. Pesqui*, 48, 1-21. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248238562>

Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo. <https://www.ie42003cgalbarracin.edu.pe/biblioteca/LIBR-NIV326122022175849.pdf>

Vygotsky, L. (1981). *Pensamiento y Lenguaje*. Editorial: La Pléyade. <https://abacoenred.org/wp-content/uploads/2015/10/Pensamiento-y-Lenguaje-Vigotsky-Lev.pdf>

Xircat, M. (2015). El uso de la narración en la clase de Historia. *Quehacer Educativo*, 61-67. [https://www.funtep.edu.uy/aportes-para-la-reflexion-docente/item/download/1126\\_d313154c4acfbbedfb4fd03a2dceaf827#:~:text=Desde%20el%20punto%20de%20vista,conceptos%20y%20nociones%20de%20temporalidad](https://www.funtep.edu.uy/aportes-para-la-reflexion-docente/item/download/1126_d313154c4acfbbedfb4fd03a2dceaf827#:~:text=Desde%20el%20punto%20de%20vista,conceptos%20y%20nociones%20de%20temporalidad)



## EPÍLOGO

**E**l libro *Reflexiones en Educación, Tomo III* se erige como un mosaico de experiencias, análisis y propuestas gestadas por mujeres docentes que, desde la Universidad de Costa Rica, asumen la tarea de pensar y transformar la educación desde dentro. Este volumen pone de relieve la pluralidad de voces femeninas que, en distintos contextos y disciplinas, articulan conocimiento, práctica pedagógica y compromiso social con equidad y calidad educativa.

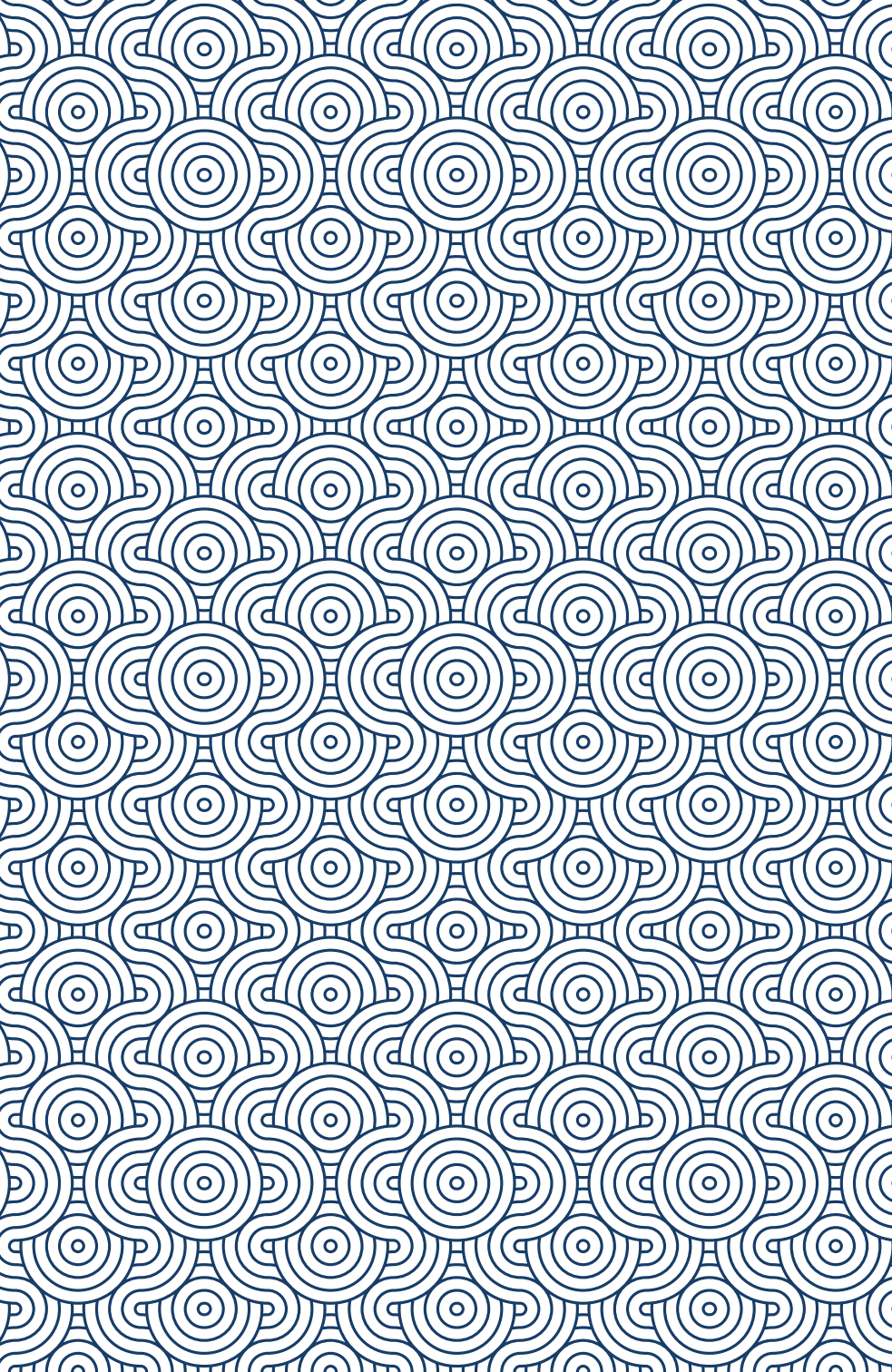
Las investigaciones reunidas dialogan entre sí al explorar dimensiones complementarias del quehacer universitario: la formación docente, la innovación pedagógica, el manejo de múltiples roles en el quehacer docente, la investigación con perspectiva de género, la enseñanza de lenguas, la integración tecnológica y el pensamiento crítico. Es así que cada capítulo constituye una ventana hacia la transformación educativa desde la docencia situada, comprometida con los territorios, con las realidades del estudiantado y con los desafíos contemporáneos de la universidad pública.

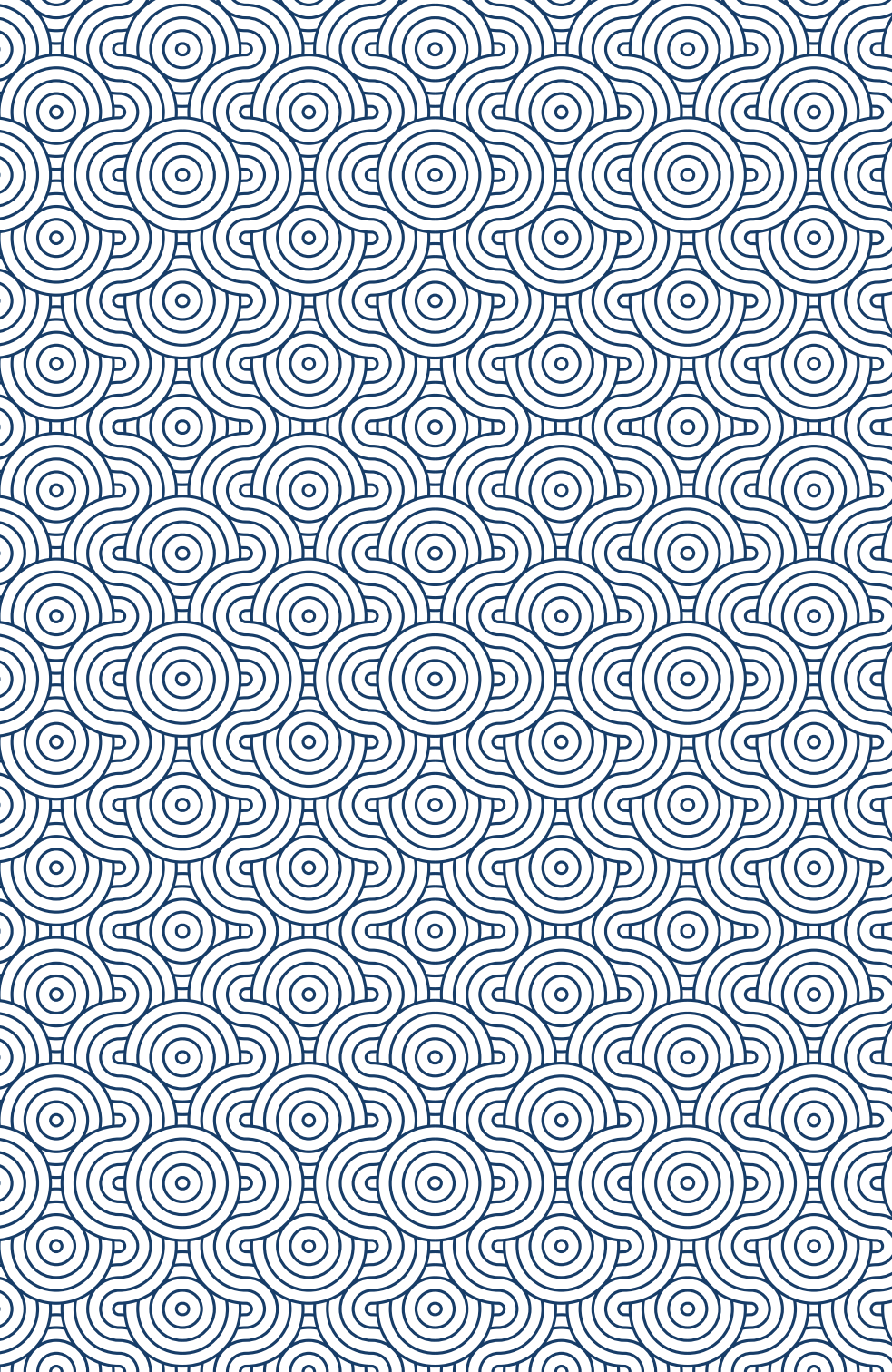
Desde la descentralización de la formación de personas educadoras en la Región Brunca, hasta la reflexión sobre el uso del cuento, la gamificación o la andragogía en los procesos de enseñanza-aprendizaje; las autoras revelan cómo la creatividad, la sensibilidad y el rigor académico se entrelazan en la construcción de prácticas educativas significativas. Al mismo tiempo, los aportes sobre pensamiento crítico, investigación con perspectiva de género y comportamientos interpersonales en la docencia universitaria invitan a repensar el papel de la educación superior como espacio ético y transformador.

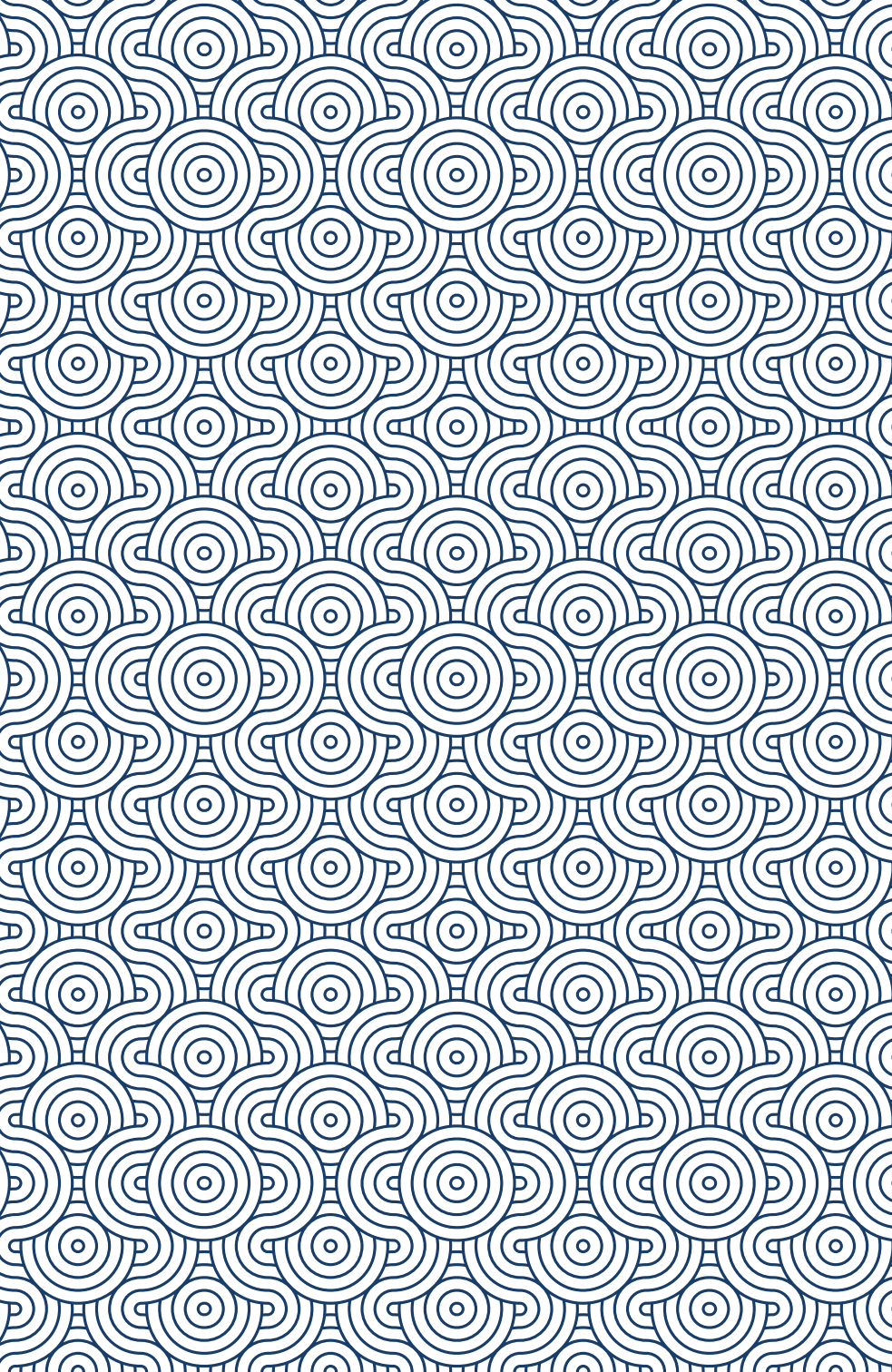
Este libro, en suma, representa un ejercicio de memoria y proyección: un reconocimiento al liderazgo intelectual y pedagógico de las mujeres que, desde la universidad pública costarricense, impulsan nuevas rutas para una educación más

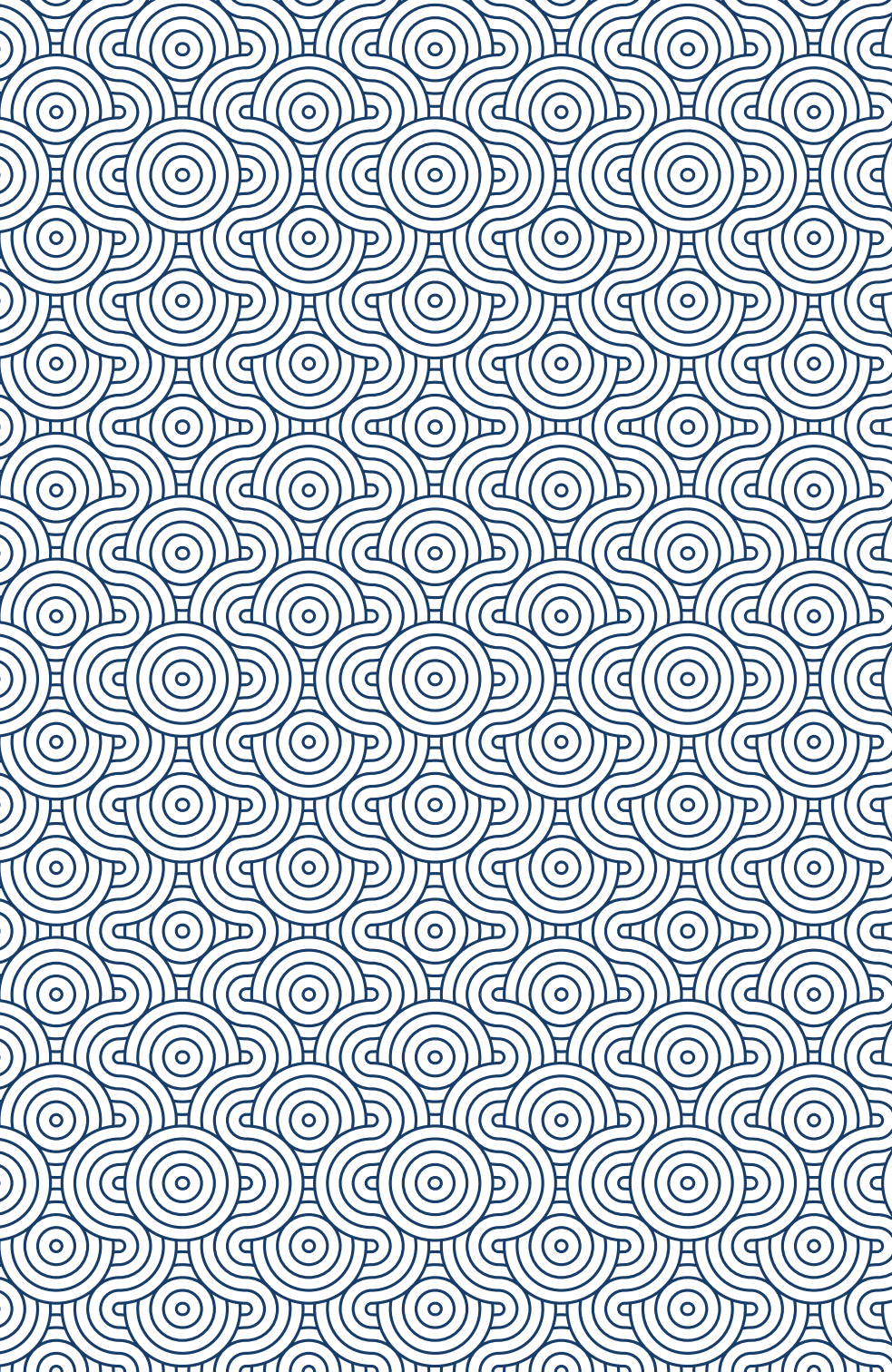
humana, inclusiva y reflexiva. Las páginas de este tomo son testimonio de una convicción compartida que la educación se renueva cuando las mujeres docentes piensan, escriben y actúan juntas para imaginar futuros más justos y solidarios.

Dra. Maureen Manley Baeza









# Reflexiones en Educación Tomo III

Miradas y aportes de mujeres docentes  
desde la universidad pública

Este tercer tomo de *Reflexiones en Educación* reúne las voces de mujeres docentes que, desde la Universidad de Costa Rica, tejen pensamiento, práctica e innovación pedagógica para resignificar la educación pública. Sus capítulos transitan desde la formación docente regional hasta las experiencias en investigación con perspectiva de género, gamificación, pensamiento crítico, enseñanza del inglés y estrategias creativas para la enseñanza de la historia. En conjunto, estas reflexiones expresan la fuerza transformadora del conocimiento producido por mujeres comprometidas con la equidad, la inclusión y la justicia educativa, reafirmando el papel de la universidad pública como espacio de construcción colectiva y emancipadora del saber.

Colección: Didáctica  
Serie: Docencia

ISBN: 978-9930-608-67-8



9 789930 608678

**UCR**  
UNIVERSIDAD DE COSTA RICA



**CSP**

Colecciones  
Sede del  
Pacífico