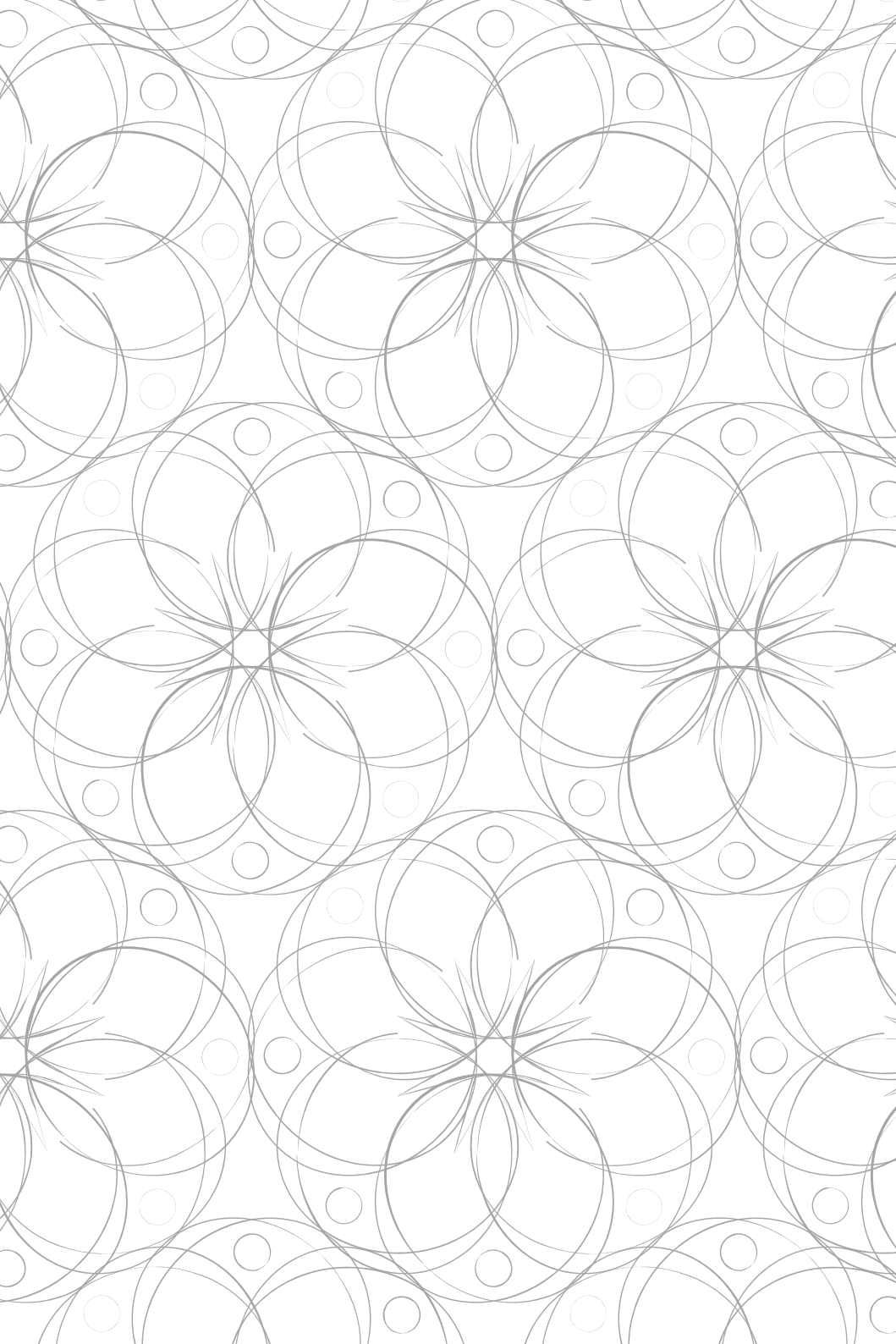


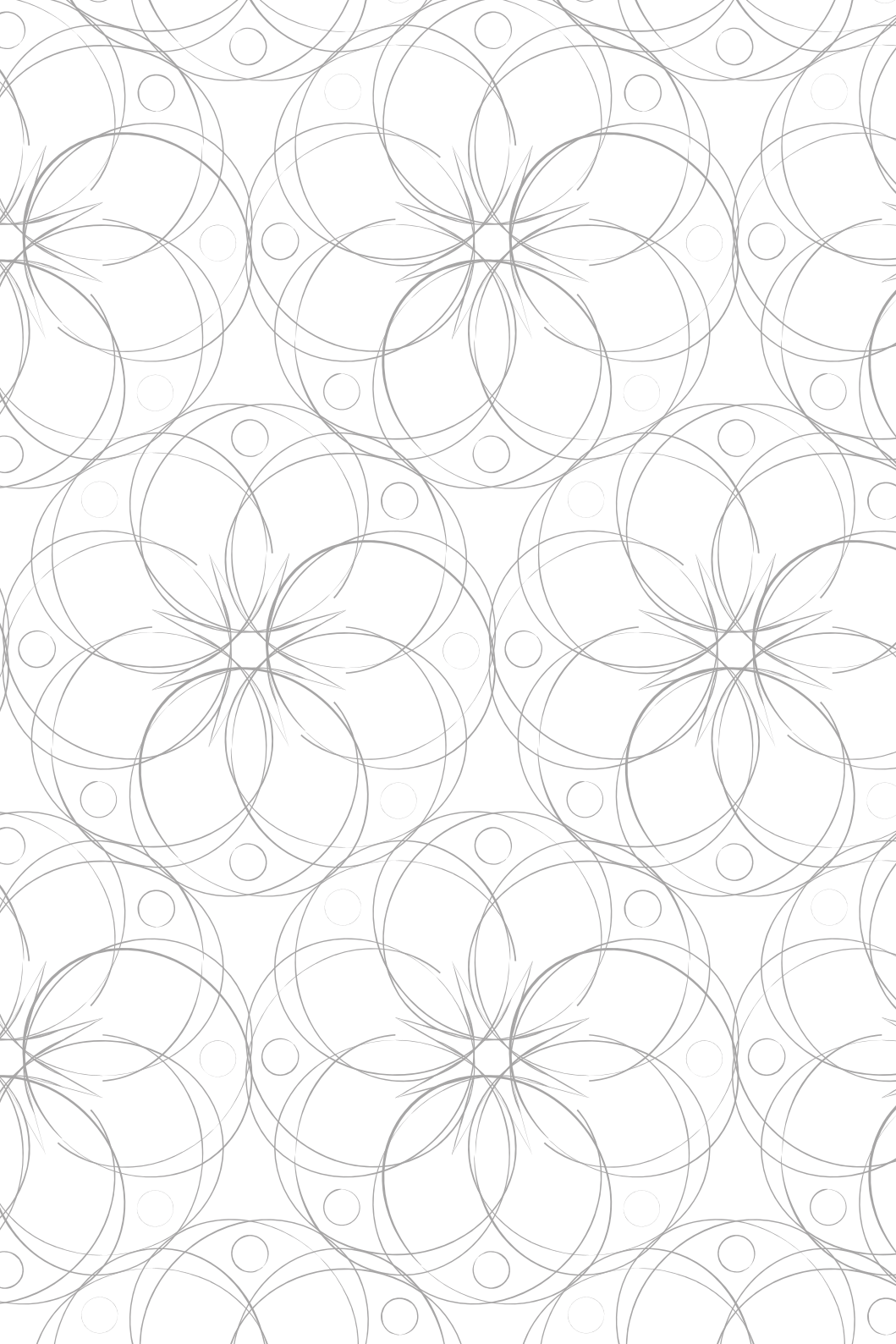
Reflexiones en Educación

Tomo II

Editoras:

María José Quesada Chaves
Stefanny Forester Delgado





CC.SIBDI.UCR - CIP/4159

- Nombres:** Carballo Murillo, Natalia, autora. | Quesada Chaves, María José, editora. | Forester Delgado, Stefanny, editora.
- Título:** Reflexiones en educación / editoras, María José Quesada Chaves, Stefanny Forester Delgado ; autores Natalia Carballo Murillo [y otros ocho].
- Descripción:** Puntarenas, Costa Rica : Editorial Sede del Pacífico, 2024. | Colección didáctica.
- Identificadores:** ISBN 978-9930-608-50-0 (PDF)
- Materias:** LEMB: Educación superior – Investigaciones – Costa Rica. | Educación superior – Metodología – Costa Rica. | Innovaciones educativas – Costa Rica. | Universidades públicas – Costa Rica. | Educación pública – Costa Rica.
- Clasificación:** CDD 378.007.207.286 --ed. 23

© Editorial de la Sede del Pacífico, Universidad de Costa Rica.

Universidad de Costa Rica, Costa Rica, Puntarenas.

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:

Dr. Oriester Abarca Hernández
Dr. Ricardo Martínez Esquivel
Dra. Susan Chen Mok
Dr. Allen Cordero Ulate
M.A. María José Quesada Chaves
Dr. Francisco Rodríguez Cascante

Consejo de redacción:

M.Sc. María Barboza Gutiérrez (Coordinadora de publicaciones)
Lic. Lucía González Ulate (Diagramadora en jefe)
M.Sc. Baruc Chavarría Castro (Filólogo en jefe)
Lic. Yuly Espinoza Argüello (Diagramadora)

Editor académico:

Dr. Jorge Bartels Villanueva
Director Editorial Sede del Pacífico:
Dr. Oriester Abarca Hernández

Colección Didáctica

Series
Reflexiones en Educación

Editoras

Dra. María José Quesada Chaves
Mag. Stefanny Forester Delgado

Consejo científico

Dra. Milagro Carvajal Oses
M.Sc. Silvia Saúrez Morales
M.Sc. Johanna Jiménez Bolaños

Revisión filológica:

Bach. Eunice Arias Corrales

REFLEXIONES EN EDUCACIÓN

TOMO II

EDITORAS:

María José Quesada Chaves
Stefanny Forester Delgado

REFLEXIONES EN EDUCACIÓN

TOMO II

Autores:

Natalia Carballo Murillo
Gustavo Fernández Jiménez
Shi Lee Wang Li
Stefanny Forester Delgado
Gerardo Hernández Sánchez
Paola Montero Sánchez
Sussan Zamora Cortés
Maureen Manley Baeza
María José Quesada Chaves

ÍNDICE

PRÓLOGO i

**DESING THINKING Y GAMIFICACIÓN:
APUNTES EN TORNO AL CURSO
DE HISTORIA DE LA CULTURA
DURANTE EL 2021 1**

**LA ALFABETIZACIÓN VISUAL
EN EL LENGUAJE ARTÍSTICO
DEL APRENDIZAJE 31**

**LA ENSEÑANZA DE CURSOS LEGALES
A LOS ESTUDIANTES DE OTRAS
CARRERAS EN LA SEDE REGIONAL
DEL PACÍFICO 57**

**RETOS Y OPORTUNIDADES DE
LA ADAPTACIÓN VIRTUAL DEL
BACHILLERATO EN GESTIÓN
CULTURAL DE LA UNIVERSIDAD
DE COSTA RICA105**

**LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA
DESDE SU PROPIA ETIMOLOGÍA:
FILOSOFÍA Y CIENCIA;
APROXIMACIONES ÉTICAS
Y PEDAGÓGICAS143**

**REVISIÓN DEL CUMPLIMIENTO
DE LOS SABERES Y
ATRIBUTOS GENERALES EN
EL PROCESO FORMATIVO POR
CURSO DE LA CARRERA DE
INGENIERÍA ELECTROMECAÁNICA
INDUSTRIAL193**

**MEDIACIÓN DOCENTE EN LA
ENSEÑANZA DEL INGLÉS DE
LA EDUCACIÓN DE PERSONAS
ADULTAS EN EL MINISTERIO
DE EDUCACIÓN PÚBLICA243**

**RECONOCIENDO LA IMPORTANCIA
DE LAS HABILIDADES BLANDAS EN
EL ÁMBITO LABORAL DOCENTE:
REFLEXIONES DESDE EL
BACHILLERATO EN ENSEÑANZA
DEL INGLÉS.....275**

**PERMANENCIA Y DESAFÍOS
ACADÉMICOS EN LA EDUCACIÓN
SUPERIOR: RESPUESTA DE LA
SEDE DEL PACÍFICO DE LA
UNIVERSIDAD DE COSTA RICA A LA
CRISIS EDUCATIVA307**

EPÍLOGO363

PRÓLOGO

Dra. Ana Lorena Méndez A.

La universidad estatal se ha propuesto un objetivo y lo cumple: asegurar de manera constante la calidad de la educación superior en aquellos ámbitos en los que tiene impacto. La formación de personas profesionales altamente calificadas es uno de sus propósitos primordiales y, en ese sentido, la Sede del Pacífico de la Universidad de Costa Rica ha estado aportando a la mejora de la formación de sus graduados. El trabajo constante de las unidades académicas de la Sede se hace evidente en la publicación de este libro que contiene nueve capítulos que versan sobre distintos temas de interés actual en torno a la formación de profesionales.

Esta obra literaria es una compilación de conocimientos adquiridos por las unidades académicas en relación con temas metodológicos y técnicas pedagógicas en entornos de educación superior. Asimismo, varios de los textos reflejan la experiencia acumulada por las personas docentes al impartir clases en medios virtuales durante la pandemia ocasionada por la COVID-19.

Este libro se ha construido con aportes académicos novedosos que surgieron como respuestas positivas frente a un periodo catalogado por muchas

personas como “desastroso” para la educación. De este modo, las personas investigadoras de la Sede del Pacífico de la UCR presentan los procesos exitosos experimentados con el paso de una formación presencial a una virtual frente al escenario de la pandemia. Del mismo modo, ofrecen un panorama de las técnicas y estrategias metodológicas más innovadoras que han implementado en las aulas universitarias.

Para empezar, tenemos el aporte de la **Dra. Natalia Carballo Murillo** en su capítulo sobre el Desing Thinking y gamificación del curso de Historia de la Cultura. Esta asignatura ha sido transformada en un producto que tiene su origen en el aprendizaje obtenido de un contexto de confinamiento por la COVID-19. A partir de esta vivencia, la autora recomienda que las propuestas metodológicas deben considerar las carencias de la formación que traen las personas estudiantes de primer ingreso a la universidad y los retos que presentan estas nuevas generaciones, así como los contextos diferentes de las personas docentes universitarias. Termina al concluir que la lógica de los videojuegos puede ayudar a dinamizar el uso y entendimiento de los cursos universitarios.

El capítulo elaborado por el **M.Sc. Gustavo Fernández Jiménez** en torno al tema de la comunicación visual brinda una perspectiva distinta a lo que se entiende por este término. El académico señala la importancia que conlleva que la persona

estudiante pueda representarse a sí misma como un elemento de la comunicación visual, lo que facilita el vínculo con la persona espectadora y, a la vez, enriquece el aprendizaje que la persona autora adquiere sobre sí misma. Además, señala la importancia de este proceso, en el que la alfabetización visual, como objeto de estudio de la pedagogía, se encarga de que el estudiantado construya imágenes, diagramas e infografías con mensajes directos y claros que eximan las interpretaciones subjetivas en su formación.

Con el objeto de enriquecer la discusión que se desarrolla en el libro, el **Dr. Shi Lee Wang Li** presenta un estudio sobre los cursos legales dirigidos a personas estudiantes que no pertenecen a la carrera de Derecho. Señala la brecha que se puede encontrar en el conocimiento sobre aspectos de derecho entre las personas estudiantes de otras carreras y las que sí cursan la carrera de Derecho. Como respuesta a esta situación de desventaja, el autor recomienda el uso de técnicas que incentiven el entusiasmo en el estudiantado, como el análisis y discusión de casos. Recalca la importancia de que las personas profesionales de todos los campos cuenten con una visión multidisciplinaria sobre su objeto de estudio para desempeñarse de manera idónea en sus distintos campos laborales. Asimismo, describe los roles de la persona docente a la hora de moderar las actividades, registrar el avance y ofrecer apoyo a la persona estudiante. A la vez, expone que es necesario que el estudiantado asuma

la responsabilidad de su aprendizaje al participar activamente en la construcción de su conocimiento.

La **MSc. Stefanny Forester Delgado**, toca un aspecto medular del momento en que la universidad tuvo que enfrentar la época de pandemia, el cual corresponde a la adaptación a la virtualidad de la carrera de Bachillerato en Gestión Cultural. En este escrito, se evidencia que todavía es necesario capacitar a las personas docentes de este bachillerato en el uso herramientas tecnológicas y metodológicas participativas en línea, con el objeto de mejorar la enseñanza virtual. Adicionalmente, se señala que las personas estudiantes continúan con la limitación sobre el acceso a las herramientas tecnológicas. Destaca la reflexión de la autora sobre cómo la adaptación a la virtualidad requiere tanto considerar la disciplina que se enseña como desarrollar interacciones satisfactorias en el contexto de aprendizaje.

Por otra parte, el **Lic. Gerardo Hernández Sánchez** señala el valor de la enseñanza de la filosofía desde un análisis etimológico. En este sentido, realiza un análisis para determinar la importancia de abordar la filosofía desde su propia etimología en el contexto educativo. También señala la importancia de la ética pedagógica en la conservación de una sociedad positiva basada en las relaciones humanas que generen conocimiento mutuo. En esta línea, establece que enseñar filosofía es crear seres humanos libres para pensar y que puedan construir humanidad.

La **M.Sc. Paola Montero Sánchez** trata el tema de la acreditación de las carreras de ingeniería, tan importante en cuanto a la calidad de la formación universitaria. Realiza un estudio que tiene como objetivo analizar la vigencia de las prácticas profesionales de las personas egresadas de la carrera de ingeniería, las cuales están definidas por la Agencia de Acreditación del Colegio Federado de Ingenieros y Arquitectos de Costa Rica (CFIA), y así recolectar datos para los procesos de autoevaluación con miras a la acreditación de las carreras —en este caso específico, la de Ingeniería Electromecánica Industrial de la Sede del Pacífico de la UCR—. Concluye que existe un nivel de compromiso de la comunidad estudiantil por cumplir con los atributos establecidos por la Agencia de Acreditación del CFIA.

Seguidamente, la **máster Susan Zamora Cortés** se adentra en la enseñanza del inglés impartida por los docentes del Ministerio de Educación Pública costarricense. Esta experiencia registra uno de los tantos aportes que la universidad brinda a la educación pública del país y, en específico, a las poblaciones adultas dentro de una región prioritaria como lo es Puntarenas. La autora enfatiza en la necesidad de brindar formación sobre los principios de la andragogía a aquellas personas docentes que trabajan en la educación de la población adulta en las instituciones educativas del MEP. Lo esencial, en este sentido, es proporcionar a las personas docentes herramientas que les permitan utilizar metodologías

más adecuadas para dicha población, teniendo en cuenta sus estilos de aprendizaje específicos.

En relación con un tema muy actual, la **Dra. Maureen Manley Baeza** se refiere al tema de las habilidades blandas, en específico, al trabajo de equipo, la comunicación asertiva y la empatía, y valora si la formación de docentes en inglés promueve estas habilidades en el estudiantado. Señala que la formación de las futuras personas profesionales debe estar caracterizada tanto por el conocimiento teórico como por el desarrollo de estas competencias y con una consideración de las necesidades del mundo laboral de su profesión. Sugiere que el proceso de formación de docentes en inglés debe brindar espacios para que el estudiantado pueda reconocer la importancia de estas habilidades para su desempeño profesional.

Por último, otro de los desafíos recientes que ha enfrentado la universidad, como resultado tanto de las carencias del sistema educativo primario y secundario como de las limitaciones que sufrieron las personas estudiantes durante la pandemia, ha sido el rezago educativo registrado en este grupo. Esta experiencia es recogida por la **Dra. María José Quesada Chaves**, quien expone que, como respuesta a esta problemática, la Sede del Pacífico de la Universidad de Costa Rica ha construido el programa Pre-UCR, que tiene como objetivo la nivelación académica de la población de primer ingreso a la universidad. La autora llega a concluir que es

beneficioso utilizar un enfoque pedagógico integral con una metodología innovadora que facilite la adquisición de habilidades y competencias por parte de las personas estudiantes que recién ingresan a la universidad, con el fin de capacitarlas para enfrentar los desafíos de la vida universitaria. Considera que el programa Pre-UCR protege a la población de primer ingreso contra la deserción y facilita el acceso a la educación superior de las poblaciones más vulnerables en la región de Puntarenas.

En resumen, la obra **Reflexiones en educación, Tomo II** representa una información valiosa en distintos temas que son de interés actual tanto para la universidad como para la sociedad costarricense. Del mismo modo, constituye un aporte valioso de los académicos de la Sede Regional de Puntarenas de la UCR a la comunidad nacional. Esta iniciativa evidencia el papel que juega la universidad a la hora de generar conocimiento y transformar el desarrollo de la formación y su impacto en el desarrollo productivo del país. Los invito a leer este libro que pretende enriquecer el criterio de las personas interesadas en el desarrollo de la formación de profesionales en distintas áreas, ya que representa un aporte significativo para la investigación en el país.

DESING THINKING Y GAMIFICACIÓN: APUNTES EN TORNO AL CURSO DE HISTORIA DE LA CULTURA DURANTE EL 2021

Dra. Natalia Carballo Murillo¹

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo de este capítulo es explicar el proceso de gamificación del curso de Historia de la Cultura, que impartió la autora en el 2021, aplicando la metodología del Design Thinking. Producto de la pandemia ocasionada por la COVID-19, en la Universidad de Costa Rica se decidió seguir con la modalidad virtual durante el año 2021, tal como se había hecho en el 2020. Por ello, y como producto del curso “Design Thinking: una alternativa para el desarrollo de estrategias didácticas en contextos universitarios”, se cambió el programa del curso de Historia de la Cultura para el primer semestre de 2021, con el fin de aprovechar la virtualidad

¹ ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6821-4468>

y tratar de minimizar las diferencias y desigualdades en conocimiento entre las personas estudiantes.

Tomando en cuenta la metodología del Design Thinking, se planteó un curso ‘gamificado’, es decir, se incorpora la lógica de los videojuegos para diseñar una asignatura dividida en cuatro niveles, aumentando la dificultad conforme se avanza en ellos. Se optó por la gamificación debido a la preocupación, y con el objetivo de que las personas estudiantes se sientan cómodas con sus conocimientos y la virtualidad.

La gamificación del programa del curso de Historia de la Cultura nace no solo de la virtualidad aplicada a partir de la pandemia por la COVID-19, sino también de una preocupación que la autora de este capítulo ha tenido desde hace varios años sobre cómo enseñar historia de la cultura a las personas estudiantes de primer ingreso. Se busca impartir el curso de una manera que permita aprender historia como una herramienta para el análisis, adaptándose a un estudiantado con capacidades diferentes, con distintas formas de aprender y entender, y con habilidades que generacionalmente son totalmente extrañas, y, en algunos casos, difíciles de comprender.

Cada primer semestre, docentes y estudiantes se adentran en un mundo (aula) totalmente diferente, en el cual hay poco más de cuarenta estudiantes provenientes de contextos sociales diferentes, pero que comparten la característica de ser parte de una sociedad ‘globalizada’ e interdependiente, con acce-

so a la tecnología y a la información. Estas nuevas personas estudiantes no dejan de revisar el celular, tienen una computadora siempre encendida, y solo algunas de ellas llevaban lápiz y cuaderno. Además, así como utilizan otros métodos, tienen otras conductas y otros intereses, y preguntan de manera indirecta, incluso antes de escuchar esta versión del curso, para qué sirve estudiar historia.

Sin embargo, estas personas estudiantes no deben ser culpadas. Durante generaciones, se ha dicho, y lastimosamente se sigue repitiendo, que el buen entendimiento de la historia radica en aprender fechas y datos, no procesos; por lo tanto, la memorización prevalece por encima del análisis. Lo anterior lleva a que sea necesario dedicar una buena parte del curso a explicar que la historia se trata de analizar, entender, estudiar el pasado para comprender el presente, y que lo que se vive en la actualidad no es resultado de la generación espontánea, sino de un proceso histórico con distintas variables que se entrecruzan y traslapan entre sí. De igual manera, se pueden mencionar otros dos motivos para dicha situación: trasfondos colegiales tan diferentes como las personas estudiantes, con un Ministerio de Educación desigual y empobrecido; así como una sociedad diferente a la de la época universitaria de quienes hoy se dedican a la docencia.

Con el proceso de virtualización del año 2020, la autora de este capítulo se percató de la dificultad de

llevar un curso planteado para impartirse de manera presencial a la virtualidad, además de la necesidad de respetar el uso del tiempo y los espacios. La virtualidad y el teletrabajo borran los límites de espacio y tiempo. Al estar ‘conectadas’ todo el día, se da la errónea idea de que las personas siempre están —o deben estar— disponibles.

En cuanto a las cargas de trabajo, tanto de las personas docentes como de las personas estudiantes, surge la cuestión de cómo equilibrar el trabajo sincrónico y asincrónico, fomentando la participación en las actividades, la lectura y el entendimiento. Todas estas preocupaciones, la breve experiencia de enseñar historia y la virtualidad del 2020 han llevado a la autora a plantear una propuesta metodológica pensada para las nuevas generaciones, la sociedad actual y el entorno virtual, partiendo de una reflexión personal a partir de una experiencia educativa.

2. REFERENTE TEÓRICO

El Design Thinking, o ‘pensamiento de diseño’:

Es un proceso o metodología de diseño que proporciona un enfoque basado en soluciones para la resolver problemáticas [sic] (...) se caracteriza por plantear respuestas innovadoras de forma colaborativa; se basa en la empatía para crear soluciones; sir-

ve para mejorar proyectos y presentar cambios innovadores. (Barbosa-Quintero et al., 2023. pp. 75-76)

Aplicado a la educación, el Design Thinking busca soluciones a problemáticas, con el fin de mejorar el aprendizaje del estudiantado y tomando en cuenta el contexto. Es un proceso flexible que se adapta a las transformaciones de la sociedad, permitiendo impulsar la creatividad y favorecer la generación de soluciones para atender las necesidades de las personas estudiantes y docentes (Barbosa-Quintero et al., 2023).

En el caso específico de esta propuesta, el Design Thinking es utilizado para sugerir una solución a lo que se puede considerar como dos retos que enfrentaron las personas estudiantes de primer ingreso en el 2021: la inmersión al ‘mundo universitario’ de manera virtual y las deficiencias que presenta el estudiantado proveniente de colegios públicos, principalmente como producto de las huelgas de años anteriores y de la COVID-19. Este último punto se debe a que, como se indica en el resumen del Noveno Estado de la Educación (2023a), “las pérdidas de aprendizajes debido a las lecciones perdidas, los contenidos recortados y las desigualdades de conectividad impactaron las trayectorias educativas de la población que asistía a la secundaria entre 2018 y 2022” (p. 29).

Tanto el Design Thinking como la gamificación se basan en la experiencia de la persona usuaria, en este caso en específico, del estudiantado: “La gamifi-

cación se basa en el uso de elementos del diseño de videojuegos en contextos que no son de juego para hacer que un producto, servicio o aplicación sea más divertido, atractivo y motivador” (Ortiz-Colón et al., 2018, p. 4). Además, “es considerada una práctica educativa innovadora en los distintos niveles y modalidades, especialmente en la interacción humano-computadora” (Raap et al., 2019, citado por Reyes & Quiñonez, 2020, p. 9).

Por lo tanto, dado que el curso lectivo de 2021 fue virtual, se presentó la oportunidad de desarrollar una metodología que aprovechara la experiencia del estudiantado en entornos virtuales. De este modo, se utilizó el Design Thinking para definir, idear, planificar y prototipar un curso basado en la gamificación.

3. METODOLOGÍA

La metodología de este capítulo se explicará en cuatro pasos, siguiendo el método del Design Thinking. El primer paso fue la definición del reto, que consistió en plantear un curso que le permitiera al estudiantado de primer ingreso sentirse cómodo con la modalidad virtual y con sus conocimientos. El objetivo era evitar el abandono del curso y unificar los distintos aprendizajes de aquellas personas provenientes de colegios públicos y privados.

¿Cuáles problemas se presentaron? Como se mencionó, las personas estudiantes de primer ingreso enfrentaron dos desafíos principales. El primero de ellos fue que ingresaron al ‘mundo universitario’ de manera virtual, es decir, con clases de manera sincrónica y asincrónica, con las complicaciones e implicaciones que esto conlleva. El segundo reto fue que las personas estudiantes provenientes de colegios públicos presentaban deficiencias en su formación secundaria, lo cual repercutió directamente en su desempeño durante el primer año de universidad. Según el Estado de la Educación (2023b), “Las nuevas cohortes muestran cada vez mayores rezagos de aprendizaje debidos a los graves problemas de la calidad educativa en los niveles preuniversitarios” (p. 258), lo cual se refleja en el curso de Historia de la Cultura. Como profesora, la autora de este capítulo se enfrentó a deficiencias en el conocimiento general del estudiantado, especialmente de aquel proveniente de centros educativos públicos. Además del último año afectado por la pandemia, estas personas estudiantes tenían uno o dos años de formación interrumpida y comprimida debido a huelgas.

¿Cuál era y cómo era el contexto? Este estaba estrechamente relacionado con los dos problemas expuestos anteriormente. Además, se debe contemplar el aspecto generacional, ya que el estudiantado pertenece a otra generación y a otra sociedad. Primero, es una generación distinta a la de la autora, por lo que entenderla supone un reto. Segundo, cuenta con conocimientos “deficientes” –según lo explica-

do anteriormente– y analiza y entiende la cotidianidad de manera diferente. Estas personas estudiantes viven en una sociedad rápida y ‘light’, con redes sociales que dan falsas ideas sobre lo que es opinar, analizar y entender, donde el pasado no importa o no ‘existe’, entre otras diferencias. Todo lo anterior representa factores de frustración para la autora en su papel de profesora de historia e historiadora. Del mismo modo, también significa frustración para las personas estudiantes porque, en cuestión de meses, se tuvieron que enfrentar a una dinámica totalmente diferente a la que conocían.

¿A quiénes afecta? A las personas estudiantes, porque pueden llegar a pensar que saben menos que otras, ya sea por sus conocimientos o por el manejo y posibilidades de la virtualización; esto las puede llevar a abandonar el curso e incluso la universidad. También afectó a la docente, porque tuvo que lidiar con deficiencias de conocimiento que ya desde el inicio son difíciles de llevar y ‘subsanan’.

¿Cómo les afecta? En el cumplimiento de tareas o trabajos de la asignatura, en el rendimiento general en el curso y en la universidad, en su autoestima y ganas de continuar con la materia, en su participación en las clases sincrónicas, en el manejo de su frustración y en su capacidad de trabajar en grupo.

La definición del reto, según las preguntas anteriores, llevó al planteamiento de cuatro arquetipos de personas estudiantes, uno general y tres espe-

cíficos: 1. Estudiantado de primer ingreso (Tabla 1); 2. Estudiantado ideal (Tabla 2); 3. Estudiantado no ideal (Tabla 3); y 4. Estudiantado desinteresado (Tabla 4), los cuales se explican a continuación:

Tabla 1. Arquetipo general: Estudiantado de primer ingreso

Definición:	<p>Inicia el curso sin expectativas, a la espera del planteamiento y según lo que otras personas le han dicho de este.</p> <p>Responde y actúa de acuerdo con el interés que le genera el curso o a la falta de interés. Inicialmente, le cuesta diferenciar que historia no es Estudios Sociales, ni en contenidos, ni en forma de estudio, ni de aprendizaje. Es crítico con sus conocimientos, es consciente y admite que tiene pocos conocimientos o malas ‘bases’.</p>
--------------------	---

Aspectos positivos:

- Es proactivo.
- Cuando tiene interés, da su máximo esfuerzo.
- Es creativo e ingenioso.

Aspectos negativos:

- Se desmotiva fácilmente.
- Le cuesta el ritmo del curso.
- Se abruma con facilidad.
- Depende de otros compañeros.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 2. Arquetipo específico: Estudiantado ideal

Definición:	Es participativo e interesado en la materia del curso. Se esfuerza por hacer los trabajos y tareas de la mejor manera. Cuando tiene dudas, las plantea con tiempo. Recibe de buena manera la retroalimentación que se hace a las entregas o en la clase.
Aspectos positivos:	Aspectos negativos:
<ul style="list-style-type: none">• Participa de manera constante en las clases.• Opina y pregunta de manera respetuosa y fundamentada.• Va al día con la materia del curso.	<ul style="list-style-type: none">• Se desmotivan con la falta de participación de los demás compañeros y compañeras del curso.• Suelen recargársele los trabajos en grupo.
Nota. Elaboración propia.	

Tabla 3. Arquetipo específico: Estudiantado no ideal

Definición:	No le interesa aprender. No es participativo. Sus participaciones no se relacionan con el curso. Entrega la mayoría de los trabajos o tareas, pero no se esfuerza en hacerlos. No va al día con la materia.
Aspectos positivos:	Aspectos negativos:
<ul style="list-style-type: none">• No deja el curso.• Es evidente cuando le motiva la materia.	<ul style="list-style-type: none">• Espera que las demás personas hagan la mayoría del trabajo.
Nota. Elaboración propia.	

Tabla 4. Arquetipo específico: Estudiantado desinteresado

Definición:	<p>No asiste a todas las clases ni hace todas las entregas, sin embargo, constantemente hace preguntas por correo. Siempre tiene una excusa para faltar a clases o no hacer entregas. No le interesa el curso del todo, pero quiere aprobarlo. Es irresponsable. No siente que tenga los conocimientos suficientes, por lo tanto, no se esfuerza.</p>
Aspectos positivos:	<p>Aspectos negativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • No logra trabajar en grupo. • Es proclive a dejar el curso.

NOTA. ELABORACIÓN PROPIA.

Una vez planteados los cuatro arquetipos, en la etapa de proyectar se crean el cuadro de personas involucradas (Tabla 5), el árbol de problemas (Tabla 6), el árbol de objetivos (Tabla 7) y el concepto de diseño (Tabla 8). El árbol de problemas se plantea a partir de la situación previamente identificada, es decir, el escenario que se presenta y que se desea cambiar. El árbol de problemas, al abordarse desde una perspectiva positiva, se convierte en el árbol de objetivos.

El árbol de objetivos se construye pensando en la situación que se desea a futuro, un futuro que hay que crear. Es decir, en el árbol de objetivos, al convertir el problema en algo positivo, se obtiene lo que se quiere lograr en el futuro (se muestra cómo será el futuro). La utilidad del concepto de diseño es explicar la idea.

Tabla 5. Cuadro de personas involucradas

Personas involucradas	Intereses	Problemas percibidos
<p>Profesora</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Un curso que le permita a las personas estudiantes de primer ingreso sentirse cómodas con el ingreso a la universidad y con sus conocimientos. • Que el estudiantado no abandone el curso. • Que llegue a tener nociones básicas de análisis crítico, entender y seguir instrucciones. • Que le interese y entienda la historia como una herramienta para el análisis y entendimiento del presente por medio del pasado. • Lograr que la mayoría de las personas estudiantes participen en las actividades sincrónicas. • Que tengan niveles de ansiedad, estrés y frustración manejables. • Que logren trabajar en equipo. 	<ul style="list-style-type: none"> • A las personas estudiantes se les dificulta el primero año, sobre todo el primer semestre, ya que la lógica de la universidad es totalmente nueva. • En algunos casos, sienten que sus conocimientos previos no son suficientes, lo que los lleva a sentirse frustrados. • La 'burocracia' de la universidad algunas veces les abruma. • Excepcuando a las personas estudiantes provenientes de colegios donde reciben historia como asignatura, todo el estudiantado empieza el curso de Historia de la Cultura creyendo que este es igual a la materia de Estudios Sociales, o sea, que deben aprender todos los contenidos de memoria sin hacer análisis o entender. • La mayoría de las personas estudiantes no participan en las clases y actividades sincrónicas. • Se les dificulta el trabajo en grupo, ya que no se conocen de manera física; no hay un espacio físico donde socializar y conocerse. El contacto se desarrolla a través del mundo virtual.

Personas involucradas	Intereses	Problemas percibidos
Estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> • Aprobar el curso y las materias de Humanidades. • Aprender de manera dinámica. • Mejorar sus conocimientos y bases. • Entender de manera correcta las instrucciones de las tareas y trabajos. • Tener espacios que les permita llevar a la clase temas de actualidad nacional e internacional para discutir con la profesora y sus compañeros y compañeras. • Poder manejar los niveles de estrés, ansiedad y frustración. 	<ul style="list-style-type: none"> • Un curso basado en lecturas, sin actividades ni recursos audiovisuales les parece aburrido y los desmotiva. • La profesora no es lo suficientemente clara con las instrucciones de los trabajos y tareas. • A pesar de la modalidad virtual del curso, tener la mayoría de las clases asincrónicas dificulta la discusión que surge producto de los materiales dados. • Hay ansiedad, estrés y frustración conforme se avanza en el semestre y en la vida universitaria.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 6. Árbol de problemas

Causas		Efectos	Subefectos
Subcausas Últimos años de colegio fueron en contexto de pandemia y de huelgas.	Conocimientos previos insuficientes.	Frustración.	Deseo de abandonar el curso.
Su método de estudio es memorizar, no analizar ni entender.	Nueva lógica, lógica universitaria. Relacionan el curso de Historia de la Cultura con Estudios Sociales.	Ansiedad, estrés. Frustración, mala actitud hacia el curso.	Apatía hacia el curso. Mala actitud en las clases sincrónicas.
	Dificultad para el trabajo en grupo. Dificultad para entregar las tareas según se les indica en las instrucciones.	No hacen ni entregan los trabajos que corresponden a actividades grupales. No se entregan las tareas como se solicitan.	Pierden los puntos relacionados con el trabajo en equipo. Frustración y mala actitud por parte de la profesora.
	Las personas estudiantas no tienen las herramientas de análisis necesarias cuando inician la universidad.	Constantes preguntas sobre cómo hacer las tareas o solicitud para que se expliquen las indicaciones varias veces.	
	Generación con conocimientos 'deficientes'.	Leen menos, analizan y entienden la cotidianidad de manera diferente, con una sociedad rápida, 'light', con redes sociales que dan falsas ideas sobre lo que es opinar, analizar y entender, donde el pasado no importa o no 'existe'.	

Nota. Elaboración propia.

Tabla 7. Árbol de objetivos

Submedios	Medios	Fines	Subfines
Último año de colegio en modalidad virtual.	Conocimientos sobre manejo de clases virtuales suficientes. Lo aprendido en la materia de Estudios Sociales les brinda bases para el curso de Historia de la Cultura. Capacidad para comunicarse de manera virtual.	Comodidad.	Deseo de continuar en el curso.
Recuerdan algunos hechos históricos.	Plantear un curso que le brinde al estudiantado herramientas de análisis crítico que le permitan afrontar la vida universitaria y profesional.	Buena actitud hacia el curso.	Buena actitud en las clases sincrónicas.
	Entregan las tareas según las instrucciones indicadas.	Entregan los trabajos que corresponden a trabajo en grupo. Se entregan las tareas como se solicita.	Ganan los puntos relacionados con el trabajo en equipo. Buena actitud y disposición de parte de la profesora cuando se hacen consultas sobre las tareas o actividades.
		Entendimiento sobre cómo hacer las tareas.	Frustración y mala actitud del estudiantado y frustración por parte de la profesora.
	Disponibilidad de información de manera rápida y confiable.	Mayor interés en la lectura y en la realidad nacional e internacional, de manera crítica. Personas conscientes del funcionamiento de las redes sociales.	

Nota. Elaboración propia.

Tabla 8. Concepto de diseño

<p>¿Qué es? Es un curso que le brinda al estudiantado herramientas de análisis crítico que le permitan afrontar la vida universitaria y profesional.</p>	<p>¿Cómo es? Un curso con actividades sincrónicas y asincrónicas, tales como: creación de wikis, grabación de videos cortos, análisis de noticias, creación de contenidos y materiales propios a partir de lecturas, trabajo en grupos, y discusiones sobre temas propios del curso. Para el diseño del curso, se utiliza la técnica de 'gamificación', ya que se planea hacer un curso con principios y elementos propios de los videojuegos.</p>
<p>Aprender a través del estudio de la historia</p>	
<p>¿Para quién es? Para estudiantes de primer ingreso, que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inician el curso sin expectativas, a la espera de su planteamiento. • Responden y actúan de acuerdo con el interés que les genera el curso. • Les cuesta diferenciar entre un curso de historia y Estudios Sociales. • Son personas proactivas, creativas, ingeniosas, participativas e interesadas en el curso. No obstante, también pueden ser desinteresadas y poco participativas. • No saben trabajar en grupo o recargan las responsabilidades sobre los demás. • No creer tener los conocimientos suficientes. • Puede tratarse de personas que están desmotivadas. 	<p>¿Por qué es así? Porque el curso busca:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que las personas estudiantes de primer ingreso se sientan cómodas con el ingreso a la universidad y con sus conocimientos. • Que el estudiantado logre desarrollar nociones básicas de análisis crítico, entender y seguir instrucciones. • Despertar el interés por la historia como una herramienta para el análisis y entendimiento del presente por medio del pasado. • Que la mayoría de las personas estudiantes participen en las actividades sincrónicas y asincrónicas propuestas. • Que aprendan mientras se 'divierten'. • Que trabajen en equipo de manera equitativa y responsable.

Nota. Elaboración propia.

Una vez finalizada la etapa de proyectar, continúa la de construir. En esta etapa, se utilizó la idea del journey map; este muestra los pasos a seguir en el proceso para lograr la meta planteada. En el journey map de la Tabla 9, se explican las actividades de las primeras cuatro clases del curso, las cuales están dirigidas a lograr una asignatura que desarrolle herramientas de análisis crítico que les permita a las personas estudiantes afrontar la vida universitaria y profesional. Adicionalmente, se explican las opciones de medios según el componente del curso (Tabla 10).

Tabla 9. Journey map

Paso	<p>1: Correo electrónico con las instrucciones iniciales del curso</p>	<p>2: Lectura y explicación del programa del curso (sincrónica)</p>	<p>3: Actividad diagnóstica (asincrónica)</p>	<p>4: Formación de grupos de trabajo (sincrónica)</p>
<p>Emoción</p>	<p>Emoción y ansiedad: Porque el primer contacto con la profesora será por medio de un correo electrónico con instrucciones.</p>	<p>Confusión, ansiedad y desmotivación: Independientemente del estudiante que sea, la lectura y explicación del programa siempre crea confusión y ansiedad.</p>	<p>Frustración: Aunque sea el prototipo de estudiante ideal, para el estudiantado en general, son difíciles las actividades diagnósticas.</p>	<p>Inquietud: Las personas estudiantes no se conocen de manera física y cotidiana, pero igual deben trabajar en grupos.</p>

Paso	<p>1: Correo electrónico con las instrucciones iniciales del curso</p>	<p>2: Lectura y explicación del programa del curso (sincrónica)</p>	<p>3: Actividad diagnóstica (asincrónica)</p>	<p>4: Formación de grupos de trabajo (sincrónica)</p>
<p>¿Qué gana?</p>	<p>Tiempo para:</p> <ul style="list-style-type: none"> Tener listos los accesos, correo electrónico y credenciales para hacer uso de los sistemas de la universidad; Solicitar, pedir o cambiar el equipo para recibir las clases, y el Internet; Trasladarse a las residencias o lugar donde vivirá. <p>No sentirse abrumado desde la primera semana de clases. Poder organizarse con los demás cursos.</p>	<p>Saber desde el primer día:</p> <ul style="list-style-type: none"> Que Historia de la Cultura no es Estudios Sociales, ni en la manera de entender ni en la de estudiar; La forma y el contenido del curso; La evaluación; Los objetivos, lo que se espera de ellos y ellas; Lo correspondiente a su trabajo como estudiantes y al de la profesora; Lo que no está permitido; La forma de trabajar de la docente. 	<p>Tener conciencia de sus conocimientos de análisis. Tener un proceso de nivelación de conocimientos. Que la profesora sepa cuánto puede exigir y en cuál sentido. Actividades específicas con el fin de reforzar conocimientos o desarrollar habilidades.</p>	<p>Distribuir las cargas de trabajo. Apoyo emocional en la realización de las tareas. Utilizar sus conocimientos en redes sociales para comunicarse. Cumplir con las entregas de las actividades o tareas. Mayor probabilidad de sacar buenas notas. No hacer la actividad o tarea de manera individual.</p>

Paso	1: Correo electrónico con las instrucciones iniciales del curso	2: Lectura y explicación del programa del curso (sincrónica)	3: Actividad diagnóstica (asincrónica)	4: Formación de grupos de trabajo (sincrónica)
¿Qué le duele?	<p>No recibir el correo.</p> <p>No entender las indicaciones del correo.</p>	<p>No entender desde la primera clase la forma del curso.</p> <p>Crear que sus conocimientos previos no son suficientes para el curso.</p> <p>Temor de no aprender según los objetivos planteados y perder el curso.</p> <p>Que hay límites claros sobre su trabajo y el de la profesora, y que este es mucho más independiente y de mayor responsabilidad personal en comparación con años anteriores y con lo que estaban acostumbrados.</p> <p>Crear que, si no entienden el programa desde este día, no lo van a lograr nunca.</p>	<p>No poder entender las instrucciones, o seguirías.</p> <p>Darse cuenta de que sus conocimientos no son los esperados.</p> <p>Sentir que no tienen conocimientos o que las demás personas estudiantes 'saben' más que ellos.</p>	<p>No poder entenderse con las demás personas estudiantes.</p> <p>Hacer todo el trabajo de forma individual.</p> <p>Que no todas las personas integrantes del grupo participen.</p> <p>Mala distribución de las cargas de trabajo.</p>

Nota. Elaboración propia.

Tabla 10. Matriz de medios

Componente del curso	Opción 1	Opción 2	Opción 3	Opción 4
Presentación del curso, estudiantado y profesora.	Correo electrónico.	Clase sincrónica vía Zoom.	Video o audio de 30 segundos en el que se presenten las personas estudiantes y la docente.	
Clases sincrónicas y asincrónicas.	Debates en los que se deben posicionar a favor o en contra de un tema.	Discusiones tomando en cuenta el material para la clase.	Análisis breves de noticias relacionadas con el tema de la clase.	Creación de contenido audiovisual o wikis.
Exposiciones grupales o individuales.	Aplicaciones interactivas.	Videos.	Audios.	Power Point.
Comunicación con el estudiantado.	Zoom (hora de atención a estudiantes).	Correo electrónico.	Mensajes a través de Mediación Virtual.	Telegram.
Planeamiento de las clases.	Gamificación del curso.	Programa del curso leído y aprobado por el estudiantado.		

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, y tomando en consideración los cuatro pasos explicados en las páginas anteriores, se crea el prototipo basado en gamificación (Tabla 11). Este prototipo cumple con el concepto de diseño explicado en el Tabla 8, ya que busca brindar al estudiantado herramientas de análisis crítico por medio de una serie de actividades, tanto sincrónicas como asincrónicas, que tienen como fin reforzar y enseñar herramientas de análisis. Asimismo, tiene el propósito de que las personas estudiantes

se sientan cómodas con sus conocimientos y con la virtualidad, aprovechando su familiaridad y entendimiento de los videojuegos, para fomentar la participación, el trabajo en equipo y la diversión durante el aprendizaje.

En relación con el árbol de problemas (Tabla 6), también se cumple con lo explicado porque, al ser un curso 100% virtual, con clases sincrónicas y asincrónicas, aprovecha su experiencia y conocimiento en clases virtuales. Como está planteado según el concepto de gamificación, se busca la comodidad, el interés y la buena actitud con respecto al curso.

Tabla 11. Prototipo basado en gamificación

<p>APRENDER A TRAVÉS DE LA HISTORIA</p>	<p>Estrategia</p>	<p>Un curso basado en la idea de un videojuego: las personas estudiantes avanzan en la asignatura si logran ir desbloqueando las temáticas/bloques; de lo contrario, deben hacer actividades para reforzar los conocimientos/habilidades de la temática/bloque del que no pudieron avanzar.</p> <p>A partir de ahí, van cambiando de compañeros y compañeras de curso (las personas estudiantes se van agrupando en ‘niveles’ según vayan avanzando en la asignatura).</p> <p>Para ello, cada actividad de las clases, sean sincrónicas o asincrónicas, deben estar relacionadas.</p> <p>El curso se dividirá en cuatro temáticas, cada una de ellas tendrá actividades específicas que promuevan el análisis crítico.</p>
---	--------------------------	--

APRENDER A TRAVÉS DE LA HISTORIA	Actividades de las clases	Videos o documentales de investigaciones de universidades o canales confiables. Lecturas relacionadas con las temáticas. Discusiones, debates y foros. Lectura y análisis de noticias periodísticas. Creación de wikis y diccionarios. Exposiciones.	Lectura o explicación de las instrucciones. Realización de la actividad. Participación en la clase. Consulta sincrónica y asincrónica.
	Evaluación	Tareas de análisis. Debates y foros de análisis. Comprensión de lectura. Creación de material audiovisual. Actividades lúdicas para las clases sincrónicas.	Instrucciones claras. Ejemplos de apoyo y explicación.
	Comunicación	Mediación virtual. Zoom. Telegram.	Correo electrónico.
	Programación del curso	Prototipo. Programa y materiales del año anterior. Entorno virtual del curso.	Programa detallado y entorno del curso detallado.
	Metaevaluación	Cuestionario que abarque aportes, limitaciones y sugerencias sobre el curso. Árbol de objetivos. Concepto de diseño.	Personas.

Nota. Elaboración propia.

Ahora bien, el prototipo se gamificó mediante la división del curso en cuatro niveles con cuatro temáticas, cada una de ellas con actividades específicas que promovieran el análisis crítico. Por ejemplo, en el nivel 1, se enfocó en la comprensión de lectura, donde las personas estudiantes tenían que identificar el argumento e ideas principales de una lectura,

además de relacionar un video con ese material. Esta actividad representaba el 6 % de la calificación total.

En el nivel 4, se llevó a cabo un proyecto grupal que se extendió durante tres semanas. Las personas estudiantes tenían la tarea de crear una noticia falsa utilizando los conceptos presentados en una de las lecturas. Esta debía tener el formato y diseño de una noticia de periódico digital, publicarse en una red social por uno de los miembros del grupo, y analizar los comentarios y reacciones que generaba. Finalmente, debían exponer este proyecto de manera dinámica en la última clase sincrónica, lo que representaba un valor del 30 % de la calificación.

A medida que las personas estudiantes avanzaban en los niveles, la evaluación también aumentaba, pasando del 10 % en el nivel 1 al 40 % en el nivel 4, en consonancia con el aumento en la complejidad de las actividades. Cabe mencionar que cada nivel se estructuró de manera que tuviera una lectura para iniciar la discusión del tema correspondiente al nivel, videos como apoyo y actividades relacionadas, en las cuales se utilizara el Internet (búsqueda de bases de datos, noticias de periódicos).

² Del Sistema de Estudios Generales de la Universidad de Costa Rica, Sede del Pacífico.

³ Consiste en una evaluación general del curso y de la docente, no es una evaluación específica para medir el cambio del programa o la metodología utilizada.

⁴ 24 de 46 en el grupo 04, y 25 de 40 del grupo 07.

La actividad llamada ‘Debate’ merece una mención específica. Esta consistió en una actividad en que el estudiantado debía posicionarse y defender un punto de vista que no necesariamente correspondía a lo que piensa o cree. En palabras del propio estudiantado, esa actividad le ayuda a entender que existen otros puntos de vista.

4. RESULTADOS

La propuesta del programa explicado en los párrafos anteriores se utilizó en el primer semestre de 2021 en dos grupos de la Cátedra Historia de la Cultura, perteneciente al Curso Integrado de Humanidades I², con un total de 86 estudiantes. Tomando como base los resultados de la evaluación docente³ de ambos grupos, con un total de 49 respuestas⁴, se puede considerar, de manera general, que el curso logró utilizar los conocimientos del estudiantado en una modalidad virtual, haciéndolo sentir bien con sus conocimientos y motivándolo en cuanto al uso de la historia para el análisis.

La nota promedio de evaluación sobre la didáctica del curso fue de 8,6. En esta categoría, se le pregunta al estudiantado sobre el balance adecuado entre la teoría y la práctica, el interés por el aprendizaje, si las actividades planificadas favorecen la comprensión de la materia, si se desarrollan los temas del curso en forma clara y precisa, si se utilizan recursos (videos, reuniones virtuales u otras metodologías) que des-

piertan la atención y el interés, si se propicia la interacción del estudiantado en las actividades del curso, y si se plantean actividades que permiten al estudiantado pensar en forma crítica, diversa y novedosa.

Más del 70 % de las personas estudiantes (que respondieron el cuestionario) se ubicó en las respuestas “Al inicio no tenía interés y ahora sí”, “Al inicio tenía interés y lo mantiene”, “Al inicio tenía interés y aumentó”. Es decir, de manera general, hubo buena recepción del curso, por lo tanto, se puede considerar que la gamificación del programa funcionó. Sin embargo, desde el punto de vista de la profesora, la experiencia no fue del todo exitosa, porque no hubo en sí una dinámica de videojuego, en el sentido de que:

1. Se creyó que la mayoría de las personas estudiantes estarían familiarizadas con los videojuegos, o al menos con su dinámica, y no fue así. Esto rompió con la lógica de la gamificación.

2. No hubo tiempo, o faltó una mejor planificación, para permitir que quienes obtuvieran bajas notas en las evaluaciones de los niveles pudieran ‘repetir’ hasta alcanzar el nivel esperado y desbloquearlo.

3. Se subestimaron las deficiencias del aprendizaje previo, producto de la disparidad del MEP y de la forma en cómo se manejó la virtualidad durante el 2020.

4. El tema de los recursos también es importante, específicamente, en cuanto a la disposición de dispositivos electrónicos: computadora, tablet, celular o Internet de buena calidad.

5. CONCLUSIONES

El desarrollo del curso por medio de la técnica de gamificación de juegos permitió a la autora y docente explorar la posibilidad de otras formas de enseñar historia de la cultura. En este sentido, se rompió con la forma tradicional de enseñar/aprender por medio de solo lecturas, al incluir documentales —videos cortos producto de investigaciones de gran calidad desarrolladas en la universidad— que ayudaran a entender las lecturas, a complementar y hacer relaciones entre lo que se lee y lo que se ve. También, se motivó a pensar en temas ‘reales’, en el sentido de que correspondieran a temas de actualidad a nivel nacional o internacional, y que no estuvieran tan alejados como a veces pasa en historia; es decir, se buscó tratar temas con los que el estudiantado se sintiera atraído.

La gamificación del programa de Historia de la Cultura se puede considerar válida como herramienta en el aprendizaje, pero puede depender del conocimiento previo del estudiantado, específicamente en cuanto a la lógica de los videojuegos. Por su parte, los cambios introducidos en el curso mencionado

podrían y deberían ser permanentes porque lograron ayudar a dinamizar el uso y entendimiento de la historia como herramienta de análisis. No obstante, el volver a la presencialidad implica nuevamente un cambio y la necesidad de validar si la gamificación es viable en clases presenciales y cómo esta podría ser alcanzada.

6. REFERENCIAS

- Barbosa-Quintero, G., Estupiñán-Ortiz, B., & Estupiñán-Castro, B. (2023). La metodología activa Design Thinking para mejorar y transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Ibero-American Journal of Education & Society Research*, 3(1), 74-82. <https://doi.org/10.56183/iberoeds.v3i1.600>
- Programa Estado de la Educación. (2023a) *Noveno Estado de la Educación 2023: resumen*. Consejo Nacional de Rectores – Programa Estado de la Nación.
- Programa Estado de la Educación. (2023b). *Noveno Estado de la Educación 2023*. Consejo Nacional de Rectores – Programa Estado de la Nación.
- Ortiz-Colón, A.M., Jordán, J., & Agredal, M. (2018). Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Educação e pesquisa*, 44, 1-17. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844173773>
- Reyes, W., & Quiñonez, S. (2020). Gamificación en la educación a distancia: experiencias en un modelo educativo universitario. *Apertura*, 12(2), 6-19. <http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v12n2.1849>

LA ALFABETIZACIÓN VISUAL EN EL LENGUAJE ARTÍSTICO DEL APRENDIZAJE

M.Sc. Gustavo Fernández Jiménez¹

1. INTRODUCCIÓN

El debate, cada vez más progresivo, de la comunicación visual como forma de aprendizaje continuo, significativo y experimental abre nuevas incógnitas en la forma en la cual una persona docente debe planificar su mediación didáctica en la actualidad, asumiendo que las tecnologías de la información y los aprendizajes son cada vez más directos y masivos por medio de las redes sociales y el Internet.

Sin embargo, la relación del dibujo con la comunicación no es un hecho nuevo. Esta práctica de generar grafismos como mecanismo para promover el aprendizaje se remonta hasta hace más de 14000 años, en el periodo paleolítico, cuando los

¹ ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-1436-5007>

primeros ancestros retrataron su forma de vida de manera simbólica.

La comunicación visual y el aprendizaje académico conllevan un debate dialéctico en cuanto a la manera en la cual se aprende de manera tradicional, mediante la memorización de conceptos preestablecidos, lenguajes verbales y la puesta en práctica de todo un conocimiento significativo. Esto en contraposición al proceso sintáctico de la imagen en la comunicación como un canal directo y explícito en la transmisión de contenidos académicos.

Para el psicólogo Paivio (1971), el aprendizaje se construye no solo de manera verbal, sino también a través de imágenes mentales que contribuyen al aprendizaje y la memorización de conceptos. El aprendizaje del dibujo debe ser un proceso continuo, donde la claridad y la incidencia de la información sea precisa y facilitada por la mediación didáctica. La comunicación visual contribuye al proceso de aprender, porque los elementos visuales tienen el poder de transmitir información de manera más efectiva a nivel temporal y específico, ya que la lectura o la comunicación verbal se vuelven elementos de interpretación más abstracta, es decir, un constructo individual de la persona que interpreta el mensaje.

Primeramente, es importante evaluar las nociones filosóficas referentes a la dialéctica, la comunicación, la manera en que se aprende y el proceso de aprendizaje. Este último constituye el camino cogni-

tivo mediante el cual se trata de adquirir un conocimiento por medio de la didáctica.

En este capítulo, se valoran los elementos esenciales de la comunicación visual, como la forma, el color, la composición y el contexto, en su función de transmitir conocimientos en el proceso educativo. Se analiza cómo las imágenes visuales pueden facilitar la organización de conceptos, la síntesis de información suministrada y la relación de conceptos abstractos mediante su representación concreta y visual.

Entre los objetivos del aporte se encuentra dar a conocer algunas herramientas didácticas que pueden ayudar al estudiantado a establecer una relación entre la comunicación visual y el aprendizaje del dibujo de una manera explícita y sintáctica en un proceso de comunicación directa y concreta por medio del poder de la imagen gráfica.

2. REFERENTE TEÓRICO

La existencia de un lenguaje implica reglas, y un rasgo importante de la comunicación visual es la relación de la imagen con el símbolo; es de esta manera que nacen las escrituras o caracteres que definen los diferentes idiomas. Este aspecto de la comunicación es definido por la autora Dondis (1986) como ‘alfabetización verbal’. Dondis, por otra parte, enfatiza que es muy diferente la alfabetización verbal a la alfabeti-

zación visual, ya que el proceso cognitivo de la de tipo visual es natural y no requiere régimen ni metodología descriptiva al ser totalmente explícito y alcanzarse por medio de la vista; sin embargo, para comprender mensajes visuales de manera efectiva, se debe estudiar la relación de la imagen con el mensaje.

Para ejemplificar mejor el contexto de la expresividad visual como lenguaje, la pionera en el estudio de la relación cognitiva del hemisferio derecho del cerebro con la representatividad gráfica de la realidad, Betty Edwards (1985), considera la percepción como el elemento más significativo en el proceso de comunicación. Del mismo modo, señala representación de la realidad por medio del dibujo como una capacidad inherente a todo ser humano; por la tanto, para la escritora, todas las personas son capaces de dibujar y representar su entorno.

Por otra parte, Edwards afirma que el lenguaje verbal de la comunicación visual es una extensión artística. La autora lo ejemplifica relacionando los diferentes grafismos que se producen cuando varias personas firman un papel, estableciendo su estilo personal.

Otro aspecto por considerar del método de dibujo experimental de Edwards es la capacidad de conectar emocionalmente al artista con su obra, favoreciendo así la comunicación visual entre artista, medio y espectador: “Paradójicamente cuanto mayor es la claridad con que percibimos y dibujamos lo que vemos en el mundo exterior, con mayor claridad puede ver-

nos el espectador y más aprendemos de nosotros” (Edwards, 1985, p. 51). Por consiguiente, aspectos como la percepción y la contextualidad ayudan a mejorar las capacidades cognitivas en el proceso de aprendizaje en general.

Aprender acerca sobre algo que no se ha experimentado vivencialmente es posible gracias a los medios visuales, que muestran elementos descriptivos de carácter explícito. Por su parte, el lenguaje verbal puede ser subjetivo a nivel de interpretación de un mensaje en el proceso de la comunicación. A diferencia del lenguaje verbal, el autor Bruner (1960) explica que el lenguaje visual no requiere de elementos que codifiquen y decodifiquen un mensaje, sino que solo se vale de la percepción visual para establecer un canal de comunicación directo.

En el proceso de alfabetización visual, pueden intervenir conocimientos pedagógicos como la semiótica de la imagen, las leyes de composición y la psicología del color, conocimientos que actualmente son impartidos a nivel pedagógico en las universidades y escuelas de diseño. No obstante, no existe un procedimiento concreto que ayude a desarrollar la alfabetización visual como un código de interpretación en la comunicación.

Para Dondis (1986), algunos elementos básicos importantes para comprender la forma y disposición de las imágenes en el contexto de la comunicación visual incluyen el análisis individual de los elemen-

tos visuales que componen un mensaje. Este análisis es fundamental para su respectiva interpretación general, como parte del análisis psicofisiológico enmarcado en la teoría Gestalt. Además, dicho aspecto genera un interés especial para la pedagogía, ya que la elección y manipulación de elementos visuales puede transformar una imagen en la representación gráfica de un lenguaje verbal que es requerido en el proceso de aprendizaje.

A partir de lo anterior, se puede considerar que la alfabetización a nivel visual es un asunto pedagógico, ya que las personas requieren no solamente comprender la imagen desde una lectura visual, sino también desde un enfoque educativo de acuerdo con el contexto cultural en el que están inmersas. En este sentido, algunos teóricos de la comunicación visual, como John Berger en su libro *Ways of Seeing* (1972), advierten sobre la forma en que los mensajes visuales influyen en la construcción de significados, sobre todo en cuanto a que las imágenes que se ven son afectadas de manera directa por las experiencias individuales en el proceso de aprendizaje y en la manera en la cual es posible entender lo que se observa y percibe.

La trasgresión de la contextualidad en el mensaje implícito de la comunicación visual va a constituir un elemento primordial a la hora de implementar un mensaje producto de un constructo social. Por consiguiente, a nivel pedagógico, el personal docente debe ser capaz de interpretar las diferentes corrientes pedagógicas que estimulan o reprimen el pro-

ceso de la comunicación visual y que forman parte también de la dialéctica de la teoría de lo verbal y lo no verbal en la comunicación.

Corrientes como la Pedagogía Autogestionaria vienen a generar una relación de andamiaje del saber entre los diferentes miembros de la comunidad educativa, agilizando el proceso de la comunicación. Por ende, estas también pueden generar un ambiente propicio para el proceso de alfabetización visual.

Según Jacinto Ordoñez (2014), la escuela es un grupo social, un espacio psicológico para expresar deseos y para cultivar la autonomía y la creatividad. Como resultado de estos esfuerzos grupales, se produce la generación de conocimiento.

Jean Piaget (1936), precursor de las corrientes pedagógicas constructivistas, relaciona en su libro *La psicología de la inteligencia*, cómo, por medio de la percepción de imágenes, el ser humano puede entender un razonamiento inconsciente por medio de la experiencia.

Fue Helmholtz el primero que planteó en su forma moderna el problema de las relaciones entre las estructuras perceptivas y las estructuras operatorias. Sábese que la percepción visual puede alcanzar ciertas “constantes” que han determinado y siguen determinando una serie de trabajos. (Piaget, 1936, p. 78)

La percepción visual desempeña un papel fundamental en la evolución de las etapas cognitivas sensoriales del ser humano, influyendo tanto en el fomento del razonamiento como en el perfeccionamiento de las habilidades motoras. Por lo tanto, se convierte en un medio significativo de aprendizaje en el ámbito académico.

Una vez referenciada la influencia social y pedagógica de lo visual, es relevante reconocer cómo funciona la interpretación y posterior ejecución de un mensaje visual en el proceso artístico de la comunicación. La activación del hemisferio derecho del cerebro es una necesidad intrínseca del arte; es necesario vincular el pensamiento abstracto con la naturalidad y la gestualidad de lo que se percibe en el entorno. Este análisis de la introspectiva personal en disciplinas como el dibujo contribuye a que aumenten las habilidades para generar elementos visuales más directos y explícitos dentro del campo de la comunicación visual.

El término habilidad constituye un factor importante a nivel pedagógico, debido a que autores como Betty Edwards (1985) consideran este concepto como normal e inherente a toda persona que se enfrenta con la necesidad de expresar o transmitir información por medio del dibujo. Edwards considera que, al aprender a dibujar, más allá de adquirir una habilidad en sí misma, la persona estudiante debe aprender a ver; es decir, que debe aprender a procesar la información mental necesaria para poder representar la realidad.

Como bien lo explica la autora, existe una relación importante entre la representatividad artística del dibujo y el proceso de la observación de la realidad. Dominar un lenguaje bidimensional compositivo propio del dibujo es uno de los primeros rasgos en los cuales se inicia el lenguaje visual. Desde la niñez, las personas necesitan de la expresión gráfica para construir significantes concretos de la realidad y estos se manifiestan en los procesos de visualización, comprensión y representación de dicha realidad.

Ahora bien, cabe referirse a los diferentes eslabones en el proceso cognitivo que conlleva dibujar y las diferencias en los niveles artísticos que el alumnado ha desarrollado a través de su vida, es decir, la introspectiva y la autoevaluación de un proceso de aprendizaje mediante la proyección de sus propias experiencias.

Jacinto Ordoñez (2014) habla del carácter vivencial de las experiencias como la armonía entre conservación y enriquecimiento, entre la experiencia que se vive y la que se elabora. La experiencia que concuerda se muestra a conciencia. Las vivencias en el proceso de reconocimiento del potencial creativo del estudiantado se vuelven importantes a razón de lograr las competencias adecuadas en su proceso técnico de dibujar, así como la concientización y valoración del pensamiento creativo asociado al hemisferio derecho del cerebro.

Una vez que la persona estudiante siente el interés por conocer sus propias virtudes, límites técnicos y su interacción con el pensamiento abstracto, inicia el proceso de contextualidad del proceso visual y cognitivo de dibujar; es el momento de esbozar proyectos gráficos mediante medios analógicos o digitales, proyectar y dar forma a la información visual que su cerebro recibe. En este punto, es importante la valoración y percepción de los materiales y técnicas artísticas propias del dibujo, ya que, según Bruner (1960), en su estudio sobre la relación entre percepción y pensamiento, el estudiantado aprende cuando se desarrolla y es capaz de tratar la información de su ambiente por medio de ‘medidores’ o ‘instrumentos’, lo que corresponde a la capacidad del cerebro humano para organizar y dar sentido a la información.

Para Bruner, la mente humana no solamente recibe información, sino que también la discierne y la contextualiza por medio de la percepción. Esto le permite comprender los esquemas perceptivos que facilitan la comprensión de mensajes visuales y que desempeñan un papel fundamental en el proceso de alfabetización visual.

3. METODOLOGÍA

Para establecer las posibles implicaciones del proceso de alfabetización visual en la disciplina artística del dibujo, es pertinente estudiarlas desde una perspectiva didáctica que permita no solamente evaluar la relación de las imágenes con el proceso de alfabetización visual en la comunicación, sino también las implicaciones cognitivas y psicológicas del dibujo como medio de expresión.

La mediación didáctica, en este caso, consistió en la planificación y ejecución de tres talleres en los cuales el estudiantado tuvo la oportunidad de reconocer todos sus potenciales creativos a través de la estimulación del hemisferio derecho del cerebro. Asimismo, gracias a estas actividades, fue capaz de reconocer e identificar sus actitudes y destrezas a través de la experimentación artística con diferentes materiales y formatos. Para cerrar el ciclo de aprendizaje, la persona estudiante pudo interpretar y ejecutar sus nuevos conocimientos y destrezas desde su propio reconocimiento artístico.

El rol docente dentro de los talleres se estableció desde una perspectiva ideológica constructivista. El andamiaje del grupo es su función principal, porque el rol más importante de las actividades debe ser asumido por el alumnado, quien necesita adquirir competencias y destrezas referentes a su proceso artístico en el dibujo.

Una de las principales necesidades a la hora de elaborar el instrumento didáctico fue el conocer los alcances individuales de los ejercicios planteados dentro de los talleres, ya que los perfiles pedagógicos del alumnado son muy diferentes. Con este fin, se definieron dos indicadores basados en objetivos procedimentales: el dominio de un lenguaje compositivo específico del dibujo para facilitar la comunicación efectiva en medios bidimensionales, y la capacidad para conceptualizar proyectos gráficos utilizando adecuadamente instrumentos y materiales de representación.

Estos indicadores no solo apuntaron a reconocer el potencial creativo de las personas estudiantes en su proceso artístico de dibujo, estimulando el hemisferio derecho del cerebro, sino que también evaluaron su versatilidad técnica mediante la experimentación con diversos materiales y formatos en el dibujo.

Al evidenciar los aspectos esenciales que conforman el proceso de la comunicación visual, su interpretación y la construcción de la realidad mediante el dibujo, se observó una notable resiliencia en las personas estudiantes de los cursos de dibujo al realizar conceptualizaciones gráficas, en las cuales pueden transmitir seguridad y expresividad al iniciar el proceso de alfabetización visual. Sin embargo, el principal problema para abordar este tema es la falta de percepción de la realidad por parte del estudiantado, ya que, aunque se encuentre dibujando un

modelo real, la representación de este está condicionada por elementos imaginarios individuales que carecen de proximidad con la realidad.

Tratando de establecer, a nivel pedagógico, una estrategia didáctica que le permita al estudiantado establecer una ruta entre la realidad, la vista y el dibujo, se diseñaron los tres talleres mencionados. Estos parten de una visión constructivista, en la que se considera que la persona estudiante es la única responsable de encontrarse a sí misma con la práctica y el proceso de conceptualización gráfica de la realidad ofrecida.

La estrategia didáctica fue realizada con la finalidad de promover, en las personas estudiantes, actitudes y habilidades propias del dibujo, como la gestualidad, la calidad de la línea y la proporción de los objetos reales. El desarrollo del instrumento didáctico se programó para ser implementado durante tres sesiones divididas en clases presenciales, con evaluaciones de índole formativa y sumativa.

En la primera sección de los talleres, se ofreció al alumnado una charla tipo conversatorio dirigida por una persona profesional en el área de la psicología, quien ayudó a las personas estudiantes a ejemplificar la manera en la cual funcionan los hemisferios cerebrales y sus diferentes facultades relacionadas con la resolución de problemas racionales o abstractos. Además, se invitó al estudiantado a relacionar todos sus sentidos corporales a la hora de dibujar, ya que,

dentro del pensamiento artístico propio del ser creativo, los sentidos pueden tomar matices y colores con base en las sensaciones que se perciben.

La segunda sección consistió en experimentar con las diferentes técnicas y materiales usados normalmente para dibujar. Este ejercicio abarcó desde lo convencional, como el lápiz de dibujo, el carboncillo o el pastel, hasta técnicas no convencionales como el uso de la broza del café para realizar claroscuro en la ilustración, o la tinta china.

Una vez que el estudiantado conoció acerca de la capacidad cognitiva asociada al hemisferio derecho, su relación con el arte y la experimentación con las diferentes características y métodos artísticos asociados a la técnica del dibujo, se procedió a generar un aprendizaje significativo en la última clase. Esta sección inició con un conversatorio, en el cual, el estudiantado enumeró sus principales puntos altos a la hora de dibujar. Posteriormente, se le pidió realizar un autorretrato (Figura 1) y se asignó un tiempo de ochenta minutos para la ejecución de dicha actividad. Al final, se realizó una plenaria en donde las personas estudiantes mostraron las ilustraciones realizadas y se valoraron los resultados y alcances del ejercicio.

La estrategia didáctica descrita en este capítulo fue planificada para el estudiantado de primer año de la carrera de Informática y Tecnología Multimedia, carrera propia de la Universidad de

Costa Rica, Sede del Pacífico. Esta población maneja dos perfiles curriculares muy marcados durante su desarrollo profesional. Por un lado, deben aprender conocimientos artísticos relacionados con el diseño gráfico, el dibujo, la fotografía y la animación. En contraparte, deben racionalizar conceptos informáticos como la lógica matemática y el aprendizaje de lenguajes de programación.

De este modo, el perfil educativo de las personas estudiantes de dicha carrera es complejo y variado en la consecución de aprendizajes significativos y el establecimiento de habilidades prácticas en la resolución de problemas a corto plazo. Por consiguiente, es vital implementar actividades didácticas que contemplen un desarrollo integral de sus habilidades, con el fin de construir un perfil de egreso satisfactorio y una pronta incursión en el entorno profesional.

Al aplicar esta estrategia didáctica, fue importante considerar la interacción que logra el estudiantado entre el sentido de la vista y el cerebro. Es decir, tener en consideración la manera en que estos funcionan casi de forma simultánea para concretar el proceso de la comunicación visual que se relaciona con el dominio personal de la percepción de la realidad, el desarrollo de destrezas visuales, o lo que se conoce comúnmente como “el arte de entrenar el ojo”, y la visualización y entendimiento de un contexto que permite generar un discurso artístico.

4. RESULTADOS

Al establecer una estrategia didáctica que parte de lo colectivo a lo individual en la búsqueda del desarrollo de habilidades artísticas y aprendizajes cognitivos referentes a la comunicación visual, se parte de que dar un sentido dialéctico al proceso comunicativo de lo visual es caminar por el límite entre la imagen y lo verbal. Si bien es cierto, la representatividad de la imagen puede generar discursos verbales, lo verbal ante lo gráfico carece de representatividad visual y se vuelve subjetivo porque su significado va a depender de la interpretación contextual del receptor del mensaje.

Desde una visión psicológica, el conocer el funcionamiento y características de los hemisferios cerebrales y la forma en la cual se relacionan entre sí fue importante para que las personas estudiantes analizaran aspectos propios del ser humano desde una perspectiva más general. Dichos aspectos pueden ayudar al desarrollo cognitivo del estudiantado en los siguientes aspectos:

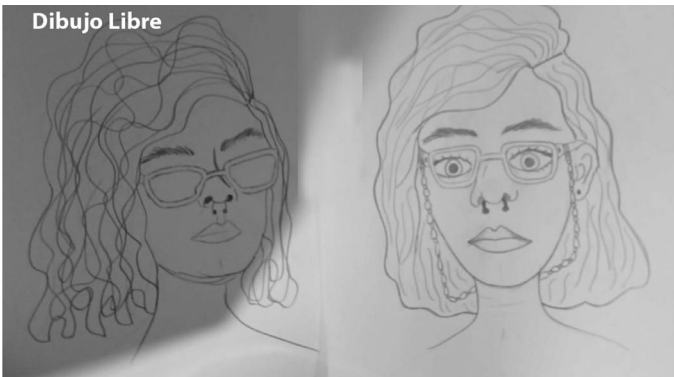
Ayuda a generar ideas creativas para la resolución de problemas específicos. Por lo tanto, aprender a utilizar este hemisferio no solo fomenta una habilidad en específico, sino que también es de suma importancia en todos los procesos de aprendizaje del ser humano.

Los ejercicios que ayudan a estimular el pensamiento holístico se asimilan mejor según el ejercicio didáctico planteado. Las interacciones entre diferentes elementos al procesar un conocimiento ayudan a fomentar el desarrollo del proceso de asimilación y creación de mensajes visuales con un contexto puntual.

Un aprendizaje enfocado en el hemisferio derecho del cerebro ayuda a mejorar las capacidades creativas y las habilidades motoras. Esto se debe a que, en este ejercicio, se relaciona directamente el sentido de la vista (la observación) con los sentidos motores (el trazo).

Vincular un proceso emocional al sentido de la comunicación visual es crucial en la composición de un mensaje completo. Para las personas, comprenderse a sí mismas es un proceso muchas veces abstracto, por lo que, dentro de la estrategia didáctica aplicada, esta vinculación puede dar lugar a un mejor manejo de las emociones y que las personas estudiantes se sientan más a gusto en el proceso de dibujar. Este aspecto dio resultados positivos en la percepción emocional del estudiantado por medio del dibujo del autorretrato.

Figura 1. Autorretrato



Nota. Dibujo a mano por la estudiante Hazel Garro.

Por último, según lo evidenciado en las referencias de este texto, el hemisferio derecho del cerebro tiende a no procesar la información de manera lineal. Esto puede ser beneficioso para la resolución de problemas lógicos en los cuales un patrón lineal no representa soluciones creativas e innovadoras.

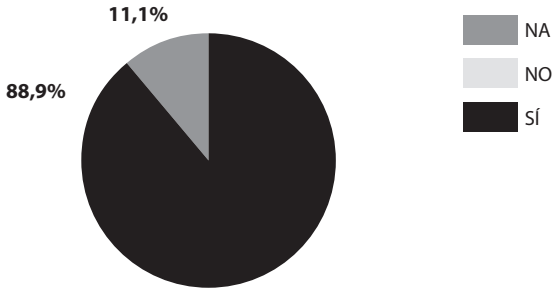
El proceso de introspectiva que conlleva el representarse a uno mismo como un elemento de la comunicación visual contribuye a vincular más a la persona espectadora con el mensaje y, a su vez, establece en la persona autora un mayor aprendizaje sobre sí misma. De esta manera, las personas estudiantes no solamente logran dominar aspectos formales del dibujo, sino también aspectos propios de un lenguaje visual, como la claridad del mensaje y la gestualidad de las formas.

A nivel pedagógico, después de aplicada la estrategia de mediación didáctica, se considera que los procesos educativos que generan una relación de andamiaje del aprendizaje contribuyen a dominar la contextualidad y la percepción de la realidad que ofrece un mensaje visual. Asimismo, se requieren muchos actores elementales en la composición general de un discurso visual presente en la imagen.

A partir de la actividad, queda claro que el proceso de introspección implicado en representarse a uno mismo como parte de la comunicación visual contribuye, como se explicó en las referencias de este capítulo, a establecer una conexión más profunda entre la persona espectadora y el mensaje. Al mismo tiempo, la persona autora del dibujo obtiene un mayor conocimiento sobre sí misma.

Por su parte, elementos de recopilación estadística como la encuesta, la cual fue completada por quince participantes, indicaron que aspectos como aprender nuevas técnicas de dibujo y sentirse libre a la hora de dibujar son importantes de considerar. Con respecto a la promoción de la actividad, el 88.9 % de las respuestas fueron de carácter afirmativo, mientras que un 11 % no valora la actividad ni positiva ni negativamente (Figura 2).

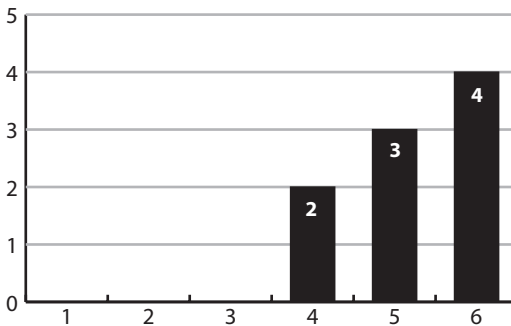
Figura 2. Porcentaje de recomendación de la actividad pedagógica por parte del estudiantado



Nota. Elaboración propia.

Es importante también considerar que el rango de satisfacción del instrumento didáctico es alto, ya que un 44 % de las personas consultadas calificó la actividad con la nota más alta, mientras que se obtuvo un rango de insatisfacción casi nulo (Figura 3).

Figura 3. Calificación otorgada al ejercicio pedagógico por parte del estudiantado en una escala del 1 al 6



Nota. Elaboración propia.

Con respecto a la consecución de los objetivos pedagógicos establecidos en la estrategia, a nivel individual, se encuentra un gran cambio en la actitud del estudiantado frente al proceso de dibujar. Este se percibe menos nervioso, más alegre y capaz de ejecutar un trazo más espontáneo. Por su parte, el aspecto que se puede considerar como más significativo en este punto es que el dibujo resultante de la actividad tenía una mayor gestualidad y estilo propio, aspectos que se deseaba abordar desde la concepción misma del instrumento didáctico.

En relación con la información suministrada por la encuesta, se considera importante seguir implementando la estrategia didáctica. A nivel general, resulta ser bien aceptada por la persona estudiante, e individualmente se logra una grata impresión con los resultados correspondientes a los cambios en las competencias y habilidades adquiridas por las personas que componen el grupo. Lo anterior se deriva de que se enfrenta a las personas estudiantes con un aprendizaje basado en la experiencia como forma vivencial en el proceso artístico de generar mensajes visuales. Los talleres buscaron siempre promover el aprendizaje práctico basado en el trabajo de campo, la experimentación con diversos materiales y soportes artísticos, y la búsqueda de un mensaje visual desde la introspectiva personal.

El autorretrato le permite al estudiantado realizar un proceso de autorreflexión en la búsqueda de representarse a sí mismo por medio del dibujo.

Esto le puede ser de utilidad para poder adueñarse de su propia imagen y conocer así la contextualidad de sus propios mensajes visuales mediante la expresividad de su propia obra, convirtiendo este proceso cognitivo en autoaprendizaje.

Otro aspecto importante dentro de los hallazgos de la investigación es la importancia de la subjetividad en la búsqueda del sentido personal que las personas dan a los mensajes dentro de la comunicación, especialmente en lo relativo al ámbito artístico. De este modo, se demuestra que, dentro de este aprendizaje del autoconocimiento, se pueden establecer conexiones y procesos de comunicación con la persona espectadora, comunicando diferentes tipos de vinculaciones emocionales y experiencias propias que ayuden a generar conocimiento.

La alfabetización visual es un proceso cognitivo que no se puede abordar de la misma manera que la alfabetización verbal. En este sentido, solamente la práctica y la búsqueda de un contexto visual estructurado de los elementos presentes en la imagen pueden ayudar a entender de mejor manera el valor significativo y el poder de las imágenes como formadoras del conocimiento.

A grandes rasgos, este es el resultado más importante: conocer el desarrollo cognitivo de la representación gráfica del ser interior de cada persona, lo cual constituye un conocimiento que implica tanto aspectos corporales como cognitivos para iniciar un proceso de alfabetización visual.

5. CONCLUSIONES

La dialéctica de la comunicación visual ayuda a entender que un proceso de transmisión de información puede manejar ámbitos verbales y no verbales. Por un lado, se encuentran los procesos de comunicación verbales que, por medio de la escritura y de estructuras reguladas, son posibles de codificar y decodificar por medio del idioma. Por otro lado, está el lenguaje presente en las imágenes, un lenguaje explícito y sin regulaciones lingüísticas. Este último corresponde a un mensaje no verbal que debe ser entendido mediante el proceso de la alfabetización visual, el cual conlleva una lectura separada de todos los elementos que componen la imagen para su posterior interpretación general.

La alfabetización visual debe ser objeto de estudio dentro de la pedagogía, ya que vincula de manera clara y directa los contenidos educativos por medio del desarrollo de imágenes, diagramas e infografías, cuyo mensaje es directo, claro y no está sujeto a interpretaciones subjetivas. Una de las ventajas de conocer acerca de la composición y uso del color es que permite dar un mejor énfasis a los aprendizajes que es necesario comunicar, sintetizando en lenguaje verbal y enfocando el mensaje a los objetivos de aprendizaje.

El proceso de mediación didáctica es el facilitador más importante con el cual el estudiantado puede construir sus propios aprendizajes. Este proceso es progresivo en el arte, especialmente en el dibujo,

donde se busca generar conocimientos significativos sobre la representación gráfica de la realidad. Por lo tanto, es importante que el estudiantado de dibujo desarrolle habilidades expresivas que le permitan entender y dominar el lenguaje no verbal de la comunicación visual. Actividades didácticas como talleres de sensibilización artística pueden encauzar el desarrollo de competencias significativas en el dibujo y, por ende, permitir el proceso de alfabetización visual.

La efectividad de un mensaje transmitido mediante una imagen no depende únicamente de habilidades artísticas innatas, sino más bien de la capacidad para dirigir y organizar los elementos visuales de manera que establezcan canales de comunicación efectivos. Por este motivo, es crucial desarrollar conocimientos y habilidades centrados en la interpretación y la composición visual en todos los contextos educativos y profesionales. En la actualidad, la síntesis de información y su representación visual es altamente valorada en una sociedad global interconectada a través de entornos digitales y redes sociales.

6. REFERENCIAS

- Berger, J. (1972). *Ways of Seeing*. Penguin Books.
- Bruner, J. (1960). *The Process of Education*. Harvard University Press.
- Dondis, A. (1986). *La sintaxis de la imagen*. Gustavo Gili.
- Edwards, B. (1985). *Dibujar con el lado derecho del cerebro*. Ediciones Urano.
- Ordoñez, J. (2014). *Introducción a la pedagogía*. Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Paivio, A. (1971). *Imagery and Verbal Processes*. Holt, Rinehart & Winston.
- Piaget, J. (1936). *La psicología de la inteligencia*. Armand Colin.

LA ENSEÑANZA DE CURSOS LEGALES A LOS ESTUDIANTES DE OTRAS CARRERAS EN LA SEDE REGIONAL DEL PACÍFICO

Dr. Shi Lee Wang Li¹

1. INTRODUCCIÓN

Las tendencias de la globalización obligan a las casas de enseñanza superior universitaria a crear nuevas carreras multidisciplinarias y a modernizar sus planes de estudios para satisfacer las necesidades actuales del país. Por eso, las carreras de Gestión Cultural y de Inglés con Formación en Gestión Empresarial, en la Sede Regional del Pacífico de la Universidad de Costa Rica, implementaron cursos legales obligatorios, tales como el curso de Gestión Legal y Tributaria de Emprendimientos Culturales, Legislación Civil, Legislación Empresarial, Legislación Tributaria y otros similares con un enfoque distinto al de la carre-

¹ ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-3687-7731>

ra de Derecho, para formar personas profesionales multidisciplinarias. La enseñanza de estos cursos legales dirigidos a estudiantes de otras carreras se ha convertido en un tema relevante que requiere mayor análisis y atención de todos sus protagonistas: estudiantes, docentes y autoridades universitarias.

El presente capítulo pretende señalar los problemas encontrados en la enseñanza de los cursos legales dirigidos al estudiantado de ciertas carreras en la Sede Regional del Pacífico, con el fin de proponer posibles soluciones para el desarrollo exitoso de dichas asignaturas.

2. REFERENTE TEÓRICO

Los cursos legales obligatorios fueron implementados en los planes de estudios de varias carreras universitaria para la formación de nuevas personas profesionales que puedan desempeñarse de manera multidisciplinaria. Sin embargo, no es lo mismo hablar de la ‘enseñanza del derecho’ y la ‘enseñanza de cursos legales’, ya que ambas expresiones describen finalidades diferentes. En el primer caso, se requiere un dominio completo del sistema jurídico costarricense, ya que el objetivo es formar a futuras personas profesionales en Derecho. En el segundo caso, se busca mejorar las habilidades multidisciplinarias de las personas estudiantes, enseñándoles a identificar fuentes confiables, fomentando su ca-

pacidad de razonamiento integral y ayudándoles a encontrar posibles soluciones a problemas legales.

La enseñanza de cursos legales dirigidos al estudiantado de ciertas carreras distintas a Derecho adquiere relevancia y merece mayor análisis y atención. Sin embargo, mejorar la calidad de la enseñanza de dichas asignaturas no es una meta fácil de alcanzar. Necesita el esfuerzo conjunto de todas las personas protagonistas involucradas: estudiantes, docentes y autoridades universitarias. A su vez, requiere ciertos cambios de estrategia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los cuales serán puntualizados más adelante.

En seguida, se señalan los problemas objetivos y subjetivos encontrados en la enseñanza de cursos legales en las carreras de Gestión Cultura y la carrera de Inglés con Formación en Gestión Empresarial, ambas en la Sede del Pacífico de la Universidad de Costa Rica.

2. 1 Planes de estudios con la mentalidad clásica

La mentalidad clásica en la formación profesional se limita a abarcar los conocimientos del campo específico de cada carrera. Por consiguiente, las personas profesionales que reciben una formación tradicional dominan conocimientos de su propia disciplina, pero carecen de los conocimientos afines provenientes de

otras disciplinas. Para estas personas, no será fácil adaptarse a la nueva realidad cambiante y globalizada, con nuevas actividades comerciales innovadoras que implican una formación multidisciplinaria.

En este contexto, implementar cursos legales dirigidos al estudiantado de otras carreras debe ser considerado como un avance destacable. No obstante, cada carrera tiene sus propias prioridades y necesidades y, por ende, algunas personas dedicadas a la teoría creen que no es necesario que el estudiantado profundice en conocimientos adicionales, ya que será suficiente con que conozca ciertos conceptos legales, sin mayor exigencia. Esta convicción, que subestima la importancia de los cursos legales, carece de una visión panorámica, lo que explica la asignación limitada de cursos legales y, por eso, tanto los cursos legales como las horas asignadas en algunos planes de estudios para tal fin no son suficientes. Con esta mentalidad, la formación de personas profesionales supuestamente multidisciplinarias podría tener una deficiencia estructural, ya que estas presentarían dificultades a la hora de prevenir y resolver problemas legales (Peng, 2010).

Por ejemplo, en el plan de estudios de la carrera de Bachillerato en Gestión Cultural, en el quinto ciclo, se tiene asignado solamente un solo curso de cuatro horas semanales, denominado Gestión Legal y Tributaria de Emprendimientos Culturales, con sigla GC-0015, mediante el cual no se otorgan los recursos suficientes para manejar los proyectos cultu-

rales propios, ni para asesorar a las personas usuarias (Oficina de Orientación, 2023a). Asimismo, la carrera de Inglés con Formación en Gestión Empresarial, en el cuarto ciclo, tiene asignado el curso denominado Legislación Empresarial, con siglas IP-0019; en el sexto ciclo, cuenta con el curso denominado Legislación Tributaria, con siglas IP-0031; mientras que, en la Licenciatura –novenno ciclo–, dispone del curso denominado Legislación Mercantil, con siglas IP-0043 (Oficina de Orientación, 2023b). De este modo, se evidencia que la cantidad de cursos legales asignados es apropiada y conveniente, pero el orden en que aparecen en el plan de estudios es mejorable, por lo que este aspecto será analizado más adelante.

2. 2 Conocimientos legales insuficientes y la falta de empatía hacia las personas estudiantes de otras carreras en los cursos legales obligatorios

En el desarrollo de los cursos legales impartidos en la Sede Regional del Pacífico para las carreras citadas, se observa que un porcentaje de estudiantes han hecho un gran esfuerzo para adquirir conocimientos, conocer algunos conceptos y algunas normas legales. Sin embargo, el estudiantado de las carreras citadas carece de una base legal sólida, con suficiente conocimiento legal para conformar un pensamiento sistematizado. Por consiguiente, cuando estas personas estudiantes se ven enfrentadas a un caso o una situación concreta en clase, y se les

solicita una solución motivada, normalmente presentan dificultades para su análisis.

Los cursos de legislación mercantil, empresarial y tributaria citados corresponden a disciplinas especializadas. En este sentido, no son fáciles incluso para las personas estudiantes de la carrera de Derecho, quienes deben cursar bastantes asignaturas previas y, aunque poseen conocimientos acumulados, siempre requieren de mucho empeño para dominar la materia. Con mayor razón, esta dificultad se acrecienta en las personas estudiantes de otras carreras, que no han llevado suficientes cursos legales previos, carecen de una base legal sólida y se ven enfrentadas a conceptos, doctrinas, normas y jurisprudencias. De este modo, para el estudiantado procedente de otras carreras, dominar los cursos legales constituye un verdadero reto a nivel académico.

Ahora bien, en los planes de estudios de las dos carreras citadas de la Sede Regional del Pacífico, se tienen asignados entre uno y tres cursos legales, con una duración de cuatro horas semanales cada uno. Para abarcar los contenidos planteados en los programas, compensar el escaso tiempo asignado y avanzar en el curso, es comprensible que el cuerpo docente recurra al método tradicional del dictado, sin tomar en cuenta si las personas estudiantes realmente comprenden a cabalidad los contenidos desarrollados.

Como resultado de los problemas mencionados, como una base legal débil, pocas horas asignadas

a las asignaturas y el regreso al método tradicional del dictado, se genera desinterés en la comunidad estudiantil. Una respuesta pasiva ante esta problemática, lejos de brindar una solución efectiva a las debilidades señaladas en las personas estudiantes de otras carreras, produce una falta de empatía con respecto a dicha situación, lo que conlleva al abandono de los cursos legales obligatorios por parte de las personas estudiantes.

Si el estudiantado procedente de otras carreras no logra entender los conceptos, las doctrinas y la finalidad de las normas, los cursos legales asignados en los planes de estudios se vuelven simplemente ilusorios. Estos seguirán siendo formalmente obligatorios, lo que se traduce en que si el estudiantado los reprueba, no podrá graduarse, pero no lograrán el objetivo de formar personas profesionales con conocimientos multidisciplinarios.

Esta mentalidad negativa es totalmente contraria al objetivo planteado cuando se implementaron los cursos legales en los planes de estudios de otras carreras universitarias. Es casi imposible incentivar el interés de estas personas estudiantes con el simple dictado, por lo que el personal docente debe utilizar otras motivaciones más efectivas para mejorar la calidad de enseñanza de cursos legales.

2. 3 Particularidades de las personas jóvenes que estudian en la universidad

El escritor argentino, Agustín Laje, en su libro denominado *Generación idiota*², señala cuatro particularidades de una nueva generación joven. Para el escritor, se trata de personas narcisistas que reclaman ser consideradas como víctimas; que tienen dificultad para diferenciar los fines de los medios; que tienen terror por las dimensiones heterónomas de la vida; y que hacen desaparecer el ideal de la verdad o presentan una indiferencia radical sobre la distinción de la verdad y la mentira. El dispositivo de la verdad ahora es reemplazado por el dispositivo del sentimiento, ya no se trata de alcanzar la verdad, sino de respetar determinados sentimientos de minorías o cualquiera de las características anteriores.

El presente texto no justifica ni defiende la teoría del Laje, sino que pretende recordar a las personas lectoras que las particularidades señaladas por dicho autor podrían incidir o afectar las estrategias implementadas por el personal docente en la enseñanza de cursos legales.

² Hojas del Sur. [Hojas del Sur]. (4 de mayo de 2023). Presentación de “Generación idiota” de Agustín Laje Feria del Libro de Buenos Aires [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=C2Bnd-vp0eEs&t=1120s>

3. METODOLOGIA

3. 1 Importancia de los métodos aplicables en los cursos legales

A pesar de los problemas objetivos y particularidades subjetivas del estudiantado, el personal docente debe encontrar la forma de alcanzar un resultado positivo en los cursos legales. En este sentido, el método de enseñanza aplicado por la persona docente es el factor determinante en la enseñanza de dichos cursos.

Existen muchos métodos de enseñanza aplicables, como la discusión en clases, sala de simulación, consultorio jurídico, u otras prácticas, pero con el estudiantado de otras carreras, la implementación de estas técnicas se complica más, ya que tendría escasas oportunidades para practicar los conocimientos teóricos adquiridos. Para algunas personas docentes, la solución fácil para este problema es el retorno al simple dictado o a la clase magistral sobre las doctrinas y normas vigentes. Para fingir como si fuera un método innovador, en ocasiones, la persona docente inventa casos ficticios sin preparación previa, con errores evidentes, lo cual no fomenta el aprendizaje autónomo del estudiantado, ni tampoco estimula un ambiente cordial y propicio en el aula.

3. 2 Aprender a aprender y trabajo colaborativo

Aprender a aprender no es un método de enseñanza en sentido estricto, sino una estrategia que fomenta el aprendizaje autónomo de las personas estudiantes y permite adquirir la habilidad de aprender nuevos y propios conocimientos. Es preciso invertir los roles entre el cuerpo docente y el estudiantado, de modo que la persona docente deje de ser el centro y asuma un rol de asesor, guía y diseñador del proceso de aprendizaje; además, debe actuar como moderador durante las exposiciones y como registrador durante las evaluaciones, proporcionando apoyo constante al estudiantado en su proceso de aprendizaje. Por otro lado, es crucial que las personas estudiantes desempeñen un papel activo, asumiendo la responsabilidad de su propio aprendizaje y convirtiéndose en las protagonistas de la construcción de su conocimiento, en lugar de depender pasivamente de la transmisión de contenidos por parte del personal docente.

Para alcanzar la meta de aprendizaje autónomo, se recomienda el trabajo colaborativo. Según esta estrategia didáctica aplicada a una asignatura sobre legislación, desde el inicio se deben conformar equipos de trabajo compuestos por entre tres y cinco estudiantes según las circunstancias. Cada grupo debe nombrar una persona que actúe como líder, quien será responsable de comunicarse con la persona docente, enviar las informaciones requeridas, distribuir las labores entre quienes componen el

equipo, buscar información pertinente, trabajar en los temarios, investigar casos, elaborar tareas e informes semanales, discutir dudas, plantear consultas, realizar exposiciones, preparar la prueba final del curso. Todas estas tareas son parte del ‘aprender a aprender’.

Los temarios y casos semanales sirven de guía en la formación de conocimientos. Las personas estudiantes, con base en ellos, deben investigar sus contenidos, preparar los casos y discutir en grupo. Se recomienda la regla de 7:2:1, la cual consiste en que, por cada hora de clases con la persona docente, el estudiantado invierta siete horas en preparación individual, y dos horas en discusión grupal o consultas.

Los cursos legales impartidos en la Sede del Pacífico contienen evaluaciones grupales, por lo que cada persona estudiante debe integrarse a un grupo de su libre elección. En este contexto, no se recomienda hacer excepciones, es decir, que alguna persona estudiante haga su trabajo de manera individual, por lo que, si alguna se queda sin grupo, la persona docente debe integrarla en el equipo que tenga menos miembros (Wang Li, 2023a).

3.3 Discusión en clases

La discusión fomenta los talentos creativos. Esta se originó de los pensamientos socráticos griegos (Xue et al., 2011) y los pensamientos confucianos chinos. En el entorno educativo, se trata de un proceso mediante el cual, bajo la dirección de la persona docente, se mantiene un dialogo en el que se intercambian ideas entre el cuerpo docente y el estudiantado, se inspiran recíprocamente y, finalmente, logran comprender un tema determinado.

El método de discusión puede ser utilizado antes, durante o incluso después de clases. Antes de iniciar la discusión, la persona docente o las personas participantes pueden seleccionar un tema, investigar previamente y preparar un esquema para su debate posterior.

Durante la discusión, la persona docente desempeña el rol de directora o moderadora, controlando y orientando el proceso de discusión, y fomentando la interacción recíproca con respecto a los aspectos preparados. En ocasiones, la persona docente puede plantear preguntas, y las personas estudiantes analizarán y discutirán desde múltiples perspectivas y encontrarán las mejores respuestas. Usualmente, la conversación se inicia en los grupos de trabajo, pero las discusiones pueden extenderse entre varios grupos. Cabe tener en cuenta que el personal docente no actúa directamente, sino que solo dirige y colabora en la discusión, con el fin de crear un

ambiente propicio que estimule la inspiración y la participación activa. Esta estrategia resulta efectiva para fomentar la independencia y la flexibilidad del pensamiento del estudiantado.

Finalmente, la persona docente y/o las personas estudiantes harán las conclusiones de la discusión, señalarán los logros y debilidades de esta y resumirán los contenidos más importantes y controvertidos, con el propósito de permitir la comprensión general del proceso. La participación en discusiones no solo facilita la adquisición de conocimientos legales, sino que también fomenta el desarrollo de pensamiento creativo, crítico y la capacidad para resolver problemas legales.

3. 4 Cambio de roles, prácticas profesionales y consultorio jurídico

Existen otros métodos de enseñanza más prácticos que teóricos, como el cambio de roles, práctica profesional, consultorio jurídico y otros similares. Todos los métodos mencionados tienen la clara intención de fomentar la habilidad de hacer en las personas estudiantes, más que la habilidad de saber o de adquirir conocimientos teóricos. No obstante, no sería posible aplicar los tres métodos mencionados con el estudiantado procedente de otras carreras que no sean Derecho. Para garantizar el éxito de la práctica profesional y el consultorio jurídico, es ne-

cesaria la acumulación de cierta cantidad de conocimientos previos, por lo que las personas estudiantes de Gestión Cultural, de Inglés con Formación en Gestión Empresarial y, eventualmente, de otras carreras se encontrarían en evidente desventaja.

En cuanto al ejercicio del cambio de roles, existen dos formas usuales para incentivar el entusiasmo de las personas estudiantes. La primera forma aplicada es en el consultorio jurídico, en el que la persona docente y las personas estudiantes, de forma conjunta, cumplen la misma función de asesorar a las personas usuarias y preparar la solicitud, demanda o contestación judicial; empero, este tipo de cambio de roles no sería fácil para el estudiantado de otras carreras. La segunda forma consiste en solicitar a las personas estudiantes que preparen un tema, luego expongan su trabajo en clases y respondan las preguntas planteadas por la persona docente o por sus compañeros. Cuando la persona estudiante prepara el tema, queda obligada a aprender por su cuenta todas las teorías y a buscar los casos apropiados. La ventaja consiste en que, si las personas estudiantes logran explicar un tema, es porque ya lo tienen dominado.

Sin embargo, en el enfoque previo, pueden surgir desventajas significativas. Durante la exposición, el profesorado debe mantener una atención constante a varios aspectos: el contenido presentado, la identificación de posibles anomalías o errores notables, y la necesidad de abordar situaciones en las que la

persona estudiante, en lugar de exponer, opte por leer su material o su celular. Este último comportamiento puede dar lugar a una lectura prolongada y monótona que puede resultar incluso más perjudicial que un dictado, por lo que la persona docente debe abordarlo de inmediato.

La persona docente que delega todas sus labores al estudiantado argumenta que siempre habrá estudiantes reacios a abandonar su hábito de aprendizaje pasivo. Aunque estas personas estudiantes puedan quejarse de que no se les permite exponer, en realidad, la persona docente está corrigiendo los errores evidentes de sus presentaciones. Se recomienda que la persona docente mantenga un equilibrio entre sus responsabilidades esenciales y las actividades que las personas estudiantes pueden desarrollar en clase, asegurando que estas últimas no constituyan la mayoría de las actividades en el aula.

3. 5 Método de casos en la enseñanza de cursos legales

3. 5. 1 Origen y concepto del método de casos

El profesor Christopher Columbus Langdell, decano de la Facultad de Derecho de la Universidad de Harvard, en 1871 inventó el ‘método de precedentes’, con el cual, la persona docente plantea una pregunta al estudiantado; una vez respondida la pre-

gunta, la persona docente repregunta hasta que el estudiantado saque sus propias conclusiones³.

Comparando con el método tradicional, el método de casos es una forma de enseñar el derecho que podría incentivar el ánimo de las personas estudiantes mediante la interacción recíproca basada en el análisis y la discusión entre docente y estudiante. El objetivo principal del ejercicio es entrenar el razonamiento jurídico de la comunidad estudiantil para que piense como profesional en Derecho, fomentar la capacidad de análisis sobre un caso concreto, resolver los problemas planteados y mejorar el resultado de la enseñanza de cursos legales (Cheng & Xuefang, 2013).

Algunas personas docentes consideran que, al comentar ciertos casos, ya se está aplicando el método, mientras algunas personas estudiantes lo entienden de manera incorrecta, ya que creen que la discusión en clase es facultativa, y en algunos casos, asisten a las lecciones sin ninguna preparación previa; ambas consideraciones son incorrectas. Este método posee tres características esenciales: primero, que los contenidos de enseñanza son casos; segundo, que estos serán ampliamente discutidos en clases; tercero, que estos serán evaluados. Por consiguiente, lo esencial de este ejercicio es la amplia discusión en clases y, para discutir apropiadamente un tema, es necesaria una preparación previa.

³ Anónimo. (s.f.). La aplicación del método de casos en la enseñanza del Derecho. Lunwendata. <https://m.lunwendata.com/show.php?id=47632>

Por otro lado, los casos desarrollados deben ser reales y reconstruidos de manera que reproduzcan los hechos relevantes para volver a los escenarios legales, con el fin de que las personas estudiantes puedan investigar, estudiar, analizar las teorías jurídicas, e incluso experimentar el caso a partir de su propia vivencia. Lo que se busca es inspirar al estudiantado, fomentar su capacidad de investigación, análisis y razonamiento a la hora de encontrar la posible solución de los problemas planteados.

Aplicar el método de casos no significa improvisar en el aula. Requiere preparaciones previas de la persona docente y del estudiantado desde mucho antes de discutir el caso. La persona docente debe preparar un temario que abarque los puntos relevantes del tema, con lecturas recomendadas e indicando cuáles son los casos que deben investigar las personas estudiantes. Por otro lado, el estudiantado debe trabajar en su equipo asignado, el cual se encuentra bajo la coordinación de una persona líder. Esta es quien se encarga de distribuir las labores de modo que cada miembro investigue y aporte su trabajo, señala hora y fecha de reunión grupal para discutir el caso, y formula las dudas del temario para conversarlas la siguiente clase, ya sea esta presencial o virtual.

En clases, la persona docente no dicta los contenidos, tampoco expone los casos, sino que dirige su exposición y discusión. En este contexto, plantea las preguntas que podrían presentarse en la vida real, para que las personas estudiantes razonen y reflexio-

nen con base en los principios, teorías o doctrinas previamente investigados, y ofrezcan su razonamiento y posibles soluciones. Al final de la discusión, la persona docente o el estudiantado darán las conclusiones.

El método de casos ha sido uno de los mejor recibidos por las personas estudiantes, pero para que tenga éxito, deben tomarse en cuenta tres aspectos. En primer lugar, los factores previos del método; en segundo lugar, las técnicas aplicadas en el aula; y, en tercer lugar, los materiales de apoyo para la aplicación del método.

3. 5. 2 Factores previos del método

El método de casos aplicado en los cursos legales dirigidos al estudiantado de otras carreras podría ser muy beneficioso. Casi siempre se combina con otros métodos afines como el trabajo colaborativo, la discusión en clases y, eventualmente, el cambio de roles. Este no consiste en imponer conocimientos, sino que necesita la estrategia de ‘aprender a aprender’ por parte de las personas estudiantes, lo que fomentará su creatividad a la hora de investigar, explorar, descubrir, reflexionar, razonar, formar conocimientos propios, o discutir libre y activamente entre ellas o con la persona docente. No obstante, siempre deben considerarse los siguientes factores previos al método.

3. 5. 2. 1 Nueva mentalidad creativa sobre la enseñanza

La atención principal del método tradicional o el dictado se enfoca en la memoria de los conocimientos sobre la doctrina y/o las normas jurídicas. Según esta estrategia, se imponen los conocimientos y poco o nada importa la eventual comprensión y manejo de las personas estudiantes de dicha información. Con esta mentalidad tradicional, se impide o limita alcanzar la meta de formar personas profesionales multidisciplinarias.

Para resolver esta situación, el personal docente, el estudiantado y las autoridades universitarias deben cambiar su mentalidad. En este sentido, es pertinente introducir nuevas estrategias pedagógicas con métodos más flexibles, que sean más innovadoras y efectivas para incentivar y fomentar una capacidad creativa para resolver los problemas de una sociedad cambiante.

3. 5. 2. 2 Labores previas de la persona docente, selección de casos

El método de casos no consiste en improvisación; por lo contrario, a la hora de implementarlo, todo debe estar previamente programado y preparado. La persona docente debe dominar la materia, pues solo así podrá seleccionar casos adecuados y relacionados con los contenidos de enseñanza, y diseñar correctamente los temarios.

Antes de aplicar un caso en el aula, la persona docente, familiarizada con los aspectos controvertidos y relevantes de cada situación, puede consultar diversas fuentes confiables como la base de datos de NEXUS, el buscador oficial del Poder Judicial de Costa Rica, y el Centro de Información Jurídica en Línea (CIJUL). Buscará casos idóneos según el tema que pretende desarrollar, tomando en cuenta los criterios de selección: que sean situaciones reales, controvertidas, típicas, complejas y manejables. Posteriormente, deberá subirlos a la plataforma de Mediación Virtual o a la base de datos del curso para que las personas estudiantes tengan acceso a ellos. Además, deberá explicar con claridad a las personas estudiantes la relevancia de cada caso, las etapas del método y los componentes del informe escrito.

La selección de escenarios apropiados es la clave de este método, ya que los casos bien escogidos determinan el resultado óptimo del ejercicio. Para el estudiantado de otras carreras, es preferible que los casos estén relación con sus propias especialidades. Por ejemplo, para quienes cursan la carrera de Gestión Cultural, se podría elegir casos relacionados con los contratos, pymes, garantías, propiedad intelectual, y otros temas relacionados. Con estos, las personas estudiantes no solo se sentirían más familiarizadas, sino que también les serían más útiles. De cualquier modo, a la hora de seleccionar casos, el personal docente debe considerar las siguientes características de cada uno (Cheng & Xuefang, 2013):

Carácter real y pragmático. El carácter real se refiere a que los contenidos del caso deben ser semejantes a la vida real, derivados de la realidad o de una sentencia judicial. No podrán ser de ciencia ficción, tampoco de pura imaginación, y deben evitar situaciones extremas que no sean posibles en la vida real. De esta manera, se resalta el carácter pragmático del caso y será útil para la futura profesión del estudiantado.

Carácter controvertido. El carácter controvertido de un caso podría generar puntos de vista divergentes, provocar la emoción y generar discusiones entre las personas estudiantes, lo cual sería fundamental para el método. En este punto, cabe recalcar que, con esta técnica, los conocimientos se generan mediante las discusiones.

Carácter complejo. Un caso debe ser moderadamente complejo, en el que se refleje un dilema de la vida real, lo cual obliga a las personas estudiantes a ponderar diferentes valores encontrados desde las distintas perspectivas. Esta característica sirve para atraer la atención del estudiantado y le permite desarrollarse por su cuenta en el ámbito profesional.

Carácter típico. Un caso típico que desarrolle los conceptos básicos, refleje los contenidos de la materia impartida, o esté estrechamente relacionado con ella, es apropiado para el aprendizaje de las personas estudiantes. Por medio del análisis y la discusión del caso, estas lograrán dominar las teorías y principios

de la materia, y posteriormente serán capaces de aplicarlas en la resolución de futuros casos.

3. 5. 2. 3 Labores previas de las personas estudiantes

La selección apropiada de los casos es la clave del método aquí abordado. Sin embargo, su éxito también depende de las labores previas del estudiantado. De este modo, el resultado positivo de este método aplicado en los cursos legales depende de la preparación previa de docentes y estudiantes.

Las labores realizadas con anterioridad por las personas estudiantes se inician con la conformación de los grupos de trabajo. Una vez constituido el equipo, cada miembro deberá emprender sus tareas en forma individual y grupal, buscando e investigando informaciones pertinentes, analizando y discutiendo sus contenidos para elaborar el informe escrito.

El informe debe contener, por lo menos, cuatro componentes (Wang Li, 2023a). El primero consiste en la identificación del caso investigado, el número y la fecha de resolución, el tribunal o el juez redactor y, eventualmente, las partes involucradas. El segundo abarca los hechos relevantes por los cuales surgió la controversia, preferiblemente en orden cronológico. El tercero se relaciona con los fundamentos jurídicos que conciernen a todas las partes implicadas en el proceso; esto incluye, entre otros, los fundamentos de la parte demandante, la parte

demandada, así como los fundamentos legales del juez de primera instancia, los jueces superiores, los magistrados, y en su caso, los votos salvados. Como cuarto aspecto, se encuentran los comentarios o aportes propios del grupo.

El método de casos aplicado al estudiantado de Derecho se enfatiza en los fundamentos jurídicos y los comentarios del grupo. En cambio, cuando es aplicado en los cursos legales dirigidos al estudiantado de otras carreras, debe tener un enfoque distinto, ya que pretende incentivar el entusiasmo, conocer los conceptos y principios, fomentar la capacidad integral en la comprensión de leyes y mejorar el resultado de la enseñanza. En este sentido, debe enfocarse en los hechos relevantes que motivaron la demanda y la decisión final del caso.

3. 5. 3 Técnicas utilizadas en aula para el método de casos

El método de casos no finaliza con la selección de casos, ni con la preparación previa de la persona docente y las personas estudiantes, sino con las actividades interactivas desarrolladas en el aula, entre las que se puede mencionar el análisis y la discusión de cada escenario. Estas etapas constituyen la manera recomendable de aplicar el caso en el aula para su adecuada comprensión. Así, la persona docente dirigirá la sesión con base en los hechos ocurridos y los fundamentos jurídicos; lanzará preguntas en múltiples sentidos a las personas estudiantes para que las

analicen, razonen, reflexionen, y descubran ciertos principios o doctrinas relacionados con el caso.

Durante la sesión, la persona docente buscará la forma de incentivar el ánimo y el entusiasmo del estudiantado para que este exprese sus opiniones y desarrolle su pensamiento creativo. Las personas estudiantes podrán analizar el caso desde la perspectiva legal o desde sus propias profesiones o carreras, de modo que eventualmente podrían llegar a conclusiones o resultados muy variados.

Con el fin de fomentar el ánimo y el interés, el personal docente no está obligado a emitir un criterio definitivo sobre los razonamientos y expresiones del estudiantado. Solo así, en un ambiente propicio y flexible, este último podrá desarrollar nuevas ideas, encontrar posibles soluciones y mejorar su capacidad creativa.

El óptimo resultado depende de la buena aplicación de casos en el aula. Con el propósito de conseguirlo, los profesores Cheng y Wang (Cheng & Xuefang, 2013) recomiendan las siguientes técnicas aplicables para desarrollar el método de casos.

3. 5. 3. 1 Técnica descriptiva o narrativa resumida

La descripción y la narración no son sinónimos, aunque ambas técnicas funcionan para iniciar la discusión de casos. La primera expone hechos, personas, sensaciones, ambientes, emociones, fenó-

menos, procedimientos y una serie de acciones. La segunda presenta acciones y relata acontecimientos en los que llegan a intervenir personajes ubicados en un tiempo y espacio determinados. La descripción aporta información objetiva de los diferentes elementos, mientras que la narración permite relatar hechos ficticios.

En el aula, la persona docente podrá describir o narrar los hechos para desarrollar el método de casos, sin necesidad de contar todos los detalles. El caso abordado puede ser real, con nombres y apellidos de una sentencia, o puede ser reelaborado con elementos adicionales, según la necesidad de cada sesión.

3. 5. 3. 2 Técnica comentadora

Los comentarios son utilizados cuando un caso doméstico o internacional genera fuerte impacto en diversos ámbitos: político, social, económico, cultural, tecnológico, entre otros. En otras palabras, cuando un acontecimiento posee cualidades especiales que merecen comentarios y pueden inspirar a las personas estudiantes a la reflexión, razonamiento y solución de los problemas.

Cuando la persona docente comenta un caso o una realidad social, sus comentarios deben ser lo más objetivos posible y no deben conducir a una posición determinada. Gracias a ese enfoque imparcial, se evita que surjan quejas a raíz de los comentarios planteados.

3. 5. 3. 3 Técnica hipotética

La técnica hipotética puede fomentar el pensamiento divergente de las personas estudiantes. Generalmente es utilizada después de haber finalizado la discusión de un caso. Mediante esta, la persona docente plantea situaciones hipotéticas en pro o en contra del caso discutido, para que las personas estudiantes analicen, comparen y reflexionen al respecto; por lo tanto, es posible obtener conclusiones muy diferentes. Al aplicar esta técnica, es importante mantener la relación entre los conocimientos adquiridos y el caso hipotético.

3. 5. 4 Uso de los artículos científicos elaborados por el CIJUL

Anteriormente se mencionó que la selección es la clave del método de casos. Costa Rica tiene una larga trayectoria en la enseñanza del derecho, con numerosos juristas de reconocimiento internacional y una abundante producción de artículos científicos y jurídicos de alta calidad. No obstante, la mayoría de los artículos nacionales y latinoamericanos desarrollan normas, principios y doctrinas que no son los más apropiados para el método de casos.

Afortunadamente, la Facultad de Derecho de la Universidad de Costa Rica suscribió un convenio con el Colegio de Abogados de Costa Rica, el cual permitió el nacimiento del Centro de Información Jurídica en Línea, CIJUL, un órgano que permite consultar las

fuentes de información disponibles en sus bases de datos y que brinda información jurídica de forma gratuita, confiable, expedita, oportuna y personalizada. El CIJUL⁴ afirma que no emite criterios técnicos o jurídicos, pero elabora compendios de artículos científicos en las tres fuentes ofrecidas por el centro: la doctrina, la normativa y la jurisprudencia.

Figura 1. Capturas de pantalla del sitio web CIJUL



Nota. CIJUL, 2023.

Para encontrar la información requerida según sus necesidades, la persona interesada deberá acceder al sitio web del CIJUL <https://cijulenlinea.ucr.ac.cr/acceder-al-sistema/> con su usuario y contraseña. Una vez que haya ingresado al sistema, en el margen izquierdo encontrará varias opciones. Al seleccionar la primera opción, 'Buscadores', se despliegan tres opciones: 'CIJUL en Línea', 'DJN', 'OPAC SIBDI'.

⁴ Centro de Información Jurídica en Línea (CIJUL). (20 de enero de 2023). Presentación. CIJUL <https://cijulenlinea.ucr.ac.cr/>

Si se elige la primera opción, ‘CIJUL en Línea’, aparecerá la base de datos que contiene las reseñas realizadas por el Centro. Para explorar artículos en esta base, se utilizan tres criterios de búsqueda: según la rama del derecho, según el descriptor y según las palabras clave. De esta manera, se puede acceder a una lista de artículos científicos y descargar los materiales de interés que se relacionen con el quehacer específico. El proceso de búsqueda detallado se puede observar en la Figura 1.

Se recomienda aplicar los artículos científicos elaborados por el CIJUL en el método de casos por diversas ventajas evidentes: descargarlos y utilizarlos no genera ningún costo; son confiables; han sido elaborados conjuntamente por la UCR y el Colegio de Abogados de Costa Rica; se encuentran actualizados; se basan en análisis o comentarios sobre las nuevas reformas legales; son convenientes; ofrecen doctrinas, normas y jurisprudencias; y las jurisprudencias citadas cumplen con las exigencias requeridas de ser casos reales, controvertidos, complejos y típicos.

4. RESULTADOS

4. 1 Optimizar los planes de estudios

Al inicio de este texto se ha mencionado que los planes de estudios de las carreras de Gestión Cultural y de Inglés con Formación en Gestión Empresarial presentan debilidades tanto en la cantidad de cursos legales asignados como en el orden en que estos se programan. El plan de estudios de la carrera de Gestión Cultural (Oficina de Orientación, 2023a) tiene asignado un solo curso legal denominado Gestión Legal y Tributaria de Emprendimientos Culturales, de cuatro horas semanales, en el que es imposible abarcar todos los temas que se requieren en materia civil, comercial, laboral, administrativa y tributaria. Lo anterior responde a que la asignatura comprende un periodo muy corto que resulta insuficiente para la formación de futuros profesionales.

Por su parte, el plan de estudios de la carrera de Inglés con Formación en Gestión Empresarial (Oficina de Orientación, 2023b) actualmente tiene tres cursos legales asignados. En el cuarto ciclo cuenta con el curso denominado Legislación Empresarial (IP-0019); en el sexto ciclo incorpora el curso llamado Legislación Tributaria (IP-0031); y en el noveno ciclo (Licenciatura) tiene el curso conocido como Legislación Mercantil (IP-0043). No obstante, aunque se trata de un número más elevado de

cursos, el orden en que están programados podría ser replanteado.

El derecho costarricense proviene del romano. La base fundamental del derecho romano es el *jus civilis* o el derecho civil. Esto quiere decir que la mayoría de las instituciones jurídicas surgen del derecho civil, y es por eso que se debería iniciar con el curso de derecho civil y comercial, por su carácter privado y básico.

Como se mencionó, en el plan citado se asignó el curso Legislación Mercantil hasta el nivel de Licenciatura (novenno ciclo). Este podría ser replanteado como el curso 'Legislación Civil y Comercial' para desarrollar los conceptos básicos, las fuentes, la diferencia fundamental entre el derecho público y el privado, y diversas instituciones jurídicas que servirán de base para los siguientes cursos legales, por lo que sería más conveniente trasladarlo al inicio de la carrera.

Asimismo, en dicho plan se programó la asignatura denominada Legislación Empresarial como el primer curso legal, asignado en el cuarto ciclo del Bachillerato. Este podría replantearse como una asignatura de 'Legislación Laboral, con el fin de analizar la relación laboral, los derechos y obligaciones individuales y colectivas, y el procesal laboral en general, en lugar de llamarlo 'Legislación Empresarial'. Lo anterior responde a que, al revisar su programa actual, se puede apreciar que los con-

tenidos se refieren al derecho laboral costarricense, y este aspecto sería mejor asignarlo como parte de un segundo curso, después del de Legislación Civil y Comercial, porque el derecho laboral no se limita a los intereses individuales y privados, sino que también contiene intereses sociales.

Finalmente, el plan contempla el curso de Legislación Tributaria en el sexto ciclo del Bachillerato, es decir, que corresponde al segundo curso legal que el estudiantado debe matricular. Esta asignatura podría ser replanteada como el curso 'Legislación Administrativa y Tributaria', de modo que sus contenidos comprendan el derecho administrativo, el procesal administrativo, la contratación administrativa, el derecho tributario y el aduanero. Como una rama del derecho público, debe enfatizar en el principio de legalidad o la relación desigual entre el Estado y los administrados, como una garantía de las acciones administrativas, por lo que sería conveniente trasladarlo hasta la Licenciatura, de modo que sea el último curso legal de la carrera.

En la medida de lo posible, se podría llegar a implementar cursos adicionales en materia legal, los cuales pueden abarcar conceptos fundamentales como 'Nociones Básicas del Derecho'. Estos podrían impartirse de manera opcional con el propósito de ampliar conocimientos legales esenciales en el estudiantado universitario de otras carreras.

4. 2 Introducir métodos de enseñanza flexibles

Impartir cursos legales dirigidos a las personas universitarias de otras carreras no es una tarea fácil. El personal docente debe ser consciente de las limitaciones subjetivas y objetivas que condicionan el resultado en la enseñanza de cursos legales. Para atenuar dichas limitaciones, cobran especial relevancia los métodos de enseñanza aplicados en el aula en que se imparten dichos cursos.

La innovación de los métodos es una necesidad real hoy en día. Existen diversas estrategias, pero la interacción es la clave esencial para lograr el aprendizaje activo. Una interacción efectiva, activa y espontánea está presente en el trabajo colaborativo, en el diálogo o discusión entre la persona docente y el estudiantado, en el análisis de los casos, en el cambio de roles, o en el uso de multimedia. En fin, el personal docente debe utilizar todos los medios posibles para transformar la enseñanza pasiva e impuesta en un aprendizaje activo por parte de las personas estudiantes.

Solo de esta manera dicho proceso puede adquirir un carácter más atractivo, lo que a su vez estimulará el entusiasmo de las personas estudiantes y fomentará en ellas habilidades como la capacidad de investigación, el análisis, el razonamiento y la resolución de problemas reales. Como resultado, se logrará una mejora sustancial en la calidad de la educación superior. Por estas razones, se recomienda el método de casos como una estrategia efectiva.

4.3 Incorporar actividades académicas complementarias

Para mitigar las limitaciones subjetivas y objetivas señaladas, además de los métodos de enseñanza, se recomienda incorporar actividades académicas adicionales, que podría ser anteriores o posteriores a las clases, individuales o grupales, simuladas o reales.

Las actividades previas a las clases pueden abarcar diversas tareas, como analizar lecturas, investigar temas relevantes en bases de datos, elaborar resúmenes o informes de manera individual o en grupos, y analizar y discutir tareas o casos. Por otro lado, existen actividades posteriores a las clases, como las prácticas profesionales, que pueden ser tanto simuladas como reales. Las primeras son enfoques teóricos en los que el estudiantado debe anticipar y resolver todos los problemas que puedan surgir. Las segundas corresponden a proyectos reales, como el Trabajo Comunal Universitario, en los que las personas estudiantes participan de manera activa, involucrándose directamente en problemáticas reales y buscando soluciones a los desafíos planteados.

El profesor Shi (2018) comenta que el estudiantado de otras carreras no dispone de suficientes conocimientos legales como para dirigir un juicio ante los tribunales, ni para defender a un imputado. No obstante, este podría contar con otras ventajas con las que no disponen las personas estudiantes de Derecho, como combinar conocimientos legales con

los de su propia profesión o colaborar en los asuntos empresariales, contables y tributarios.

La importancia de implementar actividades académicas adicionales radica en que estas funcionan no solo para compensar los conocimientos legales insuficientes del estudiantado de otras carreras, sino que también contribuyen en la formación de buenos hábitos para un aprendizaje activo y autónomo. Este último aspecto corresponde al llamado ‘aprender a aprender’, y puede constituir el aspecto más importante de implementar actividades académicas adicionales.

4. 4 Adaptar nuevas evaluaciones en los cursos legales

Cuando el personal docente aplica un método de enseñanza distinto del tradicional, debe adaptar diferentes evaluaciones que sean más convenientes. Sin embargo, el tipo de evaluación seleccionado depende de los métodos aplicados, en cuyo caso, podría ser una sola o varias evaluaciones combinadas. A continuación, se expondrán cuatro evaluaciones aplicables: el examen teórico individual, las tareas y exposiciones semanales, el proyecto final, y los debates académicos.

4. 4. 1 Examen teórico individual

El examen teórico es la evaluación más tradicional y conocida, generalmente aplicada para medir el nivel de conocimiento adquirido. Dicho examen puede estar compuesto por preguntas de desarrollo que las personas estudiantes deban responder individualmente en un cuaderno de examen, para que luego sean calificadas por la persona docente.

Una segunda alternativa es plantear la prueba en Mediación Virtual, donde la persona docente podrá diseñar un examen seleccionando las preguntas pertinentes dentro de un banco de preguntas preelaborado, configurar la hora y fecha para habilitar el sistema, los intentos permitidos, la duración, el orden en que aparecen las preguntas, las respectivas respuestas, retroalimentación y otros aspectos de importancia. En cuanto al tipo de preguntas, estas podrán ser de escogencia única o múltiple, de falso o verdadero, de pareo, de respuesta corta, entre muchas otras modalidades que permite Mediación Virtual. Al finalizar, el sistema califica y notifica de inmediato el resultado (Wang Li, 2023a).

En el examen teórico, sea de desarrollo o realizado mediante Mediación Virtual, aunque se permite el uso de los materiales de apoyo, como libros, cuadernos, apuntes, leyes, tratados, al momento de resolverlo, la buena memoria del estudiantado sigue siendo relevante. Cabe resaltar que este tipo de prueba difícilmente evalúa el esfuerzo de la perso-

na estudiante a lo largo del curso y tampoco mide su capacidad para resolver los problemas reales. Asimismo, no se recomienda aplicar un solo examen teórico para evaluar todo el curso, sin implementar otras evaluaciones.

4. 4. 2 Evaluación semanal a partir de tareas, exposiciones y participaciones

La evaluación semanal a partir de tareas, informes escritos, exposiciones y participaciones es un seguimiento continuo y efectivo que el personal docente les brinda a todas las personas estudiantes para medir su constancia y persistencia, especialmente en el método de casos.

Antes de iniciar el curso, la persona docente debe preparar los temarios para cada sesión, con indicación de tareas, lecturas y caso. Además, debe subirlos a Mediación Virtual para que las personas estudiantes puedan organizar sus labores, investigar, analizar, discutir y elaborar las tareas, informes o resúmenes escritos, según sea el caso, en forma individual o grupal durante la semana. El estudiantado debe presentar a tiempo y en el formato indicado sus tareas a través de Mediación Virtual, para que todos sus compañeros de curso tengan también el acceso.

Durante las clases, la persona docente dirige la exposición y discusión. En esta actividad, cada grupo podrá exponer durante 15 minutos entre varios miembros, luego seguirán las preguntas y discusio-

nes del artículo o caso. La idea es involucrar a la mayoría de las personas estudiantes del grupo en las exposiciones y discusiones, por lo que se sugiere que, en el caso de que un estudiante guarde silencio por más de dos sesiones consecutivas, no se le asigne la nota grupal.

Como regla general, la nota de la evaluación semanal será otorgada a todos los miembros del grupo, siempre y cuando hayan contribuido en la elaboración del informe semanal. Para la nota de la exposición y participación, se aplica la misma regla general, excepto en el caso de aquellas personas estudiantes que se ausenten sin justificación, a las cuales no se le asignará la nota grupal; empero, las ausencias podrán ser justificadas con prueba documental fehaciente, en cuyos casos no habrá ningún perjuicio (Wang Li, 2023a).

4. 4. 3 Proyecto como evaluación final del curso

El proyecto consiste en la planificación de un conjunto de actividades realizables de manera articulada entre sí, con el fin de producir determinados bienes o servicios capaces de satisfacer las necesidades o resolver problemas de las personas clientes o usuarias, dentro de los límites de un presupuesto y de un periodo determinados. Este proyecto podría consistir en actividades posteriores a clases, las cuales pueden ser reales –en el caso de que un grupo de estudiantes participe en una situación verdadera– o simuladas –si se formula el

planteamiento como una práctica que servirá para la evaluación final del curso—.

El proyecto como tal se puede fraccionar en varios momentos. El primer adelanto corresponde al planteamiento general de dicha asignación. Este no necesariamente contiene aspectos legales, pero debe incorporar las siguientes informaciones:

1. *nombre del proyecto;*
2. *descripción general (¿qué se quiere hacer?);*
3. *justificación (¿por qué se quiere hacer?);*
4. *objetivos (¿para qué se hace?);*
5. *beneficiarios (¿a quiénes está dirigido?);*
6. *productos (logros concretos y observables);*
7. *localización física y cobertura espacial (¿dónde se hará?, ¿qué abarcará?);*
8. *metodología (¿mediante cuáles acciones se generarán los productos?);*
9. *cronograma de actividades (¿cuándo ocurrirá?);*
10. *presupuesto y calendario financiero del proyecto (¿cuenta con financiamiento?).*

El segundo avance del proyecto consiste en la averiguación teórica y legal. Esta se enfocará en la viabilidad jurídica y en normativa pertinente. Se desarrolla mediante la definición de las legislaciones nacionales y municipales aplicables para el proyecto. Las personas estudiantes deben señalar las fuentes aplicables a nivel nacional, por ejemplo, el

artículo 33 de la Constitución Política; los artículos 255, 432 680 del Código Civil; los artículos 338 400 del Código de Comercio; los artículos 10, 15, 18 de la Ley General de Salud; los artículos 22, 23 y 49 de la Ley del Impuesto sobre la Renta, entre otros. Si hubiera tratados internacionales vigentes, se debe indicar el nombre de estos y los artículos aplicables, así como cualquier otra norma aplicable de categoría inferior. Además, se deben indicar las fuentes municipales aplicables, los artículos de los reglamentos municipales u otras regulaciones locales.

La evaluación del proyecto se puede realizar en dos partes: el informe final, por un lado, y por el otro, su exposición. En cuanto al informe final, las personas estudiantes deben prepararlo con base en las informaciones citadas en el segundo avance, alistando todos los requisitos necesarios para operar su proyecto, tales como la inscripción de pymes; el permiso de funcionamiento del Ministerio de Salud; la inscripción de Tributación Directa, de la Caja de Seguro, del Instituto Nacional de Seguros; el permiso de la Asociación de Compositores y Autores Musicales de Costa Rica (ACAM); todos los requerimientos previos para solicitar la patente comercial de la municipalidad respectiva, etc. Todos estos requisitos se deben gestionar tomando en cuenta el orden en que se necesitan; por ejemplo, para solicitar el permiso de funcionamiento del Ministerio de Salud, deberá contar con otros requisitos previos.

En cuanto a la exposición del proyecto, las personas estudiantes deberán explicar cuáles son los requisitos y cómo se deben gestionar. Igualmente, deben indicar los requerimientos nacionales y municipales para mantener o continuar con el buen funcionamiento del proyecto (Wang Li, 2023a).

4. 4. 4 Debate académico

El debate académico es una evaluación cualitativa que presenta diversas ventajas. En una etapa preparatoria, sirve para fomentar el trabajo colaborativo y la capacidad investigativa de las personas estudiantes del grupo. Durante el debate, se desarrolla la buena actitud (de respeto, tolerancia, esperar su turno, cooperación, etc.) y el dominio lingüístico (contenidos, argumentación, claridad y precisión conceptual) de las personas estudiantes.

El debate aplicado al estudiantado de Derecho generalmente consiste en discusiones jurídicas y se ejecuta en dos etapas: la fase escrita para plantear argumentos teóricos y una fase oral que incluye una audiencia. Cuando se aplica a las personas estudiantes de otras carreras, preferiblemente se deben desarrollar discusiones más amplias relacionadas con cada carrera específica, y no se debe exigir la etapa escrita obligatoria, sino que se pasa directamente al debate público.

Es necesaria la formación de grupos y señalar con claridad todas las reglas del debate desde el inicio

del curso, así como delimitar cuáles son los temas, la hora y fecha, la logística y los criterios de evaluación del debate, para que las personas estudiantes se preparen con suficiente antelación. Asimismo, debe explicarse previamente el concepto, los elementos, las etapas del debate académico, las falacias comunes en la argumentación, y, si el tiempo lo permite, puede realizarse un ejercicio simulado.

Usualmente, el debate como tal se divide en tres etapas. Para empezar, tiene lugar la **apertura**, en la que la persona encargada de introducir el tema (estudiante A) debe realizar sus exposiciones iniciales; para esto, se asignan tres minutos sin interrupción. En seguida, se da la **refutación**, en la que las personas refutadoras (estudiantes B y C) de cada equipo deben desarrollar su posición, preguntar y responder a su adversario; durante esta etapa no es posible sustituir a la persona expositora ni tampoco dar asistencia; cada persona refutadora cuenta con cuatro minutos de tiempo. Para terminar, se dan las **conclusiones**, en las que la persona encargada de concluir el tema (estudiante D) de cada equipo dispone de tres minutos para exponer las consideraciones finales basadas en todos los aspectos desarrollados.

Como regla general del debate académico, se puede mencionar que cada tema debe ser debatido por dos grupos adversarios. Para esto, los equipos investigan y preparan su tema, pero se sorteá la posición en pro o en contra hasta el día del debate.

Durante el desarrollo del debate, la persona docente se encarga de guiar el proceso, de anotar los aspectos relevantes y de dar las observaciones necesarias. No se permite leer ni memorizar. Todas las expresiones verbales (exposiciones, preguntas, respuestas y conclusiones) deben ser claras, precisas, fluidas, espontáneas y fundamentadas. Cada equipo busca prevalecer su postura con hechos, argumentos, pruebas y ejemplos frente a su adversario, pero dejando hablar a los demás compañeros y respetando los puntos de vista contrarios, así como el turno de cada participante.

La participación en un debate académico no se limita a dos grupos adversarios, sino que todas las personas estudiantes están involucradas; mientras los dos grupos están en discusión, las demás personas estudiantes deben escuchar atentamente, anotar los puntos relevantes y servir de jurado al finalizar el debate. Para este fin, se asignan diez minutos para discutir y emitir una calificación justa e independiente según las rubricas respectivas, se entrega la calificación a la persona docente, y esta es compartida con las personas estudiantes (Wang Li, 2023b).

4. 4. 5 Retroalimentación de los estudiantes

En la aplicación del método tradicional de enseñanza, la persona docente impone los conocimientos a su alumnado en el aula. Es un método unilateral en el que la retroalimentación del estudiantado carece de importancia. En cambio, con la aplicación de los

métodos interactivos, la persona docente comparte sus conocimientos con las personas estudiantes y la enseñanza-aprendizaje se convierte en un proceso bilateral (docente – estudiante) o multilateral (entre todos los miembros de la clase), en el que la retroalimentación es fundamental.

Dicha retroalimentación no debe ser rígida, estática, ni debe limitarse únicamente a aclarar dudas, formular preguntas o evaluar al personal docente. Por lo contrario, debe ser una interacción flexible y dinámica entre la comunidad estudiantil durante todo el curso, en las exposiciones semanales, en el análisis y discusión de casos, en los comentarios y opiniones de las personas estudiantes, así como en las sugerencias planteadas que ayuden a reflexionar las acciones del cuerpo docente y a alcanzar la meta de mejorar la calidad de la enseñanza.

Sin embargo, se debe tener en cuenta que la retroalimentación es un tema de mucho cuidado. En primer lugar, por el uso de lenguaje o las expresiones de la persona docente, ya que ciertas opiniones podrán herir u ofender los sentimientos de las personas estudiantes. Si bien, no es posible medir los sentimientos, sí se pueden emplear términos lo más objetivos, cuantificables y profesionales posibles, sobre todo a partir de los criterios científicos preexistentes para evitar disconformidades o quejas posteriores. En segundo lugar, las opiniones de las personas estudiantes no siempre tienen razón y, en ocasiones, podrían perjudicar el derecho de imagen

del docente, en cuyo caso, no es conveniente extender la discusión en clases, sino a través de los canales reglamentarios para que sea constructivo.

5. CONCLUSIONES

La formación del estudiantado universitario de otras carreras tiene sus propias finalidades. El objetivo de introducir cursos legales en sus planes de estudios es satisfacer las nuevas necesidades de formar personas profesionales con perfiles multidisciplinarios en una sociedad internacional más globalizada, y que estas cuenten con una visión panorámica del sistema jurídico, así como con una capacidad integral para la investigación, análisis, razonamiento y solución de los problemas.

Para lograr esta meta, se recomienda implementar, por lo menos, tres cursos obligatorios en los planes de estudio. El primer curso, de carácter privado, será denominado 'Derecho Civil y Comercial'; el segundo curso, de carácter social, se conocerá como 'Derecho Laboral'; y el tercer curso, de carácter público, será llamado 'Derecho Administrativo y Tributario'. En la medida de lo posible, podrían implementarse otros cursos optativos, según las necesidades de cada carrera, pero no será conveniente omitir los tres cursos recomendados.

El personal docente debe ser consciente de los factores subjetivos y objetivos existentes que limitan o condicionan el resultado positivo de los cursos legales. Es comprensible que, para el estudiantado de otras carreras, resulte más difícil responder rápida y acertadamente las preguntas, o que sienta miedo o desinterés por las asignaturas.

Para solucionar las dificultades, mientras se busca mejorar los planes de estudios, el cuerpo docente deberá considerar diferentes métodos de enseñanza y de evaluación. El método tradicional de enseñanza tiene ventajas: es fácil de desarrollar, la persona docente encargada solo dicta la materia en clase, es seguro porque la persona docente controla el avance y no hay mayor interferencia ajena, es económico porque no se invierte tiempo en opiniones ni discusión. No obstante, este método tradicional es impuesto, resulta muy poco atractivo para fomentar y no promueve el aprendizaje autónomo.

Para incentivar el entusiasmo e interés de las personas estudiantes sobre los cursos legales, el personal docente podría poner en práctica el método de casos, en el cual, solo dirige el avance del curso, pero no domina ni impone. Las labores previas fomentan la capacidad en la investigación de fuentes, en el análisis y razonamiento jurídico, en la solución de problemas reales y, por ende, la situación podría ser diferente y se mejoraría la calidad de enseñanza de los cursos legales.

6. REFERENCIAS

Anónimo. (s.f.). *La aplicación del método de casos en la enseñanza del Derecho*. Lunwendata. <https://m.lunwendata.com/show.php?id=47632>

Centro de Información Jurídica en Línea (CIJUL). (20 de enero de 2023). *Presentación*. CIJUL <https://cijulenlinea.ucr.ac.cr/>

Cheng, X., & Xuefang, W. (2013). *Aplicación del método de enseñanza de casos en la enseñanza de cursos jurídicos para carreras no jurídicas*. Wenmi. <https://www.wenmi.com/article/psebon021n-nq.html>

Hojas del Sur. [Hojas del Sur]. (4 de mayo de 2023). *Presentación de “Generación idiota” de Agustín Laje Feria del Libro de Buenos Aires* [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=C2Bndvp0eEs&t=1120s>

Oficina de Orientación. (16 de junio de 2023a). *Fichas profesiográficas. Ficha profesiográfica, Bachillerato en Gestión Cultural*. Vicerrectoría de Vida Estudiantil, Universidad de Costa Rica. <https://orientacion.ucr.ac.cr/ficha-profesiografica-gestion-cultural/>

Oficina de Orientación. (16 de junio de 2023b). *Fichas profesiográficas. Ficha profesiográfica, Bachillerato y Licenciatura en Inglés con*

Formación en Gestión Empresarial. Vicerrectoría de Vida Estudiantil, Universidad de Costa Rica. <https://orientacion.ucr.ac.cr/ficha-profesiografica-ingles-con-formacion-gestion-empresarial/>

Peng, J.P. (2010). Problemas y soluciones en la educación jurídica para carreras no legales. *WENKU* 360, (227), 111-114. <https://wenku.so.com/d/b51a9071448b193071d0fc73315cb0fc>

Shi, W.X. (2018) *Discusión sobre la reforma en los métodos de enseñanza de los cursos legales*. DOC.88. <https://www.doc88.com/p-7985029339744.html?r=1>

Wang Li, S.L. (2023a). *Programa del curso: Gestión Legal y Tributaria de Emprendimientos Culturales* (Programa de curso no publicado para el primer semestre, 2023). Universidad de Costa Rica.

Wang Li, S.L. (2023b). *Programa del curso: Legislación Tributaria* (programa de curso no publicado para el segundo semestre, 2022). Universidad de Costa Rica.

Xue, R.W., Zheng, F., Miao, H., Xu, Y.Q., & Hu. (2011). *Aplicación del método socrático en la enseñanza de Derecho*. *WENKU* 360. <https://wenku.so.com/d/a2fa787f766a0251b58c1896229cfc99>

RETOS Y OPORTUNIDADES DE LA ADAPTACIÓN VIRTUAL DEL BACHILLERATO EN GESTIÓN CULTURAL DE LA UNIVERSIDAD DE COSTA RICA

M.Sc. Stefanny Forester Delgado¹

1. INTRODUCCIÓN

La era digital ha derribado fronteras y alcanzado rincones insospechados. En este sentido, la educación no está exenta, ya que la tecnología llega a exigir cambios, a transformar y crear nuevas concepciones, nuevas formas de aprender, de enseñar, de adaptarnos.

Silva y Martínez (2017) señalan que la educación mediada virtualmente permite quebrar los límites y restricciones de modelos pedagógicos

¹ ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-9713-9862>

conductistas gracias a las habilidades de estructuras de enseñanza altamente participativas, donde quien aprende es protagonista de sus aprendizajes. El desarrollo de procesos formativos a distancia a través de medios digitales y plataformas virtuales, tal como lo argumentan Guarniz y otros (2023), exigen dos competencias básicas en las personas estudiantes: la capacidad de autodirigir el proceso de aprender y el manejo eficiente de las tecnologías de la información y comunicación.

Los cambios tecnológicos apuntan a que el sistema educativo debe actualizarse. Rodríguez (2020) señala que, además de los contenidos tradicionales, deberán adquirirse habilidades sociales, relacionales y las comprendidas en la metacognición, para que se agreguen a los conocimientos tradicionales, pero ello depende de la pedagogía elegida y, en general, de la estrategia educativa. En la actualidad, el aprendizaje social y emocional son clave en el desarrollo de programas de estudios que apuesten a una mejor y mayor inserción laboral de los graduandos. Por su parte, Arreola-Ochoa y otros (2012) apuntan a “la formación de profesionales que puedan diseñar y ejecutar proyectos y políticas culturales desde la complejidad, las cuales deberán ajustarse a las condiciones sociales, culturales, políticas, ecológicas e históricas de cada sociedad” (p. 95).

La pandemia ocasionada por la COVID-19 dio paso a una serie de reflexiones y acciones significativas en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, la oferta educativa con perfiles multidisciplinares ha tenido que superar múltiples retos, ejemplo de ello es el Bachillerato en Gestión Cultural. Esta carrera está integrada por Ciencias Sociales, Gestión, Artes y Lenguas Modernas, y abrió sus puertas en el 2017 en la Universidad de Costa Rica, Sede del Pacífico, ubicada en la región Pacífico Central. Nació con el objetivo de integrar una estructura equilibrada de conocimientos interdisciplinares mediante procesos de aprendizaje teórico-prácticos que propicien una apropiada gestión de los recursos culturales, sociales y económicos.

Su plan de estudios tiene una duración de cuatro años, tal como se detalla en su ficha profesiográfica (Oficina de Orientación, 2022). Su malla curricular está integrada por cuarenta cursos, de los cuales, siete pertenecen al Sistema de Estudios Generales, cuentan con una normativa específica y se brindan a todas las carreras de la Universidad de Costa Rica; y los restantes 33 cursos se distribuyen entre ocho teóricos, 21 teórico-prácticos (contemplan cuatro optativos), tres que consideran teoría y práctica, y uno que es práctico.

Esta oferta distribuye los cursos en dos bloques. El primero dota al estudiantado de los conocimientos teóricos y metodológicos. Por su parte, los últimos dos años de formación se centran en la práctica y aplicación en contextos reales, permitiendo al alumnado enfrentarse a las realidades del mercado laboral. Durante este período, las personas estu-

diantes sugieren y desarrollan propuestas de gestión, al mismo tiempo que colaboran con actores clave en actividades dirigidas a la reflexión, investigación, fortalecimiento, proyección y ejecución de políticas sociales y económicas.

El Bachillerato en Gestión Cultural de la Sede del Pacífico de la Universidad de Costa Rica fue creado para brindarse de forma presencial, sin embargo, en marzo de 2020, ante la pandemia por la COVID-19, tuvo que dar un salto abrupto a la virtualidad. Esto significó cambios en los cursos, proceso que contempló numerosos ajustes, reflexiones y propuestas metodológicas que, a la luz de los acontecimientos, no tuvieron el necesario tratamiento y análisis para su continua oferta bajo la modalidad virtual. A partir de dicha situación, este trabajo considera como objeto de estudio los desafíos y oportunidades de la adaptabilidad virtual del Bachillerato en Gestión Cultural ofertado en la Sede del Pacífico de la Universidad de Costa Rica durante los años comprendidos entre 2020 y 2022. Este periodo abarca el escenario más complejo a raíz de la pandemia, así como un año de retorno paulatino a la presencialidad.

2. REFERENTE TEÓRICO

La coyuntura mundial impone nuevos paradigmas a las casas de enseñanza, por lo que resulta necesario subrayar lo que mencionan Parada-Ulloa y otros (2022) en cuanto a que la educación se convierte en un espacio para transmitir ideologías, para desestructurar la identidad, imponer códigos mayoritarios y desarraigar los indicios de la diferencia. Considerando esta premisa, Guarniz y otros (2023) enfatizan que “es imperante coordinar estrategias y métodos de aprendizaje que emplean las oportunidades digitales con miras de la mejor instrucción; toda vez que las correctas situaciones implican fomentar el interés de los formandos con los hechos educativos” (p. 312).

Si bien los entornos educativos virtuales se perciben como una oportunidad de aprendizaje para las personas estudiantes, para algunas de ellas es todo lo contrario. Al carecer de las herramientas tecnológicas, conectividad, alfabetización digital, entre otras limitantes y contextos sociales, Mariscal Orozco (2022) propone que la gestión educativa implica crear y acompañar, pero con un conocimiento de causa que permita identificar de dónde se parte y adónde se quiere llegar. Aunado a esto, Guarniz y otros (2023) afirman que “la baja habilidad en los ambientes educativos mediados digitalmente afecta los alcances pedagógicos” (p. 313). Para ello, no solo se requiere una buena intención o una buena mediación, sino también la articulación de concep-

tos y metodologías que permitan analizar e intervenir en lo cultural.

La diversidad cultural integra dentro de sí los fenómenos que se hacen presentes en el contexto social; tal como señala Cruz (2013), influyen los flujos migratorios, el nacionalismo, los movimientos étnicos, la globalización y los desafíos que, ante el contexto hegemónico establecido por la modernidad occidental, continúan afectando el desenvolvimiento cultural. Ante este panorama, cobra relevancia la reflexión de Méndez y otros (2023) al señalar que la interculturalidad invita a pensar la educación “desde las pluralidades, desde cosmovisiones divergentes, desde voces y experiencias de vida distintas, donde se potencien las racionalidades subversivas. Implica esto el quiebre de normatividades político-administrativas” (p. 177).

Es imperioso, tal como indica Bermúdez (2017), que el panorama sobre la educación superior trascienda el hecho educativo con respecto a la interculturalidad como la mera atención y garantía de acceso, permanencia, prosecución de estudios y egreso exitoso de personas que se autorreconocen como pertenecientes a un grupo en particular en un determinado contexto de múltiples realidades. La práctica de la gestión cultural implica, según como lo argumenta Jiménez (2012), “la capacidad de apropiarse de sus teorías, conceptos, metodologías, herramientas y técnicas para el logro de los objetivos que se plantean” (p. 18). Se destaca, entonces, la im-

portancia de resignificar los espacios de formación universitaria tanto como mecanismos instrumentales para acceder al conocimiento y a la movilidad social como para adquirir y/o profundizar habilidades sociales vinculadas con el respeto, la inclusión, la justicia, el amor y la valoración de todas las personas en condiciones de igualdad y equidad.

Las políticas universitarias tendientes a favorecer la interculturalidad no han generado respuestas concertadas. Así lo manifiesta Bermúdez (2017) al indicar que estas deben orientarse y priorizar, en primera instancia, la interculturalidad como realidad y, en segundo lugar, la inclusión y el reconocimiento de la diversidad humana. De allí que los intentos por abrir las puertas a la interculturalidad han trascendido de experiencias innovadoras en la educación superior, para convertirse en una regla y no en la excepción. Por lo tanto, la Gestión Cultural, tal como lo expone Mariscal Orozco (2019), se conceptualiza como un campo interdisciplinar que articula diversos elementos para el análisis e intervención de una organización, a partir del diseño, implementación y evaluación de estrategias de acción cultural.

Rodríguez (2020) expone que “la brecha entre la demanda de habilidades y la oferta educativa es un hecho permanente, generado porque los cambios tecnológicos son un proceso continuo, que exige de los trabajadores nuevas habilidades que se expresan en demandas al sistema educativo” (p. 7). En muchos casos, las habilidades que se pro-

mueven en la oferta educativa carecen de procesos de seguimiento y evaluación, por lo cual, se puede considerar que no hay una formación efectiva. Esto evidencia la importancia no solo de flexibilizar el sistema, sino también de establecer los mecanismos apropiados para fiscalizar dichas habilidades, ajustarlas y proyectarlas de forma estratégica.

En virtud de su génesis, Bermúdez (2017) señala que la educación debe “incluir la interculturalidad como premisa para la construcción de políticas públicas, en todos los campos y con énfasis en el sector universitario, que garanticen avanzar en torno a un acceso inclusivo y con equidad” (p. 175). La meta se visualiza como la oportunidad de irrumpir de manera contundente con la creación e implementación de políticas públicas y modelos pedagógicos que favorezcan una educación basada en la mirada étnica, que permitan a la sociedad en general una perspectiva de respeto, inclusión y visibilización de la diversidad cultural. Por lo tanto, la valoración sobre cuáles cursos impartir en el bachillerato universitario, bajo cuál modalidad, la metodología a implementar, los tiempos de respuesta, el fortalecimiento de habilidades interpersonales, de comunicación, liderazgo, entre otras, ameritan un análisis profundo a la luz de oferta educativa innovadora, inclusiva, creativa y respetuosa de la diversidad cultural.

Referirse a una propuesta de educación intercultural, en este caso, el Bachillerato en Gestión

Cultural, amerita, tal como lo apuntan Méndez y otros (2023) “un vuelco en las condiciones del saber, en torno al conocimiento y la educación, que busca evaluar las condiciones históricas de la sociedad, las epistemologías negadas, las identidades enmascaradas y conectarse en posicionamientos dialógicos permanentes” (p. 117).

Silva y Martínez (2017) señalan algunas acciones al referirse a que los principales intereses de las personas docentes se orientan hacia nuevos diseños tecnológicos, pedagógicos y didácticos, así como a la incorporación de herramientas que permitan una mayor interacción con el estudiantado, la información y la transferencia del conocimiento.

La instrucción virtual se vale de modelos participativos mediados dialógicamente con el propósito de obtener los mejores resultados. Para esto se amerita, tal como lo exponen Guarniz y otros (2023), la responsabilidad y compromiso de quienes se educan frente a su formación; adicionalmente, señalan que las debidas estrategias demuestran las fortalezas al habilitar las oportunidades digitales con las mejores disposiciones de quienes se forman.

En este sentido, debe existir una preocupación por instruir las competencias educativas que hagan del estudiantado un participante interesado de las instrucciones que recibe. Buitrón-Chávez y Moreno-Montoro (2023) reflexionan sobre el perfil evolutivo y recreativo de la cultura, la cual compren-

de un capital de conocimiento en constante construcción, que motiva la gestión de espacios de memoria social. Esto implica el desarrollo de prácticas pedagógicas innovadoras y habilidades digitales.

Bermúdez (2017) apuesta por una mirada intercultural, la cual debe bañar gradualmente los diversos ámbitos de formación, para permitir a los diferentes programas, carreras, áreas de estudio, módulos, entre otros, “que el profesional enriquezca su mirada tanto para su ejercicio cotidiano como para su participación dentro de relaciones sociopolíticas e históricas, cada vez más diversas y por tanto complejas, dialécticas y cambiantes” (p. 179). Trascender las limitaciones de los enfoques interculturales es abrirse camino hacia una interculturalidad crítica. Para Méndez y otros (2023), esto significa dirigirse hacia prácticas pedagógicas otras, que requieren construir desde la diversidad, desde las movilizaciones sociales, desde el barrio, la calle y desde instancias decoloniales.

3. METODOLOGÍA

El presente análisis contempló un enfoque cualitativo, mediante un estudio de caso: el Bachillerato en Gestión Cultural de la Sede del Pacífico de la Universidad de Costa Rica. La población objetivo incluyó a personas estudiantes y docentes de la carrera que estuvieron activas durante los ciclos lectivos del 2020, 2021 y 2022.

De forma general, se exploró el plan de estudios de la carrera, particularmente la malla curricular, por lo que se puntualiza la cantidad y tipo de curso según bloque. Adicionalmente, se realizó una revisión de los apartados de metodología y evaluación de los programas de todos los cursos, con el fin de identificar los ajustes y propuestas realizadas por el profesorado.

De forma complementaria, y con el propósito de conocer la percepción del estudiantado, se creó un formulario en línea mediante Google Forms. Este formulario estuvo disponible durante noviembre y diciembre de 2021, y se compartió a través del correo electrónico institucional y las aplicaciones de mensajería Telegram y WhatsApp. El objetivo de dicho instrumento fue conocer los cursos matriculados durante el I y II ciclo del 2020 y del 2021, así como los desafíos y oportunidades encontradas. El formulario consistió en tres apartados, el primero con información general y los cursos que se habían matriculado en cada semestre de cada año; el segundo se trató sobre la adaptabilidad positiva; y el último, sobre las consideraciones para la adaptabilidad.

Por otro lado, se planteó una entrevista semiestructurada dirigida a estudiantes y docentes, la cual fue aplicada durante el 2021 en los espacios de diálogo creados por la Coordinación de la carrera, agendados la primera o segunda semana del mes (respectivamente). Estos espacios tenían el propósito de compartir experiencias, aprendizajes, situaciones específicas con las personas estudiantes o docentes, dudas sobre trá-

mites o evaluaciones, sugerencias, entre otros; correspondían a una actividad complementaria y totalmente voluntaria. La entrevista contempló las preguntas: ¿Cómo les está yendo en los cursos, cuáles aspectos son positivos y cuáles pueden mejorar? ¿Se puede solventar en el corto plazo alguno de los desaciertos o debilidades identificadas? ¿Cuáles son los esfuerzos que están realizando cada una de las partes?

La sesión de diálogo, con una duración promedio de una hora, se dividía en dos momentos. La primera parte era informativa, en donde la Coordinación de carrera exponía el cronograma de actividades previstas para ese mes, así como las propuestas y acciones que se estaban realizando. La segunda parte consistía en un espacio para dialogar sobre las situaciones, inquietudes e iniciativas de la población participante (estudiantes o docentes), momento para compartir, ser escuchados, proponer acciones concretas de solución a problemáticas identificadas, entre otros aspectos.

Dichas sesiones se realizaban mediante la plataforma Zoom, se invitaba a la población vía correo institucional y, de forma complementaria, se divulgaba el afiche en la página de Facebook de la carrera. Antes de finalizar el espacio, se tomaban acuerdos, la Coordinación era la responsable de darles seguimiento y de valorar las acciones a seguir, los avances se compartían al mes siguiente. Ninguna sesión fue grabada, garantizando un ambiente de confianza y seguridad.

4. RESULTADOS

La revisión de los programas permitió identificar esfuerzos importantes por parte de las personas docentes en lo que se refiere a realizar ajustes metodológicos y evaluativos, contemplando el uso de la plataforma de Mediación Virtual (Moodle) como un espacio para que estas compartan insumos de la clase —lecturas, artículos, recursos audiovisuales, registro de evaluaciones— y habiliten elementos incluidos en la plataforma —como foro de consultas y discusión, entre otros—. Por su parte, el estudiantado puede añadir sus entregas, acceder a todo el material del curso, grabaciones de las clases, así como realizar trabajo colaborativo, entre otros alcances.

De este modo, se fusionaron evaluaciones y se ajustó el porcentaje de cada rubro para no recargar al estudiantado; además, se consideraron metodologías de trabajo que potencializaran elementos de video y audio. De forma complementaria, se utilizó el Drive, mientras que aplicaciones como WhatsApp y Telegram funcionaron como espacios no oficiales pero funcionales que facilitaron la comunicación entre estudiantes y docentes. El correo institucional y Mediación Virtual se constituyeron como los medios oficiales.

Se realizaron pocos ajustes a nivel de los cursos teóricos, los de teoría y práctica hicieron modificaciones metodológicas y, por su parte, los cursos teórico-prácticos registraron mayores adaptaciones a la virtualidad, reflejadas en cambios en la metodo-

logía, evaluaciones, formatos de entrega e indicaciones más detalladas.

4.1. Percepción de la población estudiantil sobre la adaptabilidad virtual de los cursos

El formulario en línea enviado a las personas estudiantes permitió conocer sus apreciaciones y sugerencias sobre la modalidad y metodología implementada por el personal docente. El instrumento fue respondido por 71 personas. De ellas, 15 ingresaron a la carrera en el 2018, 10 educandos se incorporaron en el 2019, 19 ingresaron en el 2020, y 27 estudiantes lo hicieron en el 2021. A continuación, se procede a detallar los hallazgos encontrados según el nivel de avance en la carrera.

Estudiantes de primer año (estudiantes que cursaron los dos primeros ciclos de la carrera en modalidad virtual).

La malla curricular del Bachillerato en Gestión Cultural contempla, durante el primer ciclo del primer año de carrera, los cursos: GC-0001, Introducción a la Gestión Cultural (teórico-práctico); GC-0002, Taller de Lectura y Redacción (teoría y práctica); y GC-0003, Historia de la Cultura Costarricense (teórico). Durante el segundo ciclo, se encuentran los cursos: GC-0004, Principios de Gestión Cultural (teórico); GC-0005, Instrumentos y

Métodos de Administración General (teórico); y GC-0006, Seminario Sensibilización Artística I: Artes Clásicas Énfasis Artes Plásticas, Música, Literatura (teórico-práctico).

Las personas estudiantes que ingresaron en el 2020 y en el 2021 cursaron su primer año de carrera en modalidad virtual e indicaron que los cursos que mejor se adaptaron a la virtualidad fueron el GC-0001, GC-0003 y GC-0004, debido a la flexibilidad en los formatos de entrega de evaluaciones, permitiendo el uso de audiovisuales, infografías y videos; además, señalaron que estos cursos fomentaron la participación en foros y conversatorios. Asimismo, expresaron que estas asignaturas se pueden seguir ofertando en modalidad virtual, siempre y cuando se considere una oportuna planificación, se brinde acompañamiento al estudiantado, se agenden pausas activas y se proporcione capacitación docente sobre el uso de otras herramientas digitales. Rescataron que hubo mucha empatía por parte de todas las personas involucradas y que se potencializó el trabajo colaborativo y las habilidades tecnológicas.

Es importante mencionar que dos de los cursos son teóricos y uno teórico-práctico, lo cual pudo contribuir a una mayor adaptabilidad metodológica. Las personas estudiantes indicaron que estos cursos pueden ofertarse con algún grado de virtualidad, sin embargo, se inclinaron por la presencialidad, al ser cursos de primer año y por la importancia de interactuar y conocer más detalles de la vida universitaria.

Por otro lado, los cursos que, según las personas estudiantes, no lograron adaptarse a la virtualidad fueron el GC-0002, GC-0005 y GC-0006, ya que la metodología consistió en clases magistrales con un porcentaje alto de sesiones asincrónicas, las evaluaciones –como los exámenes y pruebas cortas– eran extensas y confusas, las clases se tornaron desmotivantes e incidían en la poca o nula participación. Las personas discentes recomendaron que estos cursos deben brindarse en modalidad presencial, considerando un mejor planeamiento de las clases, mayor trabajo colaborativo, que se promueva la participación en las sesiones con actividades interactivas que motiven al diálogo; no omitieron señalar la importancia de la capacitación del personal docente sobre el uso de plataformas y herramientas digitales como medios complementarios. Indicaron que el curso GC-0006 debe brindarse 100 % en modalidad presencial, puntualizando en su énfasis de artes plásticas (este curso se ofreció en el 2020 de forma virtual y en el 2021 se brindó en modalidad presencial, ante la petición del estudiantado).

En términos generales, las personas estudiantes señalaron otros elementos que incidieron de forma negativa en la modalidad virtual, como los problemas de conexión, la distribución del tiempo entre las horas lectivas y las asignaciones asincrónicas, el débil acompañamiento de algunos docentes, los problemas familiares, emocionales y de salud de estudiantes y docentes, así como que el ambiente en el hogar no siempre era el óptimo para recibir clases y participar activamente.

Estudiantes de segundo año (estudiantes que cursaron el tercer y cuarto ciclo en modalidad virtual).

La población estudiantil que cursó su segundo año en modalidad virtual expresó que los cursos que mejor se adaptaron fueron: GC-0007, Antropología Contemporánea (teórico-práctico); GC-0008, Economía Industria y Cultura (teórico); LM-1030, Estrategias de Lectura en Inglés I (teórico); GC-0010, Historia de la Cultura Latinoamericana (teórico); y GC-0011, Instrumentos y Métodos de Investigación (teórico-práctico).

Señalaron que se instó a la variedad de formatos de entrega de los trabajos, los espacios de diálogo y discusión de lecturas fueron muy provechosos y permitieron interiorizar mejor los contenidos; esto incidió en un mayor rendimiento y atención por parte de las personas discentes. A consideración del estudiantado, estos cursos pueden seguirse ofertando de manera 100 % virtual, siempre que prevalezca una adecuada planeación de las clases, se respete el tiempo de las sesiones en virtud de las asignaciones establecidas y el personal docente se capacite en el uso de nuevas herramientas digitales, de modo que las lecciones sean dinámicas e interactivas.

Por su parte, los cursos que, por su naturaleza, tuvieron mayores retos para la virtualidad fueron: GC-0009, Seminario de Sensibilización Artística II: Artes Escénicas Énfasis Teatro, Danza, Cine (teórico-práctico); GC-0012, Seminario de Sensibilización

Artística III: Artes Contemporáneas Énfasis Performance y Multimedios (teórico-práctico); y LM-1031, Inglés Intensivo I (oral) (práctico).

Las personas consultadas indicaron que, si bien se favoreció la creatividad en los formatos de entrega de las evaluaciones, algunos contenidos no cumplieron su objetivo al impartirse en modalidad virtual, ya que las personas docentes no lograron captar la atención ni la comprensión total del tema por parte del estudiantado. Además, algunas indicaciones no quedaban claras, la extensa explicación magistral por parte del cuerpo docente hacía las clases agotadoras y no hubo un correcto equilibrio entre las sesiones sincrónicas y asincrónicas.

De modo general, las personas estudiantes expresaron que tuvieron problemas de conexión, desmotivación, poco dinamismo en las sesiones y problemas emocionales, sin embargo, las personas docentes se manifestaron comprensivas y expresaban el no manejo de nuevas herramientas digitales.

Estudiantes de tercer año (discentes que cursaron el quinto y sexto ciclo en modalidad virtual).

De los nueve cursos que se brindan, siete son catalogados como teórico-prácticos. Según las personas estudiantes, los siguientes cursos se adaptaron mejor a la virtualidad: GC-0013, Investigación de Mercados Culturales (teórico-práctico); GC-0015, Gestión Legal y Tributaria de Emprendimientos Culturales (teóri-

co); GC-0016, Ética y Responsabilidad Social (teórico-práctico); GC-0019, Gestión Local y Regional (teórico-práctico); y GC-0020, Formulación y Evaluación de Proyectos Culturales (teórico-práctico).

Las personas estudiantes que contestaron el formulario argumentaron que se flexibilizó la entrega de trabajos evaluativos, permitiendo implementar las tecnologías de la información y diferentes herramientas y productos para motivar el aprendizaje, como infografías, videos, audios y audiovisuales. De igual manera, hubo consideraciones en los tiempos de entrega de los trabajos; esto contribuyó a bajar los niveles de estrés académico. Se dio el acompañamiento constante del profesorado, así como los espacios de análisis, discusión y retroalimentación durante las sesiones, favoreciendo significativamente el aprendizaje. Las personas estudiantes sugirieron que estos cursos puedan brindarse con algún grado de virtualidad.

Los restantes cursos –GC-0014, Finanzas Aplicadas en la Gestión Cultural (teórico-práctico); GC-0017, Seminario de Oratoria (teórico-práctico); GC-0018, Gestión del Conocimiento (teórico-práctico); y LM-5030, Portugués Intensivo I (teórico)– no lograron ajustarse a la virtualidad. Las personas discentes comentaron que en dichos casos se dio un abordaje demasiado teórico para tratarse de cursos teórico-prácticos, se abusó de la magistralidad. Además, apuntaron que es importante reducir el

peso de las evaluaciones para que estén sujetas a la conexión y uso de dispositivos móviles, ya que no todas las personas tienen las mismas condiciones de acceso.

En términos generales, expresaron problemas de comunicación, inestabilidad en la conexión, salud mental debilitada, ansiedad, estrés, frustraciones, así como muy poco tiempo para realizar trabajos extensos y con bajo porcentaje de evaluación. Del mismo modo, señalaron desconocimiento por parte de las personas docentes en el uso y manejo de herramientas digitales. Según las personas estudiantes, estos cursos deben ofertarse de manera 100 % presencial.

Estudiantes de cuarto año (educandos que cursan el séptimo y octavo ciclo en modalidad virtual).

En este nivel, la mayoría de los cursos que se brindan están considerados como teórico-prácticos; por su naturaleza, dos de ellos se establecen como con componente teórico y práctico. Para los educandos, los cursos GC-0023, Relaciones Públicas y Cooperación Organizacional (teórico-práctico); GC-0024, Mercadeo Cultural (teórico-práctico); GC-0026, Sistemas Multimediales para la Gestión (teórico-práctico); así como los optativos GC-0021, Comunicación Gráfica para Gestión Cultural (teórico-práctico); y GC-0028, Diseño Visual Digital (teórico-práctico), lograron adaptarse de forma positiva.

Como parte de las actividades que favorecieron las sesiones, se destacan las entrevistas virtuales, las actividades asincrónicas, tales como investigaciones, lecturas, presentaciones en las que se utilizaron videos pregrabados, así como el ciclo de conferencias del curso GC-0023. Rescataron el amplio trabajo grupal con proyectos reales que permitieron el desarrollo de nuevas habilidades y conocimientos, la potencialización del trabajo colaborativo, las nuevas destrezas tecnológicas, la autogestión, y la puesta en práctica de otras maneras y medios de comunicar. Evidenciaron el manejo de diferentes plataformas como Zoom, Google Meet, Jit Meet, Hangouts y nuevas aplicaciones como: Trello, Canva, Winx, Klinve, Inkscape, Gimp, entre otras. En resumen, expresaron una buena planificación y metodología de los cursos, así como un alto compromiso del personal docente por adaptar las clases a las realidades del estudiantado. Para las personas discentes, estos cursos pueden brindarse con algún grado de virtualidad o bien, totalmente en esta modalidad.

Por otra parte, con respecto a los cursos GC-0022, Práctica Profesional I (teoría y práctica) y GC-0025, Práctica Profesional II (teoría y práctica), si bien adaptaron con éxito las sesiones teóricas, las personas estudiantes manifestaron la presencia de dificultades con las contrapartes en cuanto a conectividad, manejo de plataformas virtuales, limitada planificación de las tareas asignadas, gestión de públicos en entornos virtuales, uso y planificación en redes sociales, inestabilidad de comunicación, débil

promoción de la sistematización y registro de actividades. Sin embargo, rescataron la apertura, compromiso y empatía del cuerpo docente y contrapartes, así como la búsqueda en conjunto de soluciones ante los retos.

El estudiantado consultado expresó que estos cursos deben ofertarse de forma presencial o bien, con algún grado de virtualidad, privilegiando la interacción, el trabajo de campo, la puesta en escena de aprendizajes y la construcción colectiva de alternativas de solución, así como el diálogo de saberes de forma horizontal y no limitado por el acceso a Internet.

De manera específica, el curso GC-0027, Producción Audiovisual (teórico-práctico) tuvo complicaciones, ya que las personas estudiantes no podían instalar los programas de edición en sus equipos. En este escenario, la limitada capacidad de memoria y calidad de sus dispositivos constituyó un problema mayor, sin embargo, se evidenció el esfuerzo del personal docente por ajustar y adaptarse a los contextos.

De manera concreta, la Tabla 1 detalla los cursos que, a criterio de la población estudiantil que respondió el formulario, se adaptaron de forma positiva a la virtualidad y, por el contrario, aquellos cursos que no lograron hacerlo. En el cuadro se incluye el tipo de curso como referencia a la metodología implementada por el personal docente.

Tabla 1. Adaptabilidad virtual de los cursos según la población estudiantil

Adaptabilidad	Año de carrera	Sigla y nombre de curso	Tipo de curso
Positiva	I año	GC-0001 Introducción a la Gestión Cultural	Teórico-práctico
		GC-0003 Historia de la Cultura Costarricense	Teórico
		GC-0004 Principios de Gestión Cultural	Teórico
	II año	GC-0007 Antropología Contemporánea	Teórico-práctico
		GC-0008 Economía Industria y Cultura	Teórico
		LM-1030 Estrategias de Lectura en Inglés I	Teórico
		GC-0010 Historia de la Cultura Latinoamericana	Teórico
		GC-0011 Instrumentos y Métodos de Investigación	Teórico-práctico
	III año	GC-0013 Investigación de Mercados Culturales	Teórico-práctico
		GC-0015 Gestión Legal y Tributaria de Emprendimientos Culturales	Teórico
		GC-0016 Ética y Responsabilidad Social	Teórico-práctico
		GC-0019 Gestión Local y Regional	Teórico-práctico
		GC-0020 Formulación y Evaluación de Proyectos Culturales	Teórico-práctico
	IV año	GC-0023 Relaciones Públicas y Cooperación Organizacional	Teórico-práctico
		GC-0024 Mercadeo Cultural	Teórico-práctico
		GC-0026 Sistemas Multimediales para la Gestión	Teórico-práctico
		GC-0021 Comunicación Gráfica para Gestión Cultural (Optativo)	Teórico-práctico
		GC-0028 Diseño Visual Digital (Optativo)	Teórico-práctico

Adaptabilidad	Año de carrera	Sigla y nombre de curso	Tipo de curso
Negativa	I año	GC-0002 Taller de Lectura y Redacción	Teoría y práctica
		GC-0005 Instrumentos y Métodos de Administración General	Teórico
		GC-0006 Seminario de Sensibilización Artística I: Artes Clásicas énfasis artes plásticas, música, literatura	Teórico-práctico
	II año	GC-0009 Seminario de Sensibilización Artística II: Artes Escénicas Énfasis Teatro, Danza, Cine	Teórico-práctico
		GC-0012 Seminario de Sensibilización Artística III: Artes Contemporáneas énfasis performance y multimedios	Teórico-práctico
		LM-1031 Inglés Intensivo I (oral)	Práctico
	III año	GC-0014 Finanzas Aplicadas en la Gestión Cultural	Teórico-práctico
		GC-0017 Seminario de Oratoria	Teórico-práctico
		GC-0018 Gestión del Conocimiento	Teórico-práctico
		LM-5030 Portugués Intensivo I	Teórico
	IV año	GC-0022 Práctica Profesional I	Teoría y práctica
		GC-0025 Práctica Profesional II	Teoría y práctica
GC-0027 Producción Audiovisual		Teórico-práctico	

Nota. Elaboración propia a partir del formulario aplicado a las personas estudiantes.

A nivel de las áreas de conocimiento que conforman la carrera, se identificaron 18 cursos que lograron adaptarse a la virtualidad, 12 de ellos están considerados en la malla curricular como teórico-prácticos y 10 se ubican en el área de ‘Gestión’, siendo el área que muestra los mejores resultados. En este sentido,

el estudiantado recomienda que los cursos de primer, tercer y cuarto año se pueden brindar de manera bimodal, privilegiando la presencialidad por las connotaciones sociales de la carrera. Por su parte, las personas discentes de segundo año señalan que los cursos se pueden dar de manera 100 % virtual.

Los cursos de las áreas de Artes, Ciencias Sociales y Lenguas Modernas enfrentaron dificultades técnicas y metodológicas para adaptarse. Entre estos se encuentran 13 cursos, de los cuales, uno está catalogado como práctico, dos como teóricos, siete como teórico-prácticos y tres establecidos con teoría y práctica. En relación con la modalidad en que deberían ofertarse estos cursos, las personas estudiantes de todos los niveles se inclinaron por la presencialidad a excepción de las prácticas profesionales, que pueden darse de manera bimodal. El hecho de que el estudiantado percibiera que estos cursos no cumplieron con los objetivos planteados incide considerablemente en el detrimento de sus habilidades sociales y lingüísticas. Por consiguiente, es necesario motivar a las personas docentes sobre la importancia de capacitarse en nuevas herramientas tecnológicas, así como en metodologías participativas mediante plataformas en línea y en formatos de entrega de evaluaciones que incentiven la creatividad e innovación.

Esta revisión constituye un panorama preliminar y generalizado, sin embargo, es importante el detalle integral por curso, según ciclo y nivel de la carrera,

así como una valoración profunda por parte de las personas docentes y de la totalidad del estudiantado. Es fundamental considerar la variable de las competencias blandas y lingüísticas en el análisis, así como las implicaciones del desplazamiento a la Sede por parte del estudiantado y cuerpo docente ante la oferta de cursos con algún grado de presencialidad.

Se evidencia una gran oportunidad de contar con una oferta bimodal que balancee los porcentajes de virtualidad en función del tipo de curso y año de la carrera. Por otro lado, el uso de las herramientas tecnológicas que dinamicen las metodologías y tipos de evaluaciones ha de ser una tarea impostergable, no solo para las personas docentes, sino también para el estudiantado, de manera que se potencialicen las áreas y disciplinas que integran el Bachillerato en Gestión Cultural.

Es importante que las autoridades de la Sede del Pacífico establezcan un plan permanente de capacitación docente que cuente con la orientación del Centro de Evaluación Académica y de otras áreas académicas con experiencia en el tema, en procura de garantizar la calidad, la excelencia y la innovación educativa.

4.2. Reflexiones de la población estudiantil y docente

Ante las restricciones impuestas por la pandemia, la Coordinación de la carrera creó espacios de diálogo en el primer ciclo de 2021. En estos, se aplicó una entrevista semiestructurada a la población participante, utilizando preguntas generadoras que fomentaran el diálogo.

En la primera actividad mensual, las personas estudiantes externaron algunas inquietudes sobre los cursos de la carrera, tales como problemas de conectividad, dificultades para concentrarse en las lecciones debido a las tareas que debían realizar en su casa o bien, por la falta de un espacio acondicionado para recibir clases o tener que compartir dispositivo con otros miembros de la familia; todo esto limitaba su participación y el trabajo colaborativo, así como la entrega de evaluaciones. De igual manera, comentaron la poca capacitación de las personas docentes en el uso de herramientas tecnológicas, ya sea que solo usaban unas pocas o bien, que no usaban ninguna, limitándose a la plataforma de Zoom y Mediación Virtual. Agregaron que algunas personas docentes se mostraron flexibles en las entregas y formatos de las evaluaciones, mientras que otras se inclinaron por las clases magistrales y la presentación de contenidos sin mayor complemento.

Las sesiones de diálogo con las personas académicas durante la segunda semana del mes tenían

dos claras intenciones: socializar de forma anónima y generalizada las percepciones y comentarios del estudiantado, así como conocer las opiniones del personal docente sobre el desarrollo de las clases. El cuerpo docente expresó la poca participación de las personas estudiantes en las clases, las cuales alegaban problemas de conectividad, ruido en la casa, no haber leído las lecturas, por lo cual no tenía argumentos para opinar. Asimismo, se indicó que estas concentraban sus esfuerzos en las actividades que tenía un porcentaje significativo en la nota, mientras que a las actividades formativas y complementarias les restaban importancia y participación. Por su parte, el profesorado se comprometía a ser más flexibles y empático con las personas discentes, así como a llevar un curso de capacitación para hacer las clases más interactivas, no obstante, algunos de sus miembros indicaban que los horarios chocaban con sus otras responsabilidades laborales.

Factores adicionales por considerar

Es relevante señalar que, pese a que en el 2020 se tuvo que dar el salto abrupto a la virtualidad sin preparación previa, las debilidades puntualizadas por el estudiantado y por el profesorado se repitieron en el 2021. Durante ambos años, la Vicerrectoría de Docencia y, en particular, la Coordinación de Docencia de la Sede del Pacífico, hicieron un gran esfuerzo por crear una amplia oferta de cursos y

capacitaciones para el personal docente. De igual manera, la Vicerrectoría de Vida Estudiantil acompañó y capacitó a la población estudiantil sobre los desafíos de la virtualidad y la mejor forma de adaptarse y equilibrar su vida personal y académica. Sin embargo, pese a las buenas intenciones, esto coadyuvó a una saturación en el uso de los dispositivos electrónicos, potenciando problemas ergonómicos, emocionales, familiares y diferencias sustanciales de conectividad entre estudiantes y docentes. La salud mental fue protagonista, así como los casos asociados por enfermedad o muerte por la COVID-19.

Durante el 2021 se acrecentaron los problemas asociados a la salud mental, principalmente por parte del estudiantado. Un total de 17 estudiantes informaron a la Coordinación de carrera estar enfermos por la COVID-19 o bien, tener a algún familiar afectado o haber sufrido la muerte de un ser querido; esta situación generó niveles mayores de ansiedad, estrés y frustración. Por su parte, en el II ciclo, 27 personas estudiantes expresaron tener problemas emocionales; algunas de ellas contaban con ayuda profesional en Psicología y Psiquiatría.

La Coordinación de la carrera promueve espacios de atención individual ante alguna situación personal que solicite el estudiantado de manera individual o subgrupal. Durante el primer semestre de dicho año, se atendieron 18 solicitudes, y en el segundo ciclo se aumentó a 46. Adicionalmente, se habilitaron grupos en redes sociales (WhatsApp, Telegram,

Facebook) como espacios informales y complementarios para el diálogo y la comunicación.

Paralelamente, la Asociación de Estudiantes de la carrera creó el espacio de escucha llamado “Conversemos,” exclusivo para el estudiantado. En este espacio, se promovieron actividades de interacción entre estudiantes de diferentes niveles y personas graduadas, dentro del marco de un curso y con el apoyo de la Coordinación. El propósito era compartir experiencias y ofrecer apoyo emocional.

Ante el declive generado por la pandemia en el sector cultural, se organizaron conversatorios sobre temas de interés profesional, con el fin de conocer las realidades y dotar a las personas estudiantes de un contexto integral y objetivo de su mercado laboral. Dicha iniciativa tuvo el fin de disminuir los niveles de ansiedad, principalmente en la población que estaba próxima a graduarse.

En los casos requeridos, se gestionaron reuniones y asesorías con el Equipo Interdisciplinario de la Sede. Este facilitó insumos visuales y documentos relacionados con la salud mental y emocional, los cuales se socializaron con la población estudiantil y docente.

Ante la problemática relacionada con la salud mental, se evidencia la importancia de contar con un plan de capacitación para el cuerpo docente sobre cómo proceder en estos casos, enfocándose especialmente

en comprender la dimensión real de la salud mental y emocional. Si las personas docentes no comprenden este aspecto, será difícil que puedan promoverlo efectivamente. Asimismo, es importante articular espacios con las Asociaciones de Estudiantes, con el fin de construir en conjunto una agenda de actividades promovidas por el propio estudiantado y no impuestas desde la institucionalidad.

Uno de los mayores retos que afronta el sistema educativo es apostar por la salud mental de su población. Para esto, es imperativo considerar espacios horizontales complementarios y presenciales de interacción y escucha, espacios informales, donde se tenga la libertad de expresarse sin temor a ser juzgado. La salud mental debe permear en todo el sistema educativo y no debe estar limitada a una o dos actividades, por lo que deben crearse estrategias sólidas, oportunas y sostenibles, pero sobre todo consensuadas.

5. CONCLUSIONES

La instrucción virtual exitosa se basa en la interacción dialógica, la cual requiere de una combinación de nuevas herramientas tecnológicas, diseños pedagógicos innovadores y estrategias participativas. Los cursos del área de Gestión lograron una adaptación exitosa a la virtualidad, con diez cursos que se destacan en ese sentido. Esta área muestra resultados

positivos en la transición de la enseñanza en línea, lo que sugiere una mayor flexibilidad y eficacia en la implementación de metodologías virtuales.

Por otro lado, se identifican dificultades en las áreas de Artes, Ciencias Sociales y Lenguas Modernas, en las que trece cursos enfrentaron problemas técnicos y metodológicos para adaptarse al entorno virtual. Este hallazgo indica la necesidad de abordar los desafíos específicos de estas disciplinas para mejorar la calidad de la educación brindada.

La recomendación de las personas estudiantes de ofrecer cursos de primer, tercer y cuarto año de manera bimodal, priorizando la presencialidad, refleja la importancia atribuida a las interacciones sociales en la formación académica. Por su parte, la disposición del estudiantado de segundo año para recibir cursos 100 % virtuales indica una mayor aceptación de la educación en línea para aquellos cursos mayormente teóricos.

La falta de adaptación exitosa en algunas áreas sugiere la necesidad de capacitar a las personas docentes en el uso de herramientas tecnológicas y metodológicas participativas en línea. Motivar al profesorado a familiarizarse con nuevas tecnologías y enfoques pedagógicos puede mejorar significativamente la calidad de la enseñanza virtual.

Se evidencia la importancia de evaluar las competencias blandas y lingüísticas del estudiantado, ya

que la percepción de que algunos cursos no cumplieron con sus objetivos incide en el deterioro de estas habilidades. Es esencial diseñar estrategias de evaluación que fomenten la creatividad e innovación, además de abordar de manera integral las competencias sociales y de comunicación, así como la salud mental de la población estudiantil y docente.

La reflexión actual proporciona un panorama generalizado, pero se destaca la necesidad de un análisis detallado y profundo por curso, ciclo y nivel de la carrera. Este enfoque permitirá una comprensión más precisa de los desafíos y oportunidades puntuales en cada área de conocimiento, los métodos de la capacitación docente y la consideración de variables logísticas y sociales en el diseño de propuestas metodológicas y evaluativas.

Considerando lo expuesto, surgen interrogantes que pueden dar pie a futuras investigaciones: ¿El perfil profesional de un graduado en Gestión Cultural responde a las dinámicas actuales? ¿Cuáles cursos se adaptan mejor a la virtualidad sin detrimento de la formación integral, el desarrollo de las habilidades sociales, emocionales y metacognitivas, así como la sensibilidad y conciencia de la diversidad cultural, o, por el contrario, cuáles lo potencian? ¿Una carrera de esta índole puede contemplar algún grado de virtualidad? ¿Cuál sería la estrategia por seguir y las oportunidades de concretarla?

La brecha entre las demandas de habilidades y la oferta educativa resalta la necesidad constante

de adaptación en el ámbito educativo debido a la evolución tecnológica. Por lo tanto, las instituciones deben establecer mecanismos para evaluar y ajustar los programas de estudio, garantizando que las habilidades promovidas sean relevantes y efectivamente adquiridas.

En este contexto, el Bachillerato en Gestión Cultural debe trascender las limitaciones convencionales y convertirse en un espacio de aprendizaje enriquecido que impulse el fortalecimiento de competencias educativas y el crecimiento profesional en un entorno culturalmente diverso que aborda las demandas cambiantes del mercado laboral, así como las necesidades de una sociedad pluricultural y en constante evolución.

La adaptabilidad virtual es un paso crucial hacia la construcción de un sistema educativo inclusivo y respetuoso de la diversidad cultural. De este modo, la interculturalidad emerge como un pilar fundamental no solo para la formulación de políticas públicas y modelos pedagógicos, sino también para la selección de cursos, metodologías y estrategias de enseñanza. Esta transformación educativa debe abordar las habilidades sociales, emocionales y metacognitivas, en consonancia con los valores del respeto y la conciencia cultural.

6. REFERENCIAS

- Arreola-Ochoa, V., Brambila-Medrano, B., & Mariscal-Orozco, J.L. (2012). Profesionalización de gestores culturales en ambientes virtuales: el caso de la Licenciatura en Gestión Cultural en línea. En J.L. Mariscal-Orozco (Coord.), *Profesionalización de gestores culturales en Latinoamérica: Estado, universidades y asociaciones* (pp. 85-106). Sistema de Universidad Virtual, Universidad de Guadalajara.
- Bermúdez, M. (2017). La educación universitaria. Una tarea pendiente para la interculturalidad. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 25(25), 165-182. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8843715>
- Buitrón-Chávez, S., & Moreno-Montoro, M.I. (2023). La formación en la persona especialista para la mediación cultural comunitaria. *UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 15(2023), 5-22. <https://doi.org/10.30827/unes.i15.27489>
- Cruz, E. (2013). Multiculturalismo e interculturalismo: una lectura comparada. *Cuadernos Interculturales*, 11(20), 45-76. <https://www.re-dalyc.org/pdf/552/55228138003.pdf>
- Guarniz, O., Martín, J., & Soto, S. (2023). Competencias digitales y autoformación al servicio de pedagogías democráticas: Digital Skills

and Self-Training at the Service of Democratic Pedagogies. *Revista de Filosofía*, 40(103), 299-313. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7596633>

Jiménez, L. (2012). *Gestión cultural y lectura en tiempos de diversidad: Gestión cultural y prácticas lectoras*. Cuadernos de Salas de Lectura. Dirección General de Publicaciones del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. https://www.academia.edu/11763847/Gesti%C3%B3n_Cultural_y_Lectura_en_tiempos_de_diversidad

Mariscal Orozco, J.L. (2019). Gestión cultural. Aproximaciones empírico-teóricas. En J.L. Mariscal Orozco & U. Rucker (Eds.), *Conceptos clave de la gestión cultural. Volumen II* (pp. 162-186). Ariadna Ediciones. http://observatoriocultural.udgvirtual.udg.mx/repositorio/bitstream/handle/123456789/846/Conceptos_clave_II.pdf

Mariscal Orozco, J.L. (2022). La formación universitaria y la investigación en gestión del patrimonio cultural en México. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 24(3), 491-519. <https://doi.org/10.36390/telos243.03>

Méndez, P., Córdova, J. & Obando, E. (2023). Multiculturalismo, Interculturalidad y Educación: Hacia una praxis pedagógica otra. *Revista de Filosofía*, 40(104), 168-178. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7644664>

Oficina de Orientación. (Junio de 2022). *Fichas profesiográficas. Ficha profesiográfica, Bachillerato en Gestión Cultural*. Vicerrectoría de Vida Estudiantil, Universidad de Costa Rica. <https://orientacion.ucr.ac.cr/ficha-profesiografica-gestion-cultural/>

Parada-Ulloa, M., Vega-Gutiérrez, O., Umanzor-Marchant, A., & Álvarez-Zúñiga, M. (2022). Multiculturalidad y espacios culturales de la educación en América Latina. *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social Y Pensamiento Crítico*, (16), 197-207. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6914767>

Rodríguez, J.M. (2020). *Cambio tecnológico y adaptación de la oferta educativa a la nueva demanda de habilidades en el Uruguay*. Documentos de Proyectos. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45902/1/S2000449_es.pdf

Silva, A.C. & Martínez, D.G. (2017). Influencia del Smartphone en los procesos de aprendizaje y enseñanza. *Suma de Negocios*, 8(17), 11-18. <https://doi.org/10.1016/j.sumneg.2017.01.001>

LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA DESDE SU PROPIA ETIMOLOGÍA: FILOSOFÍA Y CIENCIA; APROXIMACIONES ÉTICAS Y PEDAGÓGICAS

Lic. Gerardo Hernández Sánchez¹

Un hombre se parece más a su tiempo que a su padre.
Proverbio árabe

*Puedes observar cómo la divinidad fulmina con sus rayos a los seres
que sobresalen demasiado, sin permitir que se jacten de su condición;
en cambio, los pequeños no despiertan sus iras.*
*Puedes observar también cómo siempre lanza sus dardos desde
el cielo contra los mayores edificios y los árboles más altos,
pues la divinidad tiende a abatir todo lo que descuella en demasía.*
Heródoto

*La reflexión moral no es solamente un asunto especializado
más para quienes deseen cursar estudios superiores de filosofía
sino parte esencial de cualquier educación digna de ese nombre.*
Fernando Savater

¹ ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1974-5830>

1. INTRODUCCIÓN

Según la vigésima segunda edición del *Diccionario de la lengua española* de la Real Academia Española (RAE), filosofía es el “conjunto de saberes que busca establecer, de manera racional, los principios más generales que organizan y orientan el conocimiento de la realidad, así como el sentido del obrar humano” (RAE, 2023, definición 1). En su tercera acepción, esgrime que filosofía es un “conjunto de doctrinas que con este nombre se aprenden en los institutos, colegios y seminarios” (RAE, 2023). Aunque la fuente citada también provee otras definiciones del término, las presentadas lidian adecuadamente con los fines que se persiguen para este texto. No obstante, ninguna de ellas es concluyente o llega a ser exhaustiva.

Diversas maneras dan lugar al abordaje del tema. En este texto se hace uso de métodos propios de la investigación bibliográfica. Consiguientemente, se pretende caracterizar y exponer las fuentes de información esenciales de una investigación documental-bibliográfica. Por ello, se postula que, desde su propia etimología, la filosofía no es una ciencia, de allí que haya que realizar una diferenciación entre cada una de las disciplinas, y proceder, metodológicamente, del uso que se hace de las cuatro acepciones del término *‘filosofía’* expuestas por José Ferrater Mora (1912-1991) en su *Diccionario de Filosofía* (1964). Dichas acepciones se enumeran a continuación.

El término *filosofía* (del griego φιλοσοφία) podría ser abordado desde diferentes variantes, a saber:

1. La significación etimológica del vocablo filosofía como ‘amor a la sabiduría’ (en la Grecia antigua se realizaba la distinción cabal entre los vocablos ἐπιστήμη (*epistémē*) y σοφία (*sofía*), donde el primero hacía referencia al conocimiento teórico y el segundo a la sabiduría.

2. El origen (historia del pensamiento), *i.e.*, la genealogía que da curso a que el término filosofía haya sido acuñado para describir este proceso en específico.

3. La significación del término (el *sentido*).

4. Y, por último, la división de la filosofía en sus diferentes disciplinas (cf. Ferrater Mora, 1964).

Se desprende que las acepciones 1, 2 y 4 son meras maneras formales de diseccionar a la filosofía y que, en sí mismas, no son capaces de explicar ‘*qué es*’ la filosofía, ‘*de qué*’ se encarga y, aun menos, de su significación, *i.e.*, de su ‘*cómo*’.

El punto 1 puede ser fácilmente resuelto acudiendo a casi cualquier manual medianamente básico y serio de filosofía general.

El punto 2 puede ser cómodamente subsanado consultando un texto instruido en historia de la filosofía, muchos de los cuales abundan en explicaciones

acerca de lo expuesto por tal o cual persona autora y de sus constructos teórico-filosóficos. Este tipo de textos pueden localizarse en los estantes de casi cualquier biblioteca de instituciones de enseñanza superior pública o privada.

El punto 4 no es menos difícil de ser remediado también; basta con consultar una enciclopedia de conocimientos básicos generales y remitirse a la palabra filosofía. Este proceder hará que, de manera sencilla, quien indaga pueda corroborar lo que el *Diccionario de la Real Academia* consultado describe en su definición de filosofía: la existencia de diversas y hasta contrastantes escuelas de pensamiento filosófico.

Pocas personas no experimentadas en filosofía (o en temas filosóficos) poseerán algún tipo de obstáculo en dicho hallazgo; pero ¿es esto filosofía?, ¿se dedica entonces la filosofía a compilar las opiniones de personajes que, en cierta época, acotaron algún tipo de dictamen o veredicto acerca de algún tema específico? Si así fuese, ¿cuál sería la diferencia de fondo entre filosofía y doxografía?; entendida esta última como la obra que recoge el punto de vista de personalidades a través de la historia en campos varios del conocimiento y del saber. En tal caso, ¿hacer historia de la filosofía implica, por sí mismo, hacer filosofía? He allí por qué el punto 3 no puede ser sucintamente abordado.

Recurrir, por tanto, a las cuatro conceptualizaciones que Ferrater Mora brinda del término filosofía

arroja una mayor extensión de este y permite un rango vasto pero limitado de interpretaciones.

Interpelar por el *'qué es algo'* remite, *grosso modo*, a un objeto particular del mundo sensible (cf. Aristóteles, 1994); primer acercamiento propuesto para el término filosofía en este capítulo. Luego, la segunda acepción planteada consignaría la funcionalidad mediata o inmediata de ese mismo *'algo'*; es decir, un *'para qué'*. Conocer las vertientes en las que se ramifica la filosofía tampoco explica su ser. *'Cómo'* es el tercer empleo del término y, en este caso, responde a la dilucidación de un *'para qué es'*, de un *'de qué manera'*, de un *'de qué modo'*. En esto subyace la pregunta de investigación tácitamente proyectada en este texto: ¿cuál debería, al interrogarse acerca de la filosofía, ser entonces el apropiado talante a seguir? La tercera línea de análisis da pie al intento que se ambiciona de una interpretación ética y pedagógica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la filosofía en los ámbitos educativos humanos; el apartado de *Conclusiones* versa sobre ello.

Aunque un tanto extensa, la ulterior cita pretende clarificar a qué se hace referencia cuando se menciona la noción de *sentido*.

Agreguemos que, aun confinándonos al término griego φιλοσοφία hay numerosos otros sentidos y usos del término. Anne-Marie Malingrey ha estudiado esos usos desde los presocráticos hasta el siglo IV después de J. C. en la literatura

filosófica en lengua griega, y ha encontrado que φιλοσοφία puede designar, entre otras cosas, la elocuencia o la moral práctica (Isócrates), la contemplación del cosmos y el método de investigación científica (en Aristóteles), el estado de vida, la experiencia interior transmitida por un maestro y la vida en comunidad o συμφιλοσοφεῖν (en Epicuro), la contemplación del cosmos, el esfuerzo moral orientado hacia Dios, la práctica de la Ley (en Filón de Alejandría), la especulación griega en general (San Clemente de Alejandría), etc. etc. Algunos autores, como los estoicos, no usan el término φιλοσοφία, sino más bien σοφία pero dándole varios sentidos parecidos a los que tiene φιλοσοφία en otras escuelas. Entre muchos autores cristianos φιλοσοφία designa a veces la tradición intelectual pagana y a veces las «realidades cristianas» (así, por ejemplo, cuando φιλόσοφος; designa «el cristiano perfecto» y hasta «Cristo»). «Por su misma naturaleza –escribe la citada autora– el vocablo *philosophia* posee una especie de plasticidad indefinida. Esta cualidad se halla en el origen de su historia a la vez muy rica y muy difícil de seguir» (*op. cit. infra*, pág. 293). Dos influencias se destacan en esta historia (lo mismo que en la historia de muchos elementos del vocabulario): por un lado, la tendencia a hacer salir los términos del uso común y a enriquecerlos dotándolos de nuevos matices; por otro lado, hacer recaer los términos en el lenguaje común. (Ferrater Mora, 1964, p. 662)

El significado de la palabra filosofía no se agota en ninguna de las antecedentes propuestas. La cita anterior, tomada del *Diccionario de filosofía* de Ferrater Mora, constata cómo la disciplina filosófica ha poseído tantos y tan diferentes matices –*sentidos*– a lo largo de las épocas y se refiere a los seres humanos que la han habitado. Las respuestas que se ostentan son solamente parciales; de allí que la pregunta que trata de responder ‘*qué es*’ la química (o la ciencia) sea de índole más filosófico que científico. Se sigue que no debe entenderse a la filosofía como un simple conjunto de perspectivas por medio de las cuales ha sido abordada, ni tampoco como una recopilación arbitraria de respuestas a los problemas que esta plantea.

Se colige que la enseñanza de la filosofía y su propia etimología van de la mano. Saber su sentido nos brinda la pauta de profundizar en su ‘*qué es algo*’, su ‘*para qué*’, su ‘*cómo*’ y de su ‘*qué manera*’. Como se apuntó, en la sección destinada a las conclusiones se repara sobre este acercamiento y, luego de realizar a lo largo del texto una distinción/definición estipulativa y aclaratoria entre filosofía y ciencia —distanciándose de la definición lexicográfica antes suministrada—, se marcan algunas pautas pedagógicas y éticas para la enseñanza de esta.

La educación humana inserta parámetros dependientes en una compleja gama de determinaciones, *i. e.*, límites y alcances intrínsecos a su propia naturaleza y, por supuesto, a sí misma. Dicha educación

puede reflejarse en el mito de Prometeo. Epimeteo, hermano del anterior, delegó en los animales humanos las últimas y más insustanciales habilidades. De este modo, repartió una gama variopinta —pero bastante deficiente— de destrezas para los humanos, de allí la debilidad e insensatez intrínseca de su caracterización; lo inerme identifica su naturaleza de individuo. Es por ello que Prometeo debe robar el fuego a los dioses para entregárselo a los seres humanos (cf. Abbagnano & Visalberghi, 1992, pp. 4-6).

(...) Epimeteo, cuya sagacidad e inteligencia no eran perfectas, no cayó en la cuenta de que había gastado todas las facultades en los animales irracionales y de que el género humano había quedado sin equipar. En este punto, llegó Prometeo a examinar la distribución hecha por Epimeteo y vio que, si bien todas las razas estaban convenientemente provistas para su conservación, el hombre estaba desnudo, descalzo y no tenía ni defensas contra la intemperie ni armas naturales. Fue entonces cuando Prometeo decidió robar a Hefestos y a Atenea el fuego y la habilidad mecánica, con el objeto de regalarlos al hombre. De ese modo, con la habilidad mecánica y el fuego, el hombre entró en posesión de cuanto era preciso para protegerse y defenderse, así como de los instrumentos y las armas aptos para procurarse el alimento, de que había quedado desprovisto con la incauta distribución de Epimeteo. (Abbagnano & Visalberghi, 1992, p. 4)

La finitud humana se manifiesta en cada ámbito de su quehacer: su inmanente trascendencia. El ser humano, en tanto persona, posee una dual naturaleza (biológico-cultural) que involucra una perspectiva ética como compromiso de evolución personal y social. Así, sin omitir su grado de ininteligibilidad, la educación podría definirse como la formación integral del ser humano y de su inherente personalidad; una elucubración consciente de su origen y la posibilidad de su desarrollo. En este sentido, el ser humano y sus limitados alcances lo hacen, paradójicamente, capaz de comprender e intentar desarrollar la posibilidad de unificar ciertas actividades. Desde la vertiente filosófica, la educación se dirige a una dimensión ética del propio comportamiento humano.

En este texto, se explora la distinción teórica entre filosofía y ciencia, para luego, y desde los cuatro puntos delineados por Ferrater Mora, exponer una suerte de ensayo de definición de filosofía y culminar con algunas reflexiones éticas y pedagógicas de la enseñanza de esta, ello, desde su propia etimología.

2. REFERENTE TEÓRICO

El filósofo, epistemólogo y físico argentino Mario Bunge (1919-2020) en su libro *La ciencia. Su método y su filosofía*, define ciencia como el proceso de construcción de un mundo artificial que, como creciente cuerpo de ideas, se caracteriza como un “co-

nocimiento racional, sistemático, exacto, verificable y por consiguiente falible. Por medio de la investigación científica, el hombre ha alcanzado una reconstrucción conceptual del mundo que es cada vez más amplia, profunda y exacta” (Bunge, 2014, p. 6).

En una gran porción de nuestra sociedad actual, la ciencia es la panacea del conocimiento *‘puro’*. Su estatuto de racionalidad, sistematicidad, exactitud, elegancia, simplicidad y verificabilidad le adjudican la admiración de las personas y una confianza irrestricta a sus juicios y contemplaciones. Muchas personas desarrollan una *fe* casi ciega ante la ciencia y sus hallazgos; de allí que, parafraseando a Karl Marx (1818-1883), también podría ser considerada como *‘un opio de los pueblos’*.

Esta aseveración debe ser matizada. Aunque algunos autores y tendencias proponen que la ciencia es una suerte de religión laica en la que se *Cree* sin condicionamientos, se debe agregar que las características que conforman al pensamiento científico están en las antípodas de lo considerado como sentimiento religioso o creación de deidades. Al ser un “conocimiento racional, sistemático, exacto, verificable y por consiguiente falible” (Bunge, 2014, p. 6), su método se aparta categóricamente de cualquier acercamiento religioso: la ciencia no es religión, pero sus alcances pueden deslumbrar a un punto tal que se le parezca. No son pocos los seres humanos que, en nuestra época, confían en la ciencia de forma irrefutable. Sin embargo, el rigor científico, la

provisionalidad de sus aciertos y la falibilidad de sus descubrimientos la hacen una disciplina harto diferente a cualquier experiencia religiosa.

Mientras la religión basa sus atestados desde la fe y la plena obediencia irrestricta, la ciencia sopesa sus alcances, se cuestiona a sí misma, intenta librarse de dogmas y retroalimentarse de sus propios fallos. En la ciencia no existen *verdades absolutas* ni ideas inquebrantables o sempiternas; el flujo de la ciencia es la constatación empírica de un fenómeno al que un método le puede ser aplicado. En otras palabras; ciencia es ciencia si, y solo si, puede ser refutada.

La ciencia como actividad –como investigación– pertenece a la vida social; en cuanto se la aplica al mejoramiento de nuestro medio natural y artificial, a la invención y manufactura de bienes materiales y culturales, la ciencia se convierte en tecnología. Sin embargo, la ciencia se nos aparece como la más deslumbrante y asombrosa de las estrellas de la cultura cuando la consideramos como un bien en sí mismo, esto es como una actividad productora de nuevas ideas (investigación científica). (Bunge, 2014, p. 6)

Una vez expuesto lo anterior, si se preguntase *‘qué es’* la química o *‘a qué se dedica’* la paleontología, el problema podría ser expeditamente resuelto si se realizara una desenvuelta remisión a textos

que arrojaran un ciño acerca de los alcances de la química o de los aportes de la paleontología. Por sí misma, una persona lectora neófita y suspicaz podría desenmarañar la *'finalidad'* que persigue la química o el estudio de la paleontología, ello, sin tener que recurrir a fuentes antiquísimas que pretendiesen —cada una de ellas y por separado— resemantizar sus propios términos y hacer de estos una relectura disímil, constante y autogeneradora. Si fuese así, no podría hablarse de ningún tipo de 'progreso' en las ciencias o en la tecnología.

El estudio de la física mecánica en la actualidad no inicia —por lo menos en un alto porcentaje de los casos— con el estudio de la raíz etimológica de la temática en estudio, de cómo se acuñó el término, quién o quiénes lo acuñaron, cómo fueron los inicios de la disciplina, cuáles constituyeron las primeras manifestaciones que tuvo en la práctica empírica o cuál ha sido su evolución epistémica.

Cualquiera persona que intentasen acometer una empresa como la descrita sería considerada como historiadora de la ciencia, pero no, *stricto sensu*, como científica; sus campos de acción son diferentes. El estudio actual en el ámbito de las ciencias inicia su discurso partiendo de los lineamientos o avances más recientes; de los posicionamientos más defendidos y aceptados por una comunidad científica reconocida; de los experimentos que han arrojado mejores y más confiables resultados, *i. e.*, de teorías científicas que *funcionen* y a la vez *predi-*

gan. En efecto, se desprende que la filosofía no es una ciencia y, en este sentido, no pretende serlo; empero, en el campo filosófico se ha desarrollado una disciplina que se encarga de esta temática particular: la filosofía de la ciencia. He allí la relevancia del cuarto punto: la división de la filosofía en sus diferentes disciplinas.

Prioritariamente, los aportes filosóficos se basan en atestados de corte histórico y especulativo. Es a raíz de esto que la disciplina filosófica se encuentre en una constante redefinición; es decir, en un incesante autoreplanteamiento.

Los temas o las problemáticas filosóficas actuales competen estrechamente a cierta época y, por ende, a cierta visión de mundo. No es gratuito analizar cómo diversos ejes temáticos han ido acaeciéndose o, en caso contrario, acentuando paulatinamente un interés puntual en proporcionalidad a una época específica o a una circunstancia dada. La filosofía no escapa a esto. “Así, por ejemplo, el afán de salvación es escaso en los sofistas, pero muy destacado en los pitagóricos; la tendencia especulativa, muy fuerte en los jónicos y muy atenuada en Aristóteles” (Ferrater Mora, 1964, p. 662). Las épocas definen la tradición.

Verbigracia, la filosofía política es un campo disciplinario que necesariamente debe estar en persistente reforma, en un constante movimiento que replantea sus propios postulados. La realidad política es un fenómeno altamente cambiante que no está

regido por 'leyes' de índole social que puedan ser aplicadas de forma grosera y sin inhibiciones a cualquier sociedad, época o momento histórico.

Hablar de filosofía política en la Grecia antigua contrastaría con posturas de otros momentos históricos, *e.g.*, la Revolución Francesa, los Juicios de Núremberg en la Segunda Guerra Mundial o la hegemonía del positivismo científico en las políticas neoliberales de países económicamente poderosos. Los tres casos son escenarios esencialmente distintos, pero poseen un asidero que converge en y desde la filosofía política.

Otra muestra dilucidadora de este punto a constatar empataría con el planteamiento que, en párrafos anteriores, se hiciese: la pregunta que responde a '*qué es*' la química. En la ciencia y en su campo de acción, por ejemplo, es posible vislumbrar una suerte de regularidad que es tenue o, en algunos casos, hasta inexistente en las disciplinas filosóficas. Desde la propia filosofía (o, dicho desde ciertos autores que tratan la temática) se argüiría que la mentada regularidad de las ciencias y la inducción que de ello se desprende constituyen un falaz engaño y una simple apariencia que el ser humano encuentra al buscar algún tipo de regularidad en la naturaleza.

En lugar de explicar nuestra propensión a esperar regularidades como resultado de la repetición, propongo explicar la repetición para nosotros como el resultado de nuestra propen-

sión a esperar regularidades y buscarlas. Así, fui conducido por consideraciones puramente lógicas a reemplazar la teoría psicológica de la inducción por la concepción siguiente. Sin esperar pasivamente que las repeticiones impriman o impongan regularidades sobre nosotros, debemos tratar activamente de imponer regularidades al mundo. Debemos tratar de descubrir similitudes en él e interpretarlas en función de las leyes inventadas por nosotros. Sin esperar el descubrimiento de premisas, debemos saltar a conclusiones. Éstas quizás tengan que ser descartadas luego, si la observación muestra que son erradas. (Popper, 1991, pp. 71-72)

‘Buscar regularidades’: el planteamiento del ‘origen’ o ‘función’ de una ciencia acomete, *eo ipso*, una temática de corte filosófico que raramente la ciencia se pregunta acerca de sí misma, de sus límites y alcances. Planteado así el argumento, la cuestión que compete a la pregunta ‘*qué es*’ la química (o la ciencia o la paleontología) terminaría por ser una interrogante mucho más emparentada a lo que la filosofía podría decir de ella; en concreto, lo que la misma disciplina no dice de sí. Se colige que la pregunta a través de la cual se indaga ‘*qué es*’ la ciencia es de índole filosófica.

En tanto disciplina, la filosofía no es un ‘*algo*’ tangible que pueda ser analizado según sus partes constitutivas, *i.e.*, no es una cosa objetivada.

Cuestionarse un *'para qué'* sería como preguntarse *para qué* desaparecieron los dinosaurios; una interrogante de tal índole sería tan problemática como pretender retratar a Giges² mientras porta su anillo mágico de invisibilidad. Sin embargo, es complejo (inocuo) diferenciar y justificar el valor del *'cómo'* hacer filosofía sin el complemento del *'para qué'*.

En filosofía, un *'para qué'* aspiraría dar sentido y orientación teleológica a la labor filosófica. Esto es afín a otros campos del conocimiento humano, *e.g.*, la teología, la ciencia, pero no estrictamente a la filosofía; empero, no implica que no esté exenta de ello. Por su parte, un *'cómo'* plantea un *'de qué manera'*, un *'de qué modo'* y, es por ello que, desde la disciplina filosófica, este *'cómo'* funciona como un intento adecuado por definir el término/concepto que acá atañe.

En el texto escrito por el filósofo italiano Umberto Eco (1932-2016) e intitulado *Los límites de la interpretación* (1992), el autor sostiene que —aunque puedan ser incontables— ni los términos ni las trascendencias de una interpretación pueden ser infinitos: toda interpretación posee límites y alcances (barreras permeables). Según la intención que se denote (autor, lector, obra), es posible vislumbrar

² En el libro segundo de *La República* de Platón (1988), se narra la historia de Giges, pastor que, al extraviar una oveja e ir tras su búsqueda infructuosa, topa con un anillo que, a su regreso, descubre que lo vuelve invisible. Gracias a ello, el pastor obtiene el trono de Lidia, luego de convertirse en el asesino de Candaules, el rey, y desposar a su esposa, Nisia.

la ocurrencia de interpretaciones más o menos ape-
gadas a la literalidad del texto. En cambio, es inve-
rosímil ostentar la decisión arbitraria de dictaminar
cuál interpretación es veritativamente *mejor* o peor
que otra; pero sí es posible delimitar cuál de ellas es
falsa. Eco compara su caracterización con el método
del *falsacionismo* propuesto por el filósofo austriaco
Karl Popper (1902-1994) mediante un argumento
por analogía:

En este punto, quisiera establecer una especie
de principio popperiano, no para legitimar las
buenas interpretaciones sino para deslegiti-
mar las malas. J. Hillis Miller (1970: ix) dice:
«No es verdad que... todas las lecturas sean
igualmente válidas... ciertas lecturas están,
sin duda, equivocadas... A menudo revelar un
aspecto de la obra de un autor significa igno-
rar o dejar en la penumbra otros aspectos. Al-
gunas interpretaciones profundizan más en la
estructura del texto que otras.» Por lo tanto,
un texto debe tomarse como parámetro de las
propias interpretaciones (aunque cada nueva
interpretación enriquezca nuestra compren-
sión de ese texto, o sea, aunque cada texto
sea siempre la suma de la propia manifesta-
ción lineal y de las interpretaciones que de él
se han dado). Pero para tomar un texto como
parámetro de las propias interpretaciones,
debemos admitir, al menos por un instante,
que existe un lenguaje crítico que actúa como
metalenguaje y que permite la comparación

entre el texto, con toda su historia, y la nueva interpretación. (Eco, 1992, p. 24)

Es perentorio aclarar que el término filosofía es un concepto amplio y, usualmente, utilizado de forma poco rigurosa. En el habla cotidiana, se escucha decir cosas como “mi filosofía de vida” o “la filosofía del ‘profesor’ para este partido de fútbol es...”, lo que señala la negligencia que gira en torno al concepto y lo mucho que este puede llegar a ser manipulado.

La definición académica también es indecisa y hasta contraproducente, pues pretende enseñar una disciplina que ni tan siquiera es definida. Paradójicamente, en ello se halla la riqueza de sus alcances. Definir a la filosofía sería imbuirla dentro de ámbitos que no necesariamente se entremezclan, de allí que este texto procure proponer un esbozo de definición —como en párrafos anteriores se señaló— y, desde su propia etimología, proponer un acercamiento ético y pedagógico a su estudio y enseñanza. No se pretende adoctrinar, pero sí visualizar posibilidades; menos aún, brindar ‘recetas’. La filosofía, desde su mera etimología, brinda la clave y sugiere cómo podría ser enseñada. Fondo y forma empatarían en una idea que pretende definir qué es filosofía y, por consiguiente, cómo podría enseñarse desde su propia etimología, apartándola de otros saberes; pero complementándose en y con ellos.

3. METODOLOGÍA

En este escrito, se recurre al empleo de una metodología tipo bibliográfica-cualitativa. Es por ello que se hace uso de fuentes textuales y documentales que brindan una pauta en el acercamiento teórico que se plantea. La documentación bibliográfica y cualitativa está en función del desarrollo de los siguientes apartados y responde a sus partes constitutivas. Lo expuesto en esta sección se fusiona al marco teórico propuesto y postula sus alcances y limitaciones en la parte destinada a las conclusiones.

3. 1 Etimología

Se toma como punto de partida el enunciado 1; a saber, la significación etimológica del término filosofía como ‘amor a la sabiduría’. “Una sola cosa es la sabiduría: conocer con juicio verdadero cómo todas las cosas son gobernadas a través de todas las cosas” (Kirk et al., 1983, p. 237). Se dice que el neologismo griego *filosofía* fue acuñado por Pitágoras de Samos (582-507 a.C.) y utilizado con posterioridad por Heródoto (484-425 a.C.) y Tucídides (460-396 a.C.) en idéntica significación: ‘amor a la sabiduría’. Se sigue de ello que la filosofía nace en Grecia, es griega y se desarrolla posteriormente en y hacia Occidente (cf. Kirk et al., 1983; Bernabé, 2008).

Hablar de filosofía bribri, africana, india o asiática puede no ser apropiado, toda vez que sería pretender que las creencias/conocimientos de cierta cultura deben ser cambiados³, pues el valor intrínseco que posee la tradición filosófica los sobrepasa en su medida. Otras culturas pueden tener una manera *diferente* de medir distancias: otras unidades, otros fines, otros propósitos, y estar amparados en otras determinaciones. No debe pretenderse, por tanto, que la noción de distancia no sea —en cierto grado— común entre sociedades diferentes, pero que, no por ello, este grado de similitud lleve a sostener que únicamente existe una *forma* y una sola *manera* de exponer distancias en función de objetos *sensibles*⁴.

La ejemplificación anterior no debe ser tomada con literalidad extrema, ya que medir distancias no es lo mismo que hacer filosofía. Ambos ‘saberes’ parten de premisas diferentes y se enfocan en campos varios del conocimiento humano; empero, la medición es algo que, indiferentemente de la época y la sociedad, se ha venido dando en el ser humano como inquietud presente. Por aproximación, podría sostenerse algo similar acerca de la filosofía.

³ Y en el caso de no ser cambiadas, que fuesen vistas desde el estrecho marco de la filosofía occidental; tal como si constituyera un molde en el que, al violentar sus límites, se le introdujera donde evidentemente no calza.

⁴ Este argumento debe ser un tanto matizado. Desde las ciencias actuales, hay maneras idóneas de tomar mediciones de distancias y estas dependerán íntimamente de la finalidad que se persiga. Existen mediciones más precisas que otras y en ello basa la ciencia mucho de su método: exactitud, precisión, predicción y elegancia. En este sentido, la filosofía no es una ciencia.

La analogía empleada también enfatiza el hecho de que las formas de abordar la problemática han sido diversas y han mutado con el transcurso del tiempo. No obstante, la filosofía *no* es matematizable —en la manera que un teorema lo es—, pero es intersubjetivamente comunicable. Aunque el argumento por analogía presentado podría resultar sugerente, adolece de una falta insoslayable, tal como se puede observar a continuación.

En la actualidad, y desde la física teórica, un metro es definido por la Oficina Internacional de Pesos y Medidas como la distancia que recorre la luz en el vacío durante un intervalo de $1/299.792.458$ ($1/\text{velocidad de la luz}^5$) de segundo⁶. Con anterioridad, esta medición estaba definida como la diezmillonésima parte de la distancia que separa el polo de la línea del ecuador terrestre y se pautó en una barra de aleación de platino e iridio⁷ celosamente protegida por un grupo selecto de individuos que pretendían, de esta manera, preservar el conocimiento humano⁸.

⁵ La velocidad de la luz en el vacío es por definición una constante universal, i.e., 299.792.458 m/s (metros/segundo).

⁶ Un segundo es la duración de 9.192.631.770 oscilaciones de la radiación emitida en la transición entre los dos niveles hiperfinos del estado fundamental del isótopo 133 del átomo de cesio (133Cs), a una temperatura de 0 K (grados Kelvin).

⁷ Elemento químico de símbolo Ir y número atómico 77. Se presenta en la naturaleza junto con aleaciones de platino y osmio. Metal de transición del grupo del platino. El Ir es un elemento químico resistente a la corrosión y puede soportar altas temperaturas.

⁸ La resistencia a la corrosión y a las altas temperaturas fue la razón primordial por la cual el Ir (iridio) fue elegido como material para construir la representación del metro: su sostenida conservación para la posteridad.

Contrario a la noción de la velocidad de la luz como referente temporal de una medida de longitud (el metro), no existe una definición de filosofía que sea cabal y definitoria, ni siquiera concluyente. No por ello se debe entender que no haya sido postulada. Dado lo anterior, es claro que la ciencia y la filosofía no pueden compararse sin caer en errores de fondo; aun así, ambas disciplinas no son mutuamente excluyentes.

La estandarización del discurso filosófico griego en Occidente se debe tanto a motivos históricos como religiosos, políticos, de la época, culturales, sociales, epistémicos, económicos, entre otros. En nada es sencillo rastrear la totalidad de las motivaciones que llevaron al pensamiento griego a implantarse en Occidente y luego *colonizar* una inmensa porción del mundo globalizado como en la actualidad se conoce. Es plausible afirmar, entonces, que se posee un criterio unificado: la filosofía nace en Grecia y se expande hacia el resto del mundo⁹.

Una impugnación constante y ubicua en la literatura y en las opiniones que defienden una argumentación contraria a la acá objetada plantea que los conocimientos ostentados en la Grecia antigua provenían de culturas milenarias poseedoras, desde tiempos remotos, de muchas de las claves de interpretación recurrentes en el pensamiento helénico.

⁹ Valga aclarar que no debe caerse en un eurocentrismo exacerbado; lo que se pretende es realizar una distinción metódica de los alcances y las limitantes de la filosofía occidental. Esta enmienda es de utilidad primaria a la hora de delimitar el tema de estudio de la disciplina filosófica.

Estas posturas sostienen que las mismas posiciones que el pensamiento griego llegó a procurar en su *acmé* se encuentran inmersas en tradiciones caldeas, egipcias, asiáticas, orientales, mesopotámicas, etc., pero sin que llegaran a poseer una madurez como la alcanzada en la época helénica de la filosofía. He allí la diferencia (cf. Bernabé, 2008)

Por otra parte, el tiempo en que transcurrieron los acontecimientos míticos es también él mismo un tiempo mítico en el que ya tuvieron lugar todas las cosas, frente a nuestro tiempo profano en el que sólo cabe repetir lo que ya ocurrió en el tiempo mítico. Es por tanto una pura negación de la historia, ya que los acontecimientos de cada día no constituyen sino una repetición de hechos o actitudes ya acontecidos un día para siempre jamás, que nos limitamos a repetir. En la Filosofía, en cambio, el tiempo en que ocurren los acontecimientos es el mismo que el nuestro, y los hechos que se producen se renuevan de continuo. De ahí que el pensamiento filosófico surja al mismo tiempo que el pensamiento histórico, en las mismas fechas y en el mismo ámbito cultural, las colonias griegas de Asia Menor. El primer historiador, Hecateo, es también de Mileto, como Tales, el primer filósofo. (Bernabé, 2008, p. 15)

Paulatinamente, la historia se desmitifica y se aparta de su raigambre *mágica*; Anaximandro (610-546 a.C.), también de Mileto, elabora, apoyado en

los esbozos de Hecateo, una empresa de suma relevancia; la confección de mapas fehacientes de la realidad geográfica de los lugares circundantes. Anaximandro es considerado uno de los personajes más influyentes dentro de la palestra filosófica antigua y, como filósofo presocrático, su postulado de una *arjé* (o *arché*) constituida por lo *áperion* (lo indefinido, indeterminado, ilimitado) resuena mucho tiempo después en otros autores y escuelas de pensamiento; verbigracia —y para solo mencionar tres ejemplos—, la materia indeterminada aristotélica, el *noúmeno* kantiano o la *Voluntad* schopenhaueriana.

No debe olvidarse, también, que Anaximandro propuso la aventurada idea de que la vida animal había surgido del agua o el limo calentado por el sol y que del agua pasaron a la tierra. Esta idea constituye una semblanza directa que se adelanta a las teorías modernas de la evolución y a lo que siglos después fuera planteado por Charles Darwin (1809-1882), en su texto *El origen de las especies* (1859), y por otros biólogos y naturalistas contemporáneos.

En sus inicios, la filosofía no se apartaba cabalmente del mito, la superstición, la magia, la religión institucionalizada y lo que ahora llamaríamos ciencia. De hecho, ciertos autores problematizan la noción extendida de *filósofos presocráticos*, pues consideran que algunos de ellos fueron posteriores al propio Sócrates (470-399 a.C.) —Leucipo y Demócrito, por ejemplo— y que el término filosofía no había sido acuñado para el momento de su labor investigativa.

Aristóteles (384-322 a.C.) les llamaba físicos o fisiólogos, mote con el que se refería a la preferencia que externaban estos por temas de la naturaleza, su origen, definición y la constitución material de todo lo que existe en la *physis*¹⁰.

La tradición ha consagrado el término «filósofos presocráticos» para referirse a un grupo de pensadores griegos, encuadrados entre las postrimerías del siglo VII hasta bien entrado el V a.C. Su condición de «filósofos» los separaría de los poetas o de los autores de lo que podríamos llamar «pura literatura», en la idea de que organizaron unas formas de pensamiento ya no míticas, sino racionales, para dar cuenta del origen y configuración del mundo (...) Como todas las generalizaciones, es ésta una verdad a medias o, al menos, que requiere matizaciones. En principio, aplicarles el término «filósofos» resulta un tanto anacrónico, a menos que lo entendamos en el sentido etimológico del término («amantes del saber») y no en el que le damos en nuestro tiempo. En las épocas a que nos referimos la filosofía no se deslindaba con claridad ni de la religión ni de lo que hoy llamamos «ciencias». Por el contrario, no es menos cierto que tocaron temas estrictamente «filosóficos» otros autores, como los líricos arcaicos e incluso los épicos, es decir, aquellos de los que se pretende separar a

¹⁰ Totalidad material de lo que existe en la naturaleza, tendiente a ser examinada por un principio constitutivo llamado arjé, del cual todo surge y al cual todo retorna.

los llamados «filósofos presocráticos». (Bernabé, 2008, pp. 11-12)

¿Cuál es el principio definitivo y primero de la materialidad del universo? ¿Cuál es el origen del mundo, cómo y por qué es de la manera que es? ¿Cuál es el origen de los dioses y del ser humano? ¿Cómo y cuándo nacieron ambos? ¿Por qué las cosas son como son y no de otra forma? ¿Por qué las cosas son, en vez de no ser? Estas son preguntas que los diversos campos científicos contemporáneos asumen como intrínsecas y fundamentales para sus intereses de análisis y estudio.

La base de la elaboración racional para los filósofos presocráticos es la especulación mítica. El mito es concreto, la especulación filosófica es abstracta. El tiempo profano, el tiempo en el que se mueve el ser humano, es la repetición del tiempo que aconteció míticamente. Tal y como lo expone la cita textual referida, el mito es la negación de la historia, de lo que se sigue que el pensamiento filosófico surja con el pensamiento histórico. (cf. Bernabé, 2008) En pocas palabras, los llamados filósofos presocráticos buscaban seguir una actitud racional ante la explicación del mundo. Es por esto por lo que el estudio de la historia como disciplina propiamente dicha también pase por esta vereda que la filosofía (y el quehacer filosófico) recorrió en la Grecia antigua.

Aquí se presenta una primera aproximación al término filosofía: apartarlo del mito sin desligarlo com-

pletamente; su evolución es paralela, pero finalmente se distingue. En el orbe, Grecia fue el primer lugar en el que ideas de este tipo fueron por vez primera sistematizadas como un constructo gnoseológico al que el ser humano era capaz de acceder: el mundo puede ser conocido y explicado desde sí mismo. No es gratuito que el término filosofía haya sido acuñado en lengua griega para referirse a lo que aquí se evoca. (cf. Bernabé, 2008)

Hay asimismo otro motivo, si se quiere menos decisivo, pero que tiene su importancia: el ensanchamiento del escenario geográfico producido por las migraciones y las búsquedas de nuevos centros comerciales hace preciso un conocimiento menos primario de las rutas, de los diferentes lugares y del carácter de sus habitantes. Es entonces cuando se confeccionan los primeros mapas, que sustituyen la geografía mítica que aparece, por ejemplo, en la *Odisea*, por una geografía real, auténtica, progresivamente más perfecta, para facilitar las navegaciones. Todo ello obliga a una imagen del mundo menos mitológica, más positiva. (Bernabé, 2008, p. 18)

Sin ánimo de prescindir de las influencias innegables que la cultura helénica se anexó y de los datos históricos que narran la fundación de ciudades griegas en Asia Menor e Italia del sur, sería poco prudente argüir que la filosofía nació en Grecia como un fenómeno absolutamente autónomo y aislado. China, África, India y América poseían manifestacio-

nes especulativas que merecerían, sin reserva alguna, ser catalogadas como filosóficas.

Ahora bien, el hecho de que estos primeros filósofos hayan dado el gran salto de intentar sustituir la confianza en las viejas respuestas míticas por una nueva forma racional de abordar la comprensión del mundo no debe hacernos caer en el espejismo de pensar que Grecia se convirtió de golpe de una forma de pensamiento a otra. Baste recordar para convencernos de lo contrario que en pleno siglo V Anaxágoras debió abandonar Atenas acusado de impiedad (por creer que el sol era una piedra incandescente) y que, ya en el umbral del siglo IV, Sócrates es condenado a muerte bajo la misma acusación. (Bernabé, 2008, p. 19)

La conjetura pasa por la distinción ya blandida y deja en claro que, sin pasar por alto los paralelismos o las influencias de otras culturas hacia la helénica, es solo en Grecia donde la filosofía (o, mejor dicho, el quehacer filosófico) llega a una madurez hasta el momento no alcanzada. No obstante, quepa estatuir que la filosofía no se reduce simplemente a su origen en la Antigua Grecia, es menester señalar el valor que esta ha tenido más allá de sus raíces griegas y el auge global de sus alcances; sin embargo, esta idea trasciende los límites de los objetivos propuestos para el presente capítulo y sugiere un campo de investigación fructífero a ser desarrollado.

4. RESULTADOS

Hasta acá se ha intentado argumentar que la ciencia no es filosofía y la filosofía no es ciencia y que, empero, existe una filosofía de la ciencia, pero no una ciencia de la filosofía. Por más que parezca un juego de palabras, en ello subyace la definición tácita que se pretende delinear de filosofía y su extrapolación al campo científico y a otras ramas del quehacer humano. En esta distinción estriba por qué la filosofía y la ciencia, aunque complementarias —pero no excluyentes—, deben ser impartidas de formas diferentes, sin que ello riña en y desde sus respectivos saberes.

Compete recurrir, de nuevo, a las cuatro premisas contempladas al inicio de este texto: la *etimología* del vocablo filosofía, su *origen* como historia del pensamiento, el *sentido* de la filosofía y las diferentes *ramas* en las que se divide la disciplina filosófica. En esta sección de *Resultados*, se analiza cada una de ellas de forma individualizada para, desde allí, caracterizar una definición de filosofía que cumpla con estos cuatro criterios presentados, proveyendo un estatuto ético y pedagógico de análisis.

4. 1 El origen

De lo dicho se desprende el valor de la premisa 2: la historia del pensamiento. Abordado así, el *origen* dentro del estudio de la filosofía brinda un esencial

aporte al conocimiento dilucidatorio de los inicios de esta. Imposible es, por tanto, desligar el origen y los inicios de la disciplina filosófica de su raíz indeleblemente griega. El estudio asiduo y diligente de la historia del pensamiento brinda bases al investigador acucioso, *i.e.*, fundamentos clave de una aclaración por medio de la cual se entrevea la orientación del pensamiento filosófico helénico. Este esclarecimiento básico es el punto de partida de la premisa 4: las diferentes ramas en las que se ha dividido la disciplina filosófica.

4. 2 División de la filosofía en otras disciplinas

La incursión que se pretende acerca de la filosofía en los diversos quehaceres humanos es ampliamente estudiada por varias vertientes de la filosofía, *e.g.*, filosofía analítica, filosofía de la ciencia, filosofía de la religión, filosofía moral, filosofía política, filosofía de la lógica, filosofía de la historia, filosofía social, filosofía del derecho, filosofía del arte, filosofía de la música, entre otras. No obstante, ninguna de ellas debe confundirse con su objeto de estudio. Religión y filosofía de la religión son ‘saberes’ de índole diferente. Ello aplica para todos los demás casos, pero no los excluye.

Retomando el ejemplo trazado en párrafos anteriores, la ciencia, *stricto sensu*, invierte poco sus recursos en analizar las bases y las motivaciones hu-

manas que le llevaron a considerar un cambio en el paradigma epistémico imperante. En otras palabras, la ciencia no se detiene a considerar, desde un campo meramente filosófico, cuál o cuáles fueron los acontecimientos humanos (o históricos o sociales) que motivaron la aceptación —por parte de una comunidad filosófica— del cambio conceptual en la definición de metro¹¹. Por el contrario, es la filosofía de la ciencia la que se detiene a pormenorizar en este y en otros temas de estudio concernientes a las ciencias.

De soslayo, se ha tratado de dar un énfasis tangencial al punto 3: el *sentido* de la filosofía. Sin embargo, es necesario acentuar que la palabra *sentido* puede resultar ambigua y que podría, por ende, traicionar el desarrollo de este punto: el lenguaje resulta ser una de diversas limitantes.

4. 3 El sentido

Mediante la utilización de la palabra *sentido*, una persona lectora condescendiente podría —y no en viciados términos— hacer una interpretación de ella que se decantara hacia una noción de finalidad o importancia, meta u objetivo, comprensión o trayectoria, significado o aceptación, etc., y esta visión no

¹¹ Es decir, cambiar el paradigma por el que una barra inerte de iridio pasa de ser la norma oficial de medición de distancias (metro) a formalizarse como un marco referencial de tiempo en función de distancia (velocidad de la luz).

sería incorrecta. La palabra *sentido* ha sido cargada de una significación diversa y abultada, razón por la cual resulta de difícil interpretación respecto a los fines que se acotan para este escrito.

Recúrrase, en este sentido, al texto de Eco (1992) ya mencionado y al postulado de las tres intenciones semánticas y semióticas adjudicadas al autor, el lector y la obra. El propio Eco las denomina *intentio auctoris*, *intentio lectoris* e *intentio operis*, respectivamente. El primer caso implica lo que el autor quería/pretendía decir; en el segundo, lo que el lector interpreta de dicha obra y; en el último caso, lo que el texto “dice” independiente de las intenciones del autor. En otras palabras, “buscar en el texto lo que dice desde la misma coherencia de su sistema de significación o según los parámetros del destinatario” (cf. Eco, 1992, pp. 16-26).

Muy característico de la filosofía, ya desde sus primeros pasos en Grecia, es una serie de condiciones dobles. Por un lado, la filosofía manifiesta un interés universal. Por el otro, revela escasa atención por la diversidad de los hechos. Por un lado, subraya la superioridad de la razón. Por el otro, se inclina a una intuición del ser de índole a veces más mística que discursiva. Por un lado, destaca la importancia de la teoría. Por el otro, señala el carácter fundamental de la virtud y de la conducta. Por un lado, es altamente especulativa. Por el otro, decididamente crítica. Por un lado, no quiere dar nada

por supuesto. Por el otro, está sumergida en toda clase de suposiciones. Por un lado, quiere identificarse con el puro saber y con lo que luego se llamará la ciencia. Por el otro, destaca el afán de salvación. Por un lado, se presenta como una serie de proposiciones. Por el otro, como una actitud humana. Todas estas condiciones persistirán a lo largo de su historia hasta nuestros días. (Ferrater Mora, 1964, p. 662)

Visto así, el término filosofía, en tanto significativo, puede poseer una gama incontable de significados, pero no así un referente. No todo significado podría —ni debería— ser sumergido bajo la conceptualización del término, de allí la necesaria importancia de un ensayo de definición, claro está, para su mayor comprensión y enseñanza. Así, resulta cardinal introducir el papel de la historiografía dentro de la disciplina filosófica y la evolución que esta ha tenido a lo largo de más de veinte siglos; a saber, el segundo punto: su *origen*.

Verdad de Perogrullo es el afirmar que ciertos temas o interrogantes han sido —dependiendo de la época— más abordados o distintamente encarados en alusión directa al período y los escenarios que las circunscribieron. Como muestra de esto, la Edad Media trató de vadear el conflicto aparente entre fe y razón, y pronunciarse acerca de la problemática que suscitaba referirse a una filosofía cristiana o a una filosofía del cristianismo. No en vano, Ferrater Mora (1964) lo expone al afirmar que por “(...) un

lado, [la filosofía] quiere identificarse con el puro saber y con lo que luego se llamará la ciencia”, pero, por el otro, “destaca el afán de salvación” (p. 662). Estas condiciones duales han permeado y siguen permeando la disciplina filosófica en la mayoría de sus campos de acción.

Platón, en ciertos pasajes de su obra, se presenta como un autor crítico; no obstante, en un mismo diálogo puede ser hondamente especulativo. El mismo Platón es altamente racional al lanzar diatribas contra sus opositores, pero místico e inverosímil cuando propone una inmortalidad del alma basada en argumentos mitológicos o a una creación del *kósmos* vinculada a música celeste y relaciones de armonías pitagóricas. Tendencias mezcladas no son por ello desdeñables. En la historia de la filosofía, es familiar encontrar este tipo de vacilaciones (Ferrater Mora, 1964).

4. 4 La etimología

En tanto a la etimología de la palabra, se puede encontrar, por ejemplo, filosofía como ‘apego o amor a la sabiduría’, o filosofía como ‘sabiduría’. Esto como un tipo de reacción discursiva (racional/emocional) ante campos temáticos que involucran el comportamiento ético o el carácter fundante de lo real; verbigracia, el filosofar como posicionamiento básico, emocional, reflexivo y utópico ante el mundo de la existencia humana.

Quepa aclarar que en el presente capítulo, en primer lugar, se distingue el filosofar de la mera producción filosófica. Sócrates, por ejemplo, y algunos otros autores de la antigüedad, consideraban fútil la escritura, pues daban mayor y mejor valor/énfasis al diálogo que a la propia letra. Podría resultar incongruente y hasta paradójico que un pensador de la talla de Sócrates prefiriera el mero ‘filosofar’ a la ‘producción filosófica’; máxime, tomando en consideración que su figura y aportes constituyen un parteaguas entre el pensamiento anterior a él y la brecha tanto ética como epistémica que suscitó su pensamiento. En el mismo tenor, el filósofo prusiano Immanuel Kant (1724-1804) escribe su afamada obra *Crítica de la Razón Pura* a la edad de 57 años, texto que revoluciona el panorama filosófico posterior de manera abismal. Y como el mismo Kant solía afirmar “no hay que enseñar filosofía, sino enseñar a filosofar”.

Tal y como se reseña en la introducción de este texto, cabe recordar la definición que el *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española* suministra de filosofía. Para evitar que la persona lectora deba desviarse, hela acá: “conjunto de saberes que busca establecer, de manera racional, los principios más generales que organizan y orientan el conocimiento de la realidad, así como el sentido del obrar humano” (RAE, 2023, definición 1).

Desde lo aquí asentado, adolece esta definición de un firme acercamiento a la materia y su conceptualización. La gama de un ‘conjunto de saberes’ es

tan general que puede ser extrapolada a cualquier tipo de saber humano, orden u origen. La astrología es un ‘conjunto de saberes’, la religión, el *cricket*, el macramé y la ciencia también lo son, y ninguno de ellos es, por esto, filosofía.

Prosiguiendo con la definición de la RAE, ‘establecer de manera racional [un] conjunto de saberes’ resulta ambiguo, toda vez que el término ‘racionalidad’ retrotrae a una gama muy amplia y compleja de acercamientos filosóficos que pueden nublar — más que esclarecer— la definición. De igual forma, al pretender definir a la filosofía como la disciplina que procura establecer ‘los principios más generales que organizan y orientan el conocimiento de la realidad, así como el sentido del obrar humano’, la definición lexicográfica de la RAE engloba temas de forma tan abrupta y poco sistemática —ética, ontología, filosofía de la mente, gnoseología, epistemología, política, estética, historia del pensamiento, religión, etc.— que al pretender definirlo todo, termina por no definir nada; casi cualquier disciplina podría encajar bajo estos parámetros.

Es acá donde se justifica el título de este texto: *La enseñanza de la filosofía desde su propia etimología: Filosofía y ciencia; aproximaciones éticas y pedagógicas*. El uso y aprehensión del lenguaje son una *conditio sine qua non* para la creación y transformación de dichas técnicas. Intentar el ejercicio de un ensayo de definición de filosofía es una empresa asintótica, *i.e.*, perseguir el horizonte con el pleno convencimiento

de que no se llegará a él, pero con la convicción de crear(se) y transformar(se) en el proceso.

Es así como el ser humano se sobrelleva, convive y se desarrolla dentro de un *estar en el mundo*; es decir, dentro de una autoproducción, una educación y una moral. Como animal humano, se implican funciones colectivas, individuales y comunitarias; en dos palabras: ética y pedagogía. Asimismo, los individuos sirven a las instituciones, pero también se sirven de ellas. Los seres humanos necesitan, desde un punto de vista ético, involucrar sus conocimientos al campo de la cultura y, en función de esto, generarse en una sociedad dada. Luego, no existe comunidad alguna sin moral, dado que *somos morales porque somos mortales*, tal y como lo esgrime el filósofo español Fernando Savater y la filósofa, también española, Adela Cortina (cf. Savater, 1998; Cortina, 2001).

Si bien la filosofía académica parte de que el quehacer filosófico surgió en Grecia y se sistematizó dentro de sus fronteras, esto en nada presupone que otras formas de conocimiento no puedan ser catalogadas como 'filosóficas'. Si solamente se toma en consideración a la filosofía como un discurso de corte y cuño occidental, cualquier manifestación de pensamiento que no calce dentro de los confines occidentales debería ser rechazado *ad portas*. Si se siguiese esta univocidad de sentido para definir a la filosofía, incluso los mismos filósofos presocráticos quedarían fuera de este marco canónico occidental

de filosofía, y múltiples manifestaciones a lo largo de la historiografía lo reafirmarían. He aquí la relación entre pedagogía, ciencia y filosofía.

El hecho de que la filosofía —en tanto ‘amor a la sabiduría’— no pueda estar desequilibrada de ciertos parámetros y consistencias que el ser humano ha construido a lo largo de su historia, la sitúa en el plano de una disciplina que, aunque de compleja conceptualización, su aplicación práctica resulta cautivante. En tanto *sentido*, se hace referencia a una noción suprasocial de la filosofía, pero no supramoral; o sea, transformar desde la moral y, al hacerlo, transformar la sociedad dentro de hitos epistémicos y no *pseudocognitivos* o fanáticos. Concretamente, examinar las propias afirmaciones, evidencias, aciertos, desaciertos y principios asentados.

Desde la filosofía, es menester la implementación de una *ética pedagógica*, la cual implique la construcción de ciertas comunidades, relaciones humanas y sociales que posibiliten la utilización de herramientas —técnicas— que mutuamente generen un conocimiento recíproco. Aclarar etimológicamente de qué va la filosofía es definir, en el mismo movimiento, cómo debe ser afrontada pedagógicamente y conjeturar el papel que, como sociedad e individualidad, pesa sobre y desde el campo ético.

Desde la raigambre ética —y la misma ética profesional—, las dimensiones de la naturaleza y de los actos humanos hacen de la ignorancia, las pasiones,

la violencia y la voluntariedad, condiciones esenciales para vivir en sociedad, tomando en consideración el objeto, las circunstancias y la intencionalidad; en una palabra: libertad; entendida esta como la cualidad de la voluntad humana por la que “puestas todas las condiciones para la acción, puede actuar[se] o no” (Marlasca, 2019, p. 78). Libertad es un tema de difícil acceso y conceptualización, y también es un escenario recurrente a lo largo de la historiografía filosófica. Si se es *consciente* de estas cuatro vertientes, es posible esbozar un sendero que esa misma libertad pretende conceptualizar.

En la siguiente sección se delinea cómo, para definir a la filosofía, no solo es necesario recurrir a su *sentido*, sino, al menos, a sus cuatro acepciones acá explayadas.

5. CONCLUSIONES

En este capítulo se intenta realizar una distinción aclaratoria y estipulativa de las diferencias existentes entre ciencia y filosofía y cómo, por ende, la enseñanza de cada disciplina también posee sus matices propios. En la sección de *Introducción*, se expresa que la filosofía, luego de esta distinción, podría ser abordada/enseñada siguiendo los cuatro parámetros propuestos por Ferrater Mora (1964) en su *Diccionario de Filosofía*; a saber:

1. La significación etimológica del vocablo filosofía como ‘amor a la sabiduría’.
2. El origen (historia del pensamiento).
3. La significación del término (el *sentido*).
4. La división de la filosofía en sus diferentes disciplinas.

Estos cuatro puntos coinciden en la definición tentativa (y provisional) del término y, a pesar de su particular gradación, todas ellas se amalgaman consistentemente. Sin un ‘*qué es algo*’, un ‘*para qué*’, un ‘*cómo*’ o un ‘*de qué modo*’, la definición de filosofía estaría incompleta o, al menos, equívoca. Sin embargo, este escrito se ocupa de enfatizar en el *sentido*, dejando claro que “a menudo revelar un aspecto de la obra de un autor significa ignorar o dejar en la penumbra otros aspectos. Algunas interpretaciones profundizan más en la estructura del texto que otras” (cf. Eco, 1992, p. 24).

El mito de Prometeo, expuesto en la *Introducción*, da luz sobre el fenómeno/proceso de la educación humana y cómo el aprendizaje delinea la pauta para la socialización y autoproducción de cultura. Al no ser un instinto, la *técnica* (del griego τέχνη; i.e., *téchnē* ‘arte’) involucra una gama específica de normas, regulaciones y procedimientos que rigen las actividades humanas; e.g., la invención de herramientas, arte, ciencia, lenguaje, educación, etc., y se desarrollan

habilidades y destrezas que repercuten en el aprendizaje y la experiencia. Un contraejemplo sería el de los niños ferales que, alejados de técnicas humanas, no evolucionan en su ‘perfeccionamiento’, y ni tan siquiera llegan a aprender un lenguaje articulado.

Y es de señalar que la adquisición de tales técnicas requiere el lenguaje, porque sin él no sólo no podrían ser comunicadas de un hombre al otro, sino que no hubieran nacido ni se desarrollarían. En efecto, sólo el uso del lenguaje permite las abstracciones y generalizaciones indispensables para la formación de las técnicas mismas. Una palabra (o signo lingüístico) no designa una cosa en particular, esta cosa, sino un objeto genérico, que se define por su uso posible, por ejemplo, las palabras «hacha», «flecha», «arco», no designan esta hacha, esta flecha, este arco, sino un hacha, una flecha y un arco cualesquiera (independientemente de su particular forma, tamaño, color, etc.), que se definen por el uso particular para el que sirven. (Abbagnano & Visalberghi, 1992, p. 5)

El origen de la filosofía (o algunas veces llamado *historia del pensamiento*) es básico en la comprensión que de esta se pueda llegar a construir. Reza la célebrima frase “quien no conoce la historia está condenado a repetir sus errores”. La arqueología del saber y sus repercusiones son responsabilidad humana y ello lo eximirá de la tentación de caer en vicios académicos, históricos y sociales. La filosofía, en este punto en

particular, proporciona nociones imprescindibles para el manejo y cotejo de información, la investigación de fuentes fiables (legítimas y confiables), y la evitación de sesgos cognitivos al implementar pensamiento crítico e implicaciones éticas derivadas.

No menos importante es la división de la filosofía en sus diferentes disciplinas de estudio; el punto ético allí es insoslayable. ¿Existe una posición ética en cada disciplina del quehacer humano? La respuesta rápida, pero certera, es sí. Entender el *sentido* de la existencia de cada una de ellas es también comprender las diversas formas de análisis en las que la filosofía se presenta. Para muestra de ello, es posible referirse a una cita tomada del texto *Nietzsche y la filosofía* (1971), en la que el filósofo francés Gilles Deleuze (1925-1995) lo expone de esta manera:

Cuando alguien pregunta para qué sirve la filosofía, la respuesta debe ser agresiva, ya que la pregunta se tiene por irónica y mordaz. La filosofía no sirve ni al Estado ni a la Iglesia, que tienen otras preocupaciones. No sirve a ningún poder establecido. La filosofía sirve para «entristecer». Una filosofía que no entristece o no contraria a nadie no es una filosofía. La filosofía sirve para detestar la estupidez, hace de ésta una cosa vergonzosa. Sólo tiene este uso: denunciar la bajeza del pensamiento en todas sus formas (...) En fin, hacer del pensamiento algo agresivo, activo y afirmativo. Hacer hombres libres, es decir, hombres que no confundan los

finés de la cultura con el provecho del Estado,
la moral o la religión. (p. 87)

He acá el sentido del *sentido* de la enseñanza de la filosofía y cómo se emparenta con el conocimiento cabal de la ética y sus implicaciones: seres humanos libres “que no confundan los fines de la cultura con el provecho del Estado, la moral o la religión” (Deleuze, 1971, p. 87). La filosofía constituye un término capaz de ser cargado de múltiples aproximaciones semánticas, toda vez que su maleabilidad permite numerosas perspectivas, no necesariamente conciliables.

Un pensamiento negativo despunta en esta definición de filosofía. Cuando Deleuze arguye que, a través de este pensamiento, el ser humano podrá “hacerse libre” y “hacer del pensamiento algo agresivo, activo y afirmativo” apela a la noción weberiana de un “desencantamiento del mundo” (*Entzauberung (der Welt)*) (Talego-Vázquez, 2014, p. 38). Por conducto de la filosofía y del pensamiento negativo que de ella se desprende, es admisible aprender a *desaprender*. La estulticia y la abyección deben ser combatidas mediante la instrucción de una educación enfocada en la filosofía negativa, de modo que personas víctimas y autoras rompan el círculo vicioso que las *identidades de la inacción* instauran.

Crear seres humanos *libres* que piensen y *se construyan* a sí mismos es construir y crear humanidad. Es hacer una guerra contra el resentimiento y la mala conciencia que pasan por pensamiento e intensifican

y validan identidades y velamientos inerciales. Hacer filosofía o, mejor dicho, filosofar, es *construir y crear*; *i.e.*, el *quehacer filosófico* como producción y enseñanza en tanto grados de 'libertad'.

Los seres humanos están imbuidos en una sociabilidad moral que, desde un punto de vista histórico, económico o religioso, los conforma y los determina de igual forma que la biología lo hace. Sin embargo, aunque son colectivos, la individualidad es la posibilidad de administrar la corporeidad material que termina siendo el reconocimiento de una conciencia de lo ético, lo justo, lo bueno y lo comunitario; en ello se hace filosofía (se filosofa) y se construye conocimiento y humanidad. Solo en la medida en que existe el reconocimiento mutuo de las personas se genera el vínculo social y surge la comunidad como hecho social.

La *sociedad* es ante todo un *hecho ético entre personas*. Este hecho posibilita el surgimiento de las leyes, del derecho, de la moral. El derecho no es más que el reconocimiento que una persona hace de las acciones de las otras en cuanto son morales y no pueden, por lo tanto, ser impedidas. Por el contrario, cuando se olvida la base personal y ética de la sociedad, ésta queda reducida a una *imposición exterior* mediante el castigo que impone la ley: pero entonces el cuerpo de la ley ha quedado sin el alma de la dimensión espiritual de individuos. La sociedad, si se toma como un vínculo exterior entre personas, no puede realizar a las per-

sonas, pues éstas implican un accionar desde la interioridad, consciente, libre, justo. (Daros, 1996, p. 38)

La anterior cita es categórica. Desde esta vertiente de análisis, un ‘hecho ético entre personas’ reconoce la otredad y el *derecho humano a la diferencia* como afirmación de sus acciones moral-culturales bajo una base tanto personal como social. La cita textual lo manifiesta, desdeñar lo anterior resultaría en la imposición exterior de un modelo epistémico y cognitivo de tender hacia una dimensión hegemónica de humanidad. Esto involucra la construcción humana de una exteriorización del actuar y una interiorización consciente, libre y justa de comportamiento hacia ese conocimiento mutuo y socialmente construido.

Es así como la filosofía —no excluida de la ciencia u otros saberes—, entendida desde su propia etimología, y vista desde un enfoque corporal, temporal, circunstancial, histórico, entre otros, conlleva el efecto/causa de una vivencia social mediante la cual el ser humano reconoce en sí mismo el mutuo aspecto que le atañe al proceso de enseñanza-aprendizaje. De allí que enseñar filosofía sea también enseñar ética y enseñar a *desaprender*.

La autonomía del pensamiento como desarrollo integral de conciencias pretende absolutizar y hallar ciertas autodeterminaciones occidentales que se encuentran en crisis: la filosofía reopera sobre sí misma y es una crítica de su propia crítica. Al comentador

de Aristóteles y Platón, Amonio de Hermia (440-520 a.C.), se le imputa haber acuñado la frase; *Amicus Plato, sed magis amica veritas*, sentencia atribuida al estagirita¹² que, como locución latina, puede ser traducida: “Platón es amigo, pero más amiga es la verdad”. Y esta ‘verdad’ es epocal, situada y social: pedagógica y ética.

Es por ello por lo que entender la cultura, la civilización, la ciencia, la historia, la religión institucionalizada implique esa ‘libertad ética’ en tanto axiología y vivencia; no como verdad, sino como reconocimiento de otredad.

Retomando el mito de Prometeo, sin técnica, el ser humano retornaría a su llana animalidad y tanto la ética como la pedagogía, la ciencia, el lenguaje, el arte y demás asignaciones programáticas humanas se verían ampliamente comprometidas: la filosofía se pregunta lo que las otras disciplinas no se preguntan de ellas mismas. Entender su etimología, su historia y su profundo pesar sobre un ser humano que se desarrolla de una forma no unidimensional intensifica la carencia de análisis en problemas críticos educativos que se encuentran en la palestra de esta modernidad.

Paradójicamente, al haberse supuesto dar un *sentido* a la filosofía —incluso *ad hoc*— se incurre en lo que, en párrafos iniciales, se pretendió prevenir, *i.e.*,

¹² Aristóteles también es conocido como el Estagirita, al haber nacido en la ciudad de Estagira, Antigua Grecia, en la península de Calcídica, hoy, departamento geográfico de Macedonia.

definir la filosofía desde la historia del pensamiento y sus otras variantes. Manifiesto es que el quehacer filosófico no podría ser exclusivamente encasillado dentro de los lindes de la historiografía filosófica, etimología o ramas de estudio en las que se subdivide. Empero, la filosofía no podría estar exenta de ellas. Tanto los puntos 1, 2 y 4 dan sentido al punto 3: el *sentido* de la filosofía desde su propia etimología.

6. REFERENCIAS

- Abbagnano, N., & Visalberghi, A. (1992). *Historia de la Pedagogía*. Fondo de Cultura Económica.
- Aristóteles. (1993). *Ética a Nicómaco*. Editorial Gredos.
- Aristóteles. (1994). *Metafísica*. Editorial Gredos.
- Aristóteles. (2002). *Física*. Editorial Gredos.
- Bernabé, A. (2008). *Fragments presocráticos. De Tales a Demócrito*. Alianza Editorial.
- Bunge, M. (2014). *La ciencia. Su método y su filosofía*. Sudamericana.
- Cortina, A. (2001). Somos inevitablemente morales. *Realidad: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (82), 519-527.
- Daros, W.R. (1996). La formación civil. Un aspecto de la finalidad educativa. *Perspectiva Educativa*, 1997(27), 35-52.
- Deleuze, G. (1971). *Nietzsche y la filosofía*. Anagrama.
- Eco, U. (1992). *Los límites de la Interpretación*. Editorial Lumen.

- Ferrater Mora, J. (1964). *Diccionario de Filosofía Tomo I y II*. Editorial Sudamericana. Montecasino.
- Kant, I. (1985). *Crítica de la Razón Pura*. Ediciones Alfaguara.
- Kirk, C.S., Raven, J.E. & Schofield, M. (1983). *Los filósofos presocráticos I*. Editorial Gredos.
- Marlasca, A. (2019). *Introducción a la ética*. Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Platón. (1988). *La República*. Editorial Gredos.
- Platón. (1992). *Timeo*. Editorial Gredos.
- Popper, K. (1991). *Conjetura y Refutaciones. El desarrollo del conocimiento científico*. Ediciones Paidós.
- Real Academia Española. (2023). *Diccionario de la lengua española* (22^a ed.). <https://dle.rae.es/filosof%C3%ADa>
- Savater, F. (1998). *Ética para Amador*. Ariel.
- Talego-Vázquez, F. (2014). *Introducción a la antropología de las formas de dominación*. Aconcagua Libros. ISBN 978-84-96178-75-5.

REVISIÓN DEL CUMPLIMIENTO DE LOS SABERES Y ATRIBUTOS GENERALES EN EL PROCESO FORMATIVO POR CURSO DE LA CARRERA DE INGENIERÍA ELECTROMECAÁNICA INDUSTRIAL

M.Sc. Paola Montero Sánchez¹

1. INTRODUCCIÓN

La confluencia entre la Ingeniería Eléctrica y la Ingeniería Mecánica comenzó al momento de crearse el primer motor eléctrico, fuera en su función como generador o como motor. Con los avances tecnológicos, las industrias aumentaron la cantidad de artefactos en los que se efec-

¹ ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4815-0943>

túa la conversión electromecánica, lo cual permitió que pequeñas y medianas industrias comenzaran a formarse para fabricar productos en cantidades suficientes para atender una demanda de un mercado específico. La maquinaria utilizada dentro de sus procesos de manufactura requería ser escogida, instalada y mantenida para que la empresa pudiera competir. La persona que debería encargarse de esos tres pasos –selección, instalación y mantenimiento– debía contar con un conocimiento adecuado para tales fines; en estas tres etapas, se requiere contar con conocimientos de circuitos eléctricos, electromagnetismo, dinámica de máquinas eléctricas y eficiencia energética. Aparte de esto, y casi al mismo tiempo, los sistemas productivos en las grandes empresas comenzaron a aumentar su complejidad, de forma tal que las personas profesionales involucradas en instalarlos y mantenerlos activos debían contar con un lenguaje especializado que integrara la electrónica, la Ingeniería Mecánica y la Ingeniería Eléctrica.

La persona profesional en Ingeniería Electromecánica puede cubrirle a la pequeña y mediana empresa, por un lado, y a la gran empresa, por el otro, las necesidades técnicas descritas por las siguientes actividades: (1) cálculo, selección, dimensionamiento y diseño de elementos de sistemas electromecánicos; (2) organización, administración, planeamiento y control de las actividades de mantenimiento en plantas industriales, correspondientes a máquinas de diverso tipo; (3) cálculo, selección,

montaje, control y evaluación de las actividades de mantenimiento en plantas industriales.

Así, quien se dedica a la Ingeniería Electromecánica solventa una necesidad económica para las empresas, pues, al conjugar habilidades y conocimientos derivados de la convergencia entre las Ingenierías Mecánica y Eléctrica, puede resolver problemas técnicos que les permite a tales empresas contar con una persona con funciones correspondientes a dos profesiones diferentes. Por otro lado, la gran empresa se beneficia de una persona profesional que entiende el vocabulario de dos ingenierías diferentes y que se le facilita, por tanto, participar en proyectos complejos donde varios aspectos deben considerarse a la vez para alcanzar la solución de un problema.

En la Sede Regional del Pacífico de la Universidad de Costa Rica, se imparte la carrera de Ingeniería Electromecánica Industrial desde el año 2017, según resolución de la Vicerrectoría VD-R-9441-2016, con fecha 12 de setiembre del 2016, donde se aprobó su creación bajo el código 600504. Para contar con esta aprobación, un equipo formado por profesionales en Ingeniería Eléctrica e Ingeniería Mecánica, expertos en planificación curricular del Centro de Evaluación Académica, trabajaron en la propuesta curricular que permitió aprobar y abrir esta nueva carrera propia.

El objeto de estudio de esta carrera son los principios de conversión de energía electromecánica y el desarrollo de modelos para los componentes de

un sistema electromecánico. Por otro lado, su objeto de estudio material incluye las máquinas que convierten energía eléctrica en mecánica y viceversa. Ingeniería Electromecánica se entiende como una ingeniería basada, como su nombre lo indica, en la electromecánica, la cual siempre ha sido tratada como una aplicación híbrida que surge de la combinación de diversas áreas del conocimiento relacionadas con las aplicaciones de la electricidad y de sus fenómenos relacionados (electromagnetismo, electrónica) y las aplicaciones de la mecánica.

Aunque se ha manejado el concepto de manera unilateral para que el objeto de estudio sea analizado solo desde el ámbito eléctrico o mecánico propiamente, la electromecánica se debería tratar como un área específica de conocimiento en la cual se intersecan ambas áreas. Esto se debe a que la conversión de energía dentro de una máquina se mantiene en constante transformación y se enlaza de manera que no se puede tomar solo uno de los aspectos. Para poder analizar una máquina de manera integral en su proceso de conversión de energía, es necesario abordarla como una unidad, por lo que este conocimiento debería analizarse como propio, debido a que es un saber que se inmiscuye en el estudio y empleo de los mecanismos eléctricos, de las máquinas industriales y en la generación y transformación de energía, principalmente.

Por otro lado, la persona profesional que se dedica a este tipo de ingeniería trasciende de la industria

debido a que los gobiernos deben crear leyes, normas y reglamentaciones que regulen el buen funcionamiento de las empresas o instituciones, por lo que este tipo de profesional, junto con colegas de áreas específicas, se encargará de evaluar la viabilidad de los procesos que están implementando tanto compañías que quieran entrar en el sistema productivo costarricense como las que se encuentran inmersas en este. Por todo lo anterior, esta persona profesional será un actor que apoyará a la Universidad de Costa Rica en el proceso de análisis y criticidad de la eficiencia energética tanto en industrias como en todo el sistema productivo nacional.

El análisis de las prácticas profesionales del campo de la Ingeniería Electromecánica Industrial arroja que, por su naturaleza sinérgica, esta permite a las personas profesionales desempeñarse en campos antes reservados para los especialistas en Ingeniería Eléctrica o Mecánica, sin ahondar en especializaciones que se les asignan a estos dos últimos tipos de profesionales en la práctica.

A partir del año 2021, la carrera impartida en la Sede del Pacífico ha venido observando el cumplimiento de las prácticas profesionales y los atributos que debería tener cualquier profesional del área de Ingeniería, por lo cual, en este documento se analiza la vigencia de las prácticas profesionales definidas en la propuesta inicial y el cumplimiento de los atributos por competencia de las personas egresadas de ingeniería. Estos parámetros, definidos por la

Agencia de Acreditación del Colegio Federado de Ingenieros y Arquitectos, se han analizado con el fin de recopilar la información necesaria para la autoevaluación con miras a la acreditación de la carrera en un futuro próximo. La información analizada incluye únicamente el punto de vista del personal docente que imparte cada uno de los cursos de la malla curricular.

El presente capítulo se dividirá en cinco secciones. En la primera sección, se expondrá el referente teórico sobre de los atributos y los saberes de la caracterización profesional en Ingeniería Electromecánica. En la segunda sección, se explicará la metodología seguida en esta investigación. En la tercera sección, se presentarán los datos recopilados del cuerpo docente de la carrera y el respectivo análisis de las prácticas y atributos por curso. En la cuarta sección, se presentarán las conclusiones. Finalmente, se proporcionan las respectivas referencias utilizadas para la elaboración del capítulo.

2. REFERENTE TEÓRICO

2.1 El saber de un profesional: saber ser, saber hacer y saber conocer

Actualmente, la búsqueda de la excelencia en la educación es una realidad que atañe a todas las personas implicadas en el desarrollo de las tareas educativas, de todos los ámbitos, aspectos y procesos relacionados con la formación estudiantil.

Si se considera que la calidad del aprendizaje y la enseñanza depende en gran medida del interés de las personas estudiantes, es importante destacar que un alto nivel de interés generará futuras personas profesionales con pensamiento crítico e independiente. Estos aspectos fomentan la iniciativa, la capacidad de resolución de problemas y la habilidad para escuchar y entender opiniones diferentes, así como para cooperar con personas que tienen diversos criterios.

Según Pérez (2011), “Una de las características del aprendizaje y desempeño es conocer su alcance original y tiene que ver directamente con el logro de objetivos (o tareas asignadas)” (p. 172). Esto quiere decir que parte esencial del aprendizaje y el desempeño de la persona estudiante recae directamente en las habilidades y capacidades de las personas profesionales en educación. Por lo tanto, la persona docente debe tener la capacidad de aplicar una metodología

educativa que pueda evaluarse y mejorar a partir de los criterios de su modelo.

El desempeño docente ha tenido que adaptarse a las diferentes épocas y generaciones de la población estudiantil. Esto ha provocado que el rol de la persona docente en la educación pase por distintas etapas, pero siempre actuando como un puente entre la información y la comunidad estudiantil.

Según Hidalgo y Marín (2003, citados en Pérez, 2011), el personal docente ha asumido diferentes roles en épocas distintas. Inicialmente, se mostraba en un papel de técnico constructor de instrumentos para verificar el dominio de los contenidos impartidos a las personas estudiantes. En la siguiente época, era visto como descriptor de información, manteniendo la responsabilidad de crear herramientas para evaluar dichos contenidos. Por último, los autores describen que la persona docente tomó un rol más humanista con respecto al estudiantado, ya que se empezó a favorecer el diálogo y la transferencia de realidades.

De este modo, al observar los distintos roles que ha asumido el personal docente y sus prioridades, se comprende que el modelo educativo se ha ido adaptando para atender las necesidades del estudiantado en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, no se ha dejado de lado el rol principal que ha tenido desde sus inicios: la elaboración de instrumentos para evaluar los contenidos enseñados.

No obstante, cabe mencionar que estos instrumentos y evaluaciones han tenido que adaptarse al modelo de enseñanza del personal docente. A medida que ha evolucionado el método de enseñanza y la forma de abordar al estudiantado, también ha sido necesario modificar el método de evaluar los contenidos impartidos en el proceso educativo.

A partir de lo anterior, se puede decir que la formación del personal docente responde a un perfil y a unas funciones que no solo se deben destacar en cuanto a la transmisión del conocimiento, sino que estos también sean capaces de orientar al estudiante a “aprender a aprender” esto con el fin de generen habilidades como la crítica, la creatividad y el análisis.

Según Pérez (2011) “el desempeño del docente juega un papel muy importante en la calidad del proceso de enseñanza - aprendizaje de la persona que aprende” (p. 173). Para llevar a cabo esta tarea tan importante, este autor indica que la persona docente debe convertirse en un ser integral que debe ser capaz de implementar los tres criterios que definen el buen desempeño: el saber ser, el saber conocer y el saber hacer. Un desempeño idóneo se da cuando la persona docente puede generar un equilibrio entre estos tres criterios y es capaz de aplicarlos en su modelo de enseñanza en pro del aprendizaje del estudiantado.

Ahora bien, para delinear los tres criterios de desempeño, es necesario partir de la definición de ‘el saber’. Según Mialaret (1977, citado por Pérez, 2011),

“el Saber: es un conjunto de conocimientos sistematizado, lógicamente ordenados en libros, revistas, archivos, disquetes o manuscritos; referidos todos ellos a un campo específico del conocimiento” (p. 174).

A partir de lo citado por Pérez (2011), ‘el saber’ es un instrumento que se utiliza para generar un sustento teórico sobre un tema particular, a partir del cual, se generarán diversos saberes no planteados en la idea original. Esto se debe a que el criterio de la persona docente y el del estudiantado es diverso y fomenta la creación de distintas nociones.

En consecuencia, se relaciona el saber con la formación profesional mediante un **enfoque basado en competencias**. La competencia se define, en este sentido, como la combinación dinámica de recursos individuales y sistemas complejos de conocimiento y acción que incluyen elementos como el ‘saber conocer’, ‘saber ser’ y ‘saber hacer’. Además, esta se realiza para comprender la complejidad de las situaciones en las cuales una persona pretende actuar y diseñar, planificar, desarrollar y evaluar modos de acción específicos.

Actuar en las situaciones concretas y complejas de la vida profesional conduce a una experiencia que produce una mejor comprensión de los eventos que se viven, se piensan, se reflexionan y se contrastan. Este enfoque propone planificar la instrucción a partir del desarrollo de habilidades de las personas es-

tudiantes, mediante la organización de perfiles profesionales, mapas extracurriculares y el currículo.

Según Cejas Martínez y otros (2018), se constituye más como un enfoque o una propuesta para la formación de las personas profesionales actuales, ya que no representa todo el proceso educativo en sus planteamientos y apunta al logro de resultados efectivos. La productividad es compleja y coherente con sus funciones, entre ellas, saber ser, saber hacer, conocer y convivir, contribuyendo al progreso personal, social y económico. En conjunto, se busca establecer una estrecha relación entre lo que el estudiantado aprende en la educación superior y los desafíos que plantean los contextos sociales y profesionales (Cejas Martínez et al., 2018).

Asimismo, el Centro de Evaluación Académica de la Universidad de Costa Rica (CEA) (2015), en su manual para el diseño curricular universitario, en el apartado de caracterización profesional, indica que responder ¿qué debe saber?, ¿qué debe saber hacer? y ¿cómo debe ser? implica un trabajo reflexivo y participativo que trasciende el ámbito de la comunidad académica de una escuela o facultad. Por lo tanto, al igual que con las prácticas profesionales, necesariamente se requiere echar mano de herramientas de investigación social, con el fin de poder acceder a los ámbitos externos a la universidad en los que se desarrolla la práctica profesional (CEA, 2015).

Para responder a estas preguntas, es importante entender a qué se refiere cada una de ellas. ¿Qué debe saber? Se refiere al conjunto de conocimientos teóricos y prácticos que adquieren los individuos antes y durante el desarrollo de sus actividades productivas. Esas personas deben ser motivadas y perfeccionadas constantemente con respecto a la formación de sus habilidades profesionales, porque la actualización de la tecnología en el mundo requiere una constante renovación del conocimiento humano. Es la parte cognitiva encargada de los conocimientos que las personas estudiantes adquieren durante su formación.

¿Qué se debe saber hacer? Su objetivo básico es potenciar las competencias, habilidades y capacidades de las personas profesionales, orientándolas hacia las buenas prácticas y hacia mejores métodos que reflejen la calidad del trabajo de cada persona. Esta función garantiza una alta calidad del servicio brindado. Según Mateos Cortés y otros (2016), este saber está enfocado en la capacidad teórico-práctica de traducir, de forma dialógica y potencialmente simétrica, diferentes horizontes identitarios y distintivas praxis culturales que abarcan las habilidades que una educación intercultural pertinente genera para gestionar iniciativas y conocimientos locales de forma situada y contextualizada.

Aunado a lo anterior, es posible aumentar la capacidad de organizar conocimientos y técnicas para lograr una buena eficiencia en el trabajo, así como en

la experiencia docente. Saber hacer involucra tener una conciencia real del desempeño de las funciones de producción y un conocimiento previo de las circunstancias en que se desarrolla, siendo la función la base del conocimiento. Existe una correlación necesaria entre el saber y el saber hacer dentro del marco de las competencias laborales. Esta es parte de la aplicación responsable de la práctica que realizan las personas estudiantes una vez que han adquirido este saber en su conciencia.

De igual manera, Pérez (2011) indica que el ‘saber hacer’ es un concepto basado en la resolución de problemas; es decir, que se pone en práctica cuando se presenta un problema que es el resultado de los diversos saberes. En estos casos, las soluciones no pueden ser abstractas, sino fácticas y prácticas. Básicamente, el saber hacer se tiene que entender como la demostración de lo que se dice y lo que se sabe. En este sentido, la persona docente debe poder brindar al estudiantado las metodologías para resolver problemas a partir de los conocimientos y la información.

Por su parte, la pregunta ¿cómo debe ser? muestra la relación de los otros saberes con la capacidad emocional de las personas en su desempeño de funciones para llevar a cabo las actividades productivas específicas que le permitan integrarse en su área laboral. Se podría decir que esta parte emocional es adquirida mediante la formación profesional.

Pérez (2011), define el ‘saber ser’ como un proceso en que se “Practica la autorreflexión para mejorar continuamente el desempeño, teniendo en cuenta determinados objetivos” (p. 175). De esta manera, ‘saber ser’ corresponde a un criterio mediante el cual, el cuerpo docente debe generar una autoevaluación de su modelo. Esta valoración tiene el fin de determinar si su método de transmisión de información es el adecuado, si está generando los instrumentos idóneos para la resolución de los problemas, si el método de evaluación es el ideal, si el criterio generado en las personas estudiantes es eficiente y de calidad.

Para Mateos Cortés y otros (2016), el saber ser corresponde a aquellas competencias interculturales que parten de epistemes subalternas que logran superar la colinealidad del saber y del poder imperantes. Además, estos autores sugieren que dichas competencias incluyen todas aquellas capacidades prácticas para gestionar y mediar entre diferentes constelaciones de poder a partir de la praxis cultural específica de las personas implicadas.

Por lo tanto, el saber ser se refiere al desarrollo psicológico de los individuos y su adquisición de habilidades sociales como la cooperación, la flexibilidad (cambio de perspectiva), la integridad, la participación en el trabajo en equipo y el respeto a la diversidad. El objetivo es modificar los modelos mentales de las personas estudiantes, dando como resultado sus niveles y conciencia. Además, el saber ser facilita la exploración de principios morales, as-

piraciones y objetivos en la vida. Las personas estudiantas que dominan el arte de ser pueden mejorar su autoimagen y sus habilidades sociales, y desempeñarse bien como ciudadanas, sin seguir reglas estrictas, sino buscando la felicidad y mostrando respeto por las demás personas.

Por último, Pérez (2011) indica que el ‘saber conocer’ identifica qué es y cómo se da el desempeño idóneo, determinando los instrumentos y las estrategias de los demás saberes dentro de un determinado contexto educativo.

El objetivo de enseñar de esta manera es abrir y dirigir la mente del estudiantado. En este aspecto, la formación implica la capacidad de convertir cualquier experiencia de la vida en una actividad de aprendizaje, establecer conexiones entre elementos y generar respuestas innovadoras, críticas u originales ante nuevos desafíos o situaciones.

En un contexto de este tipo, el estilo de liderazgo de la persona facilitadora promueve el aprendizaje al incentivar la delegación de responsabilidades, la resolución de problemas y la tolerancia ante los errores. A partir de esto, la persona docente debe visualizar sus métodos de evaluación, los instrumentos con los que imparte la información, las estrategias para transmitirla y entender cómo el estudiantado asimila aquello que recibe.

El cuerpo docente debe poder generar un equilibrio entre estos tres criterios para brindar una formación integral. Sin embargo, no es lo único que debe considerar, pues también puede invitar al estudiantado a disfrutar el aprendizaje, a desarrollar competencias para su vida, así como a identificar los diferentes panoramas que debe considerar durante su desarrollo.

Pérez (2011), indica que se debe considerar la importancia de una reflexión permanente en cuanto al crecimiento personal y profesional para que docentes y estudiantes puedan evaluar su desempeño y generar un crecimiento personal para ambas partes. Esta meta será posible si se consideran como eje principal los tres criterios de desempeño: saber ser, saber conocer y saber hacer.

3. METODOLOGÍA

La metodología y técnicas que sustentan esta investigación recuperan principalmente un enfoque cualitativo. Este enfoque permite captar la perspectiva docente sobre los cursos que se imparten y, asimismo, visualizar el cumplimiento de los saberes y atributos de salida de cada uno.

La estrategia de investigación se desarrolló por medio del instrumento encuesta, en la que se solicitó a cada docente completar cuatro cuadros.

En el primero, se les solicitaba indicar el grado de avance (N/A no aplica, Introductorio, Intermedio o Avanzado) de los indicadores para el cumplimiento de los atributos por competencias solicitados por el CFIA en las futuras personas profesionales en ingeniería. Seguidamente, se le solicitaba a la población docente indicar si los cursos que imparten cumplen con las habilidades enumeradas en la propuesta de la carrera para su perfil de egreso, y se le indicaba agregar, a la derecha de las habilidades involucradas en sus cursos, las respectivas siglas.

La población participante en el estudio estuvo compuesta por el personal docente nombrado desde la fundación de la carrera de Ingeniería Electromecánica Industrial de la Sede del Pacífico en 2017 hasta agosto de 2021, ya que hasta ese momento se completaba la apertura de todos los cursos de su plan de estudios. Esta selección se comprobó por medio de las planillas actualizadas a mayo de 2021 por la Oficina de Recursos Humanos.

La estrategia de investigación a través de encuestas fue fundamental para su propósito, ya que permitió obtener datos precisos en cuanto al cumplimiento de atributos mediante competencias y habilidades necesarias para el perfil de salida de la carrera. En el estudio participaron veintisiete docentes con edades entre los 24 y los 58 años, con un nivel académico mínimo de Licenciatura en su campo de estudio.

Los cursos pertenecientes al plan de estudios evaluados en este estudio fueron los siguientes: EG-, Curso de Arte; EG-I, Curso Integrado de Humanidades I; EG-II, Curso Integrado de Humanidades II; RP-1, Repertorio; SR-I, Seminario de Realidad Nacional I; SR-II, Seminario de Realidad Nacional II; MA0001, Precálculo; MA1001, Cálculo I; MA1002, Cálculo II; MA1003, Cálculo III; MA1004, Álgebra Lineal; MA1005, Ecuaciones Diferenciales; QU0100, Química General I; QU0101, Laboratorio de Química General I; FS-0210, Física General I; FS-0211, Laboratorio de Física General I; FS-0310, Física General II; FS-0311, Laboratorio de Física General II; FS-0410, Física General III; FS-0411, Laboratorio de Física General III; EI0008, Probabilidad y Estadística; EI0018, Evaluó y Administración de Proyectos; EI0020, Administración de Recursos Humanos; CI0202, Principios de Informática; EI0032, Legislación y Responsabilidad Profesional; EI0033, Seguridad en el Ejercicio Profesional; EI0029, Gestión Eficiente de la Energía; EI0025, Mantenimiento y Gestión de la Calidad; EI0002, Circuitos Eléctricos I; EI0004, Circuitos Eléctricos II; EI0005, Circuitos Electrónicos I; EI0007, Electrónica Digital; EI0010, Circuitos Electrónicos II; EI0014, Circuitos Magnéticos y Transformadores; EI0017, Máquinas Eléctricas; EI0019, Electrónica Industrial; EI0022, Diseño de Estaciones Eléctricas I; EI0030, Diseño de Estaciones Eléctricas II; EI0031, Instalaciones Fotovoltaicas; EI0015, Control y Automatización Industrial; EI0024, Control de Máquinas Eléctricas; EI0001, Dibujo de Ingeniería; EI0003, Estática

de Sistemas Mecánicos; EI0006, Dinámica de Sistemas Mecánicos; EI0009, Termofluidos; EI0011, Elementos de Máquinas; EI0012, Modelado y Simulación de Sistemas Dinámicos; EI0013, Ciencias de los Materiales; EI0016, Transferencia de Calor; EI0023, Diseño Electromecánico I; EI0028, Diseño Electromecánico II; EI0021, Máquinas Térmicas; EI0024, Control de Máquinas Eléctricas; y EI0026, Fundamentos de Refrigeración.

Para la carrera de Ingeniería Electromecánica Industrial, en su propuesta, se definieron los conocimientos, habilidades, actitudes y valores de su perfil de egreso, los cuales se sistematizan en la Tabla 1, que se muestra a continuación.

Tabla 1. Conocimientos, habilidades, actitudes y valores del perfil de egreso de la carrera Ingeniería Electromecánica Industrial

Tipo de saber	Característica
Conocer	Principios básicos de la administración general, recurso humano, economía y gerencia de proyectos.
	Principios básicos de la administración general, recurso humano, economía y gerencia de proyectos.
	Conocimientos básicos de ciencias y tecnología de materiales.
	Conocimientos en matemática, calculo, física y química.
	Principios y métodos estadísticos.
	Conocimientos en mecánica estática y mecánica dinámica.
	Conocimientos de termodinámica y transferencia de calor.
	Conocimientos básicos en control automático de análisis de sistemas electromecánicos.
	Conocimiento de las partes constituyentes del proceso de diseño de máquinas.
	Conocimientos básicos de leyes y reglamentos de seguridad ocupacional y de la normativa del sector electromecánico, tanto a nivel nacional como internacional.
	Conocimientos para la preparación de informes técnicos.
	Conocimientos en transferencia y conversión de energía eléctrica a mecánica y viceversa.
	Conocimientos de los rudimentos en dibujo técnico y de los paquetes informáticos utilizados para el diseño y simulación electromecánica.
Conocimientos de, al menos, un lenguaje de programación y paquetes informáticos para la simulación de procesos.	
Conocimientos en el diseño electromecánico, relativo a la infraestructura industrial.	

Tipo de saber	Característica
Hacer	Elaborar informes relativos al estado y funcionamiento de máquinas, así como auditorías energéticas.
	Diagnosticar, evaluar, predecir y corregir problemas en los procesos electromecánicos.
	Diseñar, desarrollar e implementar, de acuerdo con estándares nacionales e internacionales, sistemas de control automático, componentes de máquinas, procesos en los que se involucra maquinaria y equipo, instalaciones eléctricas (residenciales, comerciales e industriales), sistemas de fluidos, sistemas de supresión y detección pasiva de incendios, sistemas mecánicos especializados.
	Evaluar y seleccionar materiales para la fabricación de equipo electromecánico.
	Planear programas y políticas de mantenimiento predictivo y correctivo de cualquier equipo electromecánico.
	Apoyar procesos de administración del recurso humano y gestión.
	Desarrollar proyectos de investigación aplicada en Ingeniería Electromecánica Industrial.
	Realizar procesos de análisis e interpretación de información para la simulación de las variables involucradas en un sistema electromecánico, para mejorar su desempeño de acuerdo con criterios establecidos normativamente.
	Planear y organizar las diversas actividades en procura de la consecución de metas en los plazos y tiempos establecidos.
Habilidad para conducir equipos de trabajo en entornos cambiantes.	
Ser	Saber orientar la toma de decisiones profesionales desde un marco ético en el que se privilegia la responsabilidad social y ambiental.
	Realizar el diseño de procesos electromecánicos eficientes energéticamente a nivel industrial.
	Capacidad de establecer alianzas energéticas en el ejercicio de la profesión.
	Apertura para el aprendizaje y la actualización constante en las áreas que requiere.
	Aptitud proactiva en su quehacer profesional y en la toma de decisiones que le corresponden.
	Creatividad para proponer soluciones pertinentes a las situaciones que enfrenta en ámbito laboral.

Tipo de saber	Característica
Ser	Capacidad de trabajar con personas que poseen diversidad de conocimientos, con respeto de los estilos de trabajo.
	Favorece el desarrollo de conocimiento en su área de aplicación de la Ingeniería Electromecánica.
	Valora críticamente el contexto en el cual se desempeña.
	Demuestra compromiso y transparencia en su vida profesional.
	Respeto y considera a las demás personas en sus diferencias personales y habilidades de aprendizaje.

Nota. Elaboración propia.

3.1 Atributos de salida

Cada organismo de acreditación establece criterios de evaluación para la carrera o programa de ingeniería que acreditará. Al mismo tiempo, cada acuerdo de itinerario formativo se basa en el principio de equivalencia sustancial. Esto no significa que los programas de diferentes carreras, en este caso de ingeniería, posean objetivos o contenidos idénticos, sino más bien que produzcan personas graduadas que tengan acceso al empleo y participen en los procesos de instrucción y aprendizaje experiencial que conducen a la obtención de diferentes competencias.

Los atributos que se pueden evaluar en las personas egresadas de una carrera proporcionan a las instituciones un punto de referencia para dar cuenta de los resultados del aprendizaje de cualificaciones sustancialmente equivalentes. Las características del exalumnado no constituyen por sí mismas un es-

tándar internacional para la acreditación, sino que proporcionan una referencia común o un punto de referencia ampliamente aceptado por las asociaciones para describir los resultados de calificaciones sustancialmente equivalentes.

En Costa Rica, a partir del año 1993, el Colegio Federado de Ingenieros y Arquitectos, por medio de sus personas agremiadas que han formado parte de los procesos de acreditación de diferentes carreras con el programa Canadian Engineering Accreditation Board (Consejo Canadiense de Acreditación de Programas de Ingeniería), logró llevar un proceso de capacitación técnica, lo cual ha posibilitado el establecimiento de un sistema de acreditación propio en el país para las carreras de ingeniería. Este proceso ha sido reconocido por la Alianza Internacional de Ingeniería al aceptarse el CFIA y su agencia de acreditación, AAPIA, como miembro signatario dentro del Acuerdo de Washington (reconocimiento mutuo de programas acreditados de ingeniería) y también dentro del Acuerdo de Lima.

Siguiendo al manual elaborado por la agencia de acreditación del Colegio Federado de Ingenieros y Arquitectos, llamada AAPIA, para las carreras de ingeniería en el año 2020, se consideran los atributos como el conjunto de resultados individuales evaluables que son los componentes indicativos del potencial de las personas graduadas para adquirir la competencia para la práctica profesional. En este sentido, se identifican capacidades que caracterizan

la actuación de las personas graduadas y que son logradas durante el desarrollo del proceso formativo. Como capacidades humanas, la formación de los atributos se realiza gradualmente avanzando de un nivel inicial, pasando por un nivel intermedio hasta alcanzar un nivel avanzado. Esta progresión refleja la madurez en la adquisición de las capacidades (conocimientos, habilidades y actitudes) necesarias para el inicio del ejercicio profesional. La Tabla 2 muestra los indicadores evaluados por el APIAA como parte del proceso de acreditación de una carrera de ingeniería, así como su respectiva etiqueta, para el respectivo análisis.

Tabla 2. Atributos e indicadores

Atributo	Definiciones	Indicadores
Conocimientos base de arquitectura e ingeniería (CB)	Conocimientos a nivel universitario de las matemáticas, las ciencias naturales y las nociones fundamentales de la arquitectura o ingeniería, así como una especialización en arquitectura o ingeniería propia del programa.	(CB-1) Aplica los conceptos científicos, tecnológicos e instrumentales que sustentan teóricamente el proceso de concepción, propuesta, diseño, ejecución y evaluación de proyectos de arquitectura o ingeniería. (CB-2) Ensaya fenómenos físicos mediante experimentación para entender las leyes.

Atributo	Definiciones	Indicadores
Análisis de problemas (AP)	Capacidad de utilizar los conocimientos y principios apropiados para identificar, formular, analizar y resolver problemas complejos de arquitectura o ingeniería, con el propósito de alcanzar conclusiones fundamentadas.	<p>(AP-1) Utiliza modelos para el análisis de la realidad y la formulación de metodologías que posibiliten la solución de problemas propios de la arquitectura o la ingeniería.</p> <p>(AP-2) Identifica la información necesaria, variables de influencia y principios teóricos asociados para la resolución de problemas propios de la arquitectura e ingeniería.</p>
Investigación (I)	Capacidad para realizar investigaciones sobre problemas complejos por métodos que incluyan la ejecución de experimentos, el análisis y la interpretación de datos, así como la síntesis de la información, con el propósito de formular conclusiones válidas.	<p>(I-1) Plantea problemas pertinentes de la profesión para el desarrollo de investigaciones.</p> <p>(I-2) Utiliza datos pertinentes para desarrollar investigaciones.</p>
Diseño (D)	Capacidad de diseñar soluciones a problemas complejos y abiertos de arquitectura e ingeniería, y diseñar sistemas, componentes o procesos que respondan a necesidades específicas, considerando los riesgos para la salud y la seguridad pública, aspectos legales, reglamentarios y otras consideraciones económicas, ambientales, culturales y sociales.	<p>(D-1) Selecciona, entre diferentes propuestas de diseño, soluciones para problemas de arquitectura o ingeniería, considerando los riesgos para la salud y la seguridad pública, aspectos legales, reglamentarios y otras consideraciones de carácter económico, ambiental, cultural y social.</p> <p>(D-2) Aplica los códigos, estándares y parámetros propios de la disciplina en una propuesta de diseño.</p>

Atributo	Definiciones	Indicadores
Uso de herramientas de arquitectura e ingeniería (HIA)	Capacidad de crear, seleccionar, aplicar, adaptar y extender las técnicas, recursos y herramientas modernas de arquitectura e ingeniería a una amplia gama de actividades, desde las simples a las complejas, con una adecuada comprensión de las restricciones conexas.	<p>(HIA-1) Utiliza herramientas modernas y pertinentes para las diferentes fases de desarrollo de un proyecto.</p> <p>(HIA-2) Utiliza nuevas técnicas, herramientas o aplicaciones según las necesidades y oportunidades que presenta el desarrollo del proyecto.</p>
Trabajo individual y en equipo (TIE)	Capacidad de trabajar de manera efectiva como integrante o persona líder en equipos, preferiblemente en un entorno multidisciplinario.	<p>(TIE-1) Aporta ideas e insumos para la toma de decisiones tanto individualmente como para el trabajo en equipo.</p> <p>(TIE-2) Desempeña el rol de trabajo de acuerdo con las expectativas establecidas por el equipo y las demandas propias del trabajo o proyecto.</p>
Habilidades de comunicación (HC)	Capacidad de comunicar conceptos complejos de arquitectura e ingeniería dentro del ámbito profesional y para la sociedad en general. Esto incluye leer, hablar, escuchar, comprender y redactar reportes y documentos de diseño de manera eficaz, así como enunciar y dar seguimiento a directrices claras.	<p>(HC-1) Emplea correctamente la ortografía, gramática y sintaxis del lenguaje verbal y los códigos de diseño gráfico pertinentes en la elaboración de documentos.</p> <p>(HC-2) Expone, de manera clara y eficaz, un tema referente a la arquitectura o ingeniería ante una audiencia diversa.</p>
Profesionalismo (P)	Comprensión de los roles y las responsabilidades de las futuras personas profesionales en arquitectura o ingeniería en la sociedad, en especial el papel primordial de la protección del público y el interés público.	<p>(P-1) Aplica las normas, directrices y estándares pertinentes a su disciplina en proyectos de arquitectura o ingeniería.</p> <p>(P-2) Desarrolla conciencia sobre los problemas de la realidad nacional.</p>

Atributo	Definiciones	Indicadores
Impacto de la arquitectura e ingeniería en la sociedad y el medioambiente (ISCA)	<p>Capacidad para analizar los aspectos sociales y ambientales de las actividades ligadas a la arquitectura e ingeniería. Esto incluye comprender las interacciones de ambas disciplinas con aspectos económicos, sociales y culturales, la salud, la seguridad y las leyes; así como las incertidumbres ligadas a la predicción de tales interacciones y los conceptos de diseño sostenible y prácticas amigables con el ambiente.</p>	<p>Aplica soluciones de arquitectura o ingeniería considerando el posible impacto sobre la sociedad, el ambiente y la economía.</p> <hr/> <p>(ISCA-1) Propone acciones para mitigar los efectos de las soluciones de arquitectura o ingeniería sobre la cultura, la sociedad, el ambiente y la economía.</p>
Ética y equidad (EE)	<p>Capacidad de aplicar los principios éticos, de responsabilidad profesional y de equidad.</p>	<p>(EE-1) Reconoce los límites del ejercicio profesional y evita transgredirlos.</p> <hr/> <p>(EE-2) Promueve la igualdad de oportunidades y una cultura de respeto a las diferencias ideológicas y personales, así como la eliminación de toda forma de discriminación por orientación sexual e identidad de género, discapacidad física o mental, creencias religiosas, políticas, ideológicas, étnicas y culturales.</p>
Economía y administración de proyectos (EAP)	<p>Capacidad de incorporar apropiadamente las prácticas económicas y de negocios, incluyendo la gestión de proyectos, riesgo y cambio en el ejercicio de la arquitectura e ingeniería, comprendiendo las limitaciones asociadas a dichas prácticas.</p>	<p>(EAP-1) Selecciona, a partir del impacto económico de las decisiones de diseño, los recursos para completar tareas y proyectos.</p> <hr/> <p>(EAP-2) Distingue los principios básicos de gestión aplicables en el desarrollo de proyectos de arquitectura o ingeniería.</p>

Atributo	Definiciones	Indicadores
Aprendizaje a lo largo de la vida (ALV)	Capacidad para identificar y subsanar sus propias necesidades de formación en un mundo cambiante, de modo que consiga mantener su competencia y contribuir en el avance del conocimiento.	(ALV-1) Indaga, a través de fuentes de información pertinentes y oportunas, los avances científicos, tecnológicos y académicos que se generan en su disciplina para expandir el ámbito de su conocimiento. <hr/> (ALV-2) Intercambia conocimientos con profesionales de otras disciplinas que enriquezcan y diversifiquen su propio aprendizaje.

Nota. CFIA (2020, pp. 55-56).

El mapeo de atributos se debe realizar por curso e indicar el nivel desarrollado: inicial, intermedio o avanzado.

El nivel inicial se entiende como aquel en que la persona estudiante aprende el vocabulario de trabajo del área, así como algunos de los principales conceptos subyacentes. Muchos de los términos e ideas son presentados en una forma simplificada durante esta etapa.

En el nivel intermedio, se utilizan el vocabulario de trabajo y las nociones fundamentales para empezar a investigar con mayor profundidad, para consultar literatura y profundizar en la exploración de conceptos. En este nivel, las personas estudiantes comienzan a apreciar que las tareas de su campo de estudios corresponden a una mezcla compleja de subdisciplinas con diferentes niveles de organización y análisis.

Por último, en el nivel avanzado, se alcanza el dominio de los contenidos del área. En esta etapa, las personas estudiantes exploran profundamente sobre la disciplina, así como sobre experiencias controversiales, debaten y discuten sobre la incertidumbre asociada al avance en su campo de estudios. Asimismo, se espera que el estudiantado pueda relacionar los contenidos de los distintos cursos, sintetizando, integrando y generando nuevas ideas. En el nivel avanzado, las personas estudiantes trabajan con el conocimiento de una manera diferente, e incluso crean nuevo conocimiento a partir de investigaciones independientes.

4. RESULTADOS

Relación de los cursos con los atributos del APIAA

La carrera de Ingeniería Electromecánica, desde su apertura, ha venido recopilando información sobre el desarrollo de su plan de estudios, con el fin de garantizar una mejora continua y en miras a la acreditación. Por lo anterior, la Coordinación, dentro de las asesorías del Centro Evaluación Académica (CEA), recogió, mediante una encuesta dirigida al personal docente de la carrera, cuáles atributos se cumplen y qué nivel se encuentra por curso. Esto se puede observar en el siguiente análisis, diseñado según

cada ciclo de la carrera. Es importante informar que el único curso que no está dentro del estudio es el EF-XXXX, Actividad Deportiva, ya que las respuestas brindadas por el cuerpo docente indican que ninguno de los atributos aplica para este curso.

Para I ciclo de carrera, la población estudiantil cursa únicamente cursos de servicio. En este caso, son siglas de las escuelas de Matemáticas, Química y Estudios Generales. De esta última escuela, el curso de EG-0124, Humanidades I, posee un nivel intermedio en el atributo de investigación, lo cual indica que se utilizan datos pertinentes para el desarrollo de investigaciones. Asimismo, en esta asignatura se cuenta con un nivel intermedio a la hora de seleccionar, entre diferentes propuestas de diseño, soluciones para los problemas. El personal docente que imparte este curso indica que este cuenta con un nivel intermedio en cuanto al trabajo en equipo y las habilidades de comunicación, ética y equidad, profesionalismo y aprendizaje para la vida.

En los cursos con sigla MA- del primer ciclo, se introducen los atributos de conocimientos base de arquitectura e ingeniería, así como habilidades de comunicación. Estas asignaturas poseen un nivel intermedio en cuanto al análisis de problemas y un nivel avanzado en lo que respecta a investigación, uso de herramientas de arquitectura e ingeniería, trabajo individual y en equipo, profesionalismo, y aprendizaje para la vida.

Con respecto a los cursos de química (tanto de teoría como laboratorio, sus siglas empiezan con QU-); estos introducen nuevas técnicas, herramientas o aplicaciones según las necesidades y oportunidades que presenta el desarrollo del proyecto. Estas materias cuentan con niveles intermedios a avanzados en los atributos de aprendizaje a lo largo de la vida, ética y equidad, conocimientos básicos de arquitectura e ingeniería, análisis de problemas e investigación.

En el II ciclo, se encuentran los cursos: EG-0125, Humanidades II; MA-1002, Cálculo II; MA-1004, Álgebra Lineal; FS-0210, Física I; FS-0211, Laboratorio de Física General I; y EI0001, Dibujo. El curso de Humanidades II tiene un nivel intermedio en cuanto a los atributos de utilización de datos pertinentes para el desarrollo de investigaciones. En el atributo de diseño, también posee un nivel intermedio en cuanto a seleccionar, entre diferentes propuestas de diseño, soluciones para problemas de arquitectura o ingeniería considerando los riesgos para la salud y la seguridad pública, aspectos legales, reglamentarios y otras consideraciones de carácter económico, ambiental, cultural y social. Con respecto al atributo de trabajo en equipo, posee un nivel intermedio, así como en el de habilidades de comunicación, profesionalismo, ética y equidad, y aprendizaje a lo largo de la vida.

Los cursos con sigla FS- introducen los conocimientos, a nivel universitario, de las matemáticas, las ciencias naturales y las nociones fundamentales de

la arquitectura o ingeniería. Estas asignaturas tienen un nivel introductorio en el aspecto de ética y equidad, así como en el de indagar, a través de fuentes de información pertinentes y oportunas, los avances científicos, tecnológicos y académicos generados en su disciplina para expandir su ámbito de conocimiento. Por otro lado, introducen la capacidad de comunicar conceptos complejos de arquitectura e ingeniería dentro del ámbito profesional y para la sociedad. Esto incluye leer, hablar, escuchar, comprender y redactar, de manera eficaz, reportes y documentos de diseño, así como enunciar y dar seguimiento a directrices claras. La teoría también introduce la incorporación adecuada de las prácticas económicas y de negocios, incluyendo la gestión de proyectos, riesgos y cambios en el ejercicio de la arquitectura e ingeniería, comprendiendo las limitaciones asociadas a dichas prácticas. Mientras tanto, en el laboratorio se introduce el atributo de la capacidad para trabajar de manera efectiva como integrante o líder en equipos, preferiblemente en un entorno multidisciplinario.

Con respecto a los cursos con las siglas MA-1004 y MA-1002, estos cuentan con un nivel introductorio en cuanto a los conocimientos base de arquitectura e ingeniería, el análisis de problemas, el diseño y el uso de herramientas de arquitectura e ingeniería. Para finalizar el bloque, el curso de Dibujo introduce el atributo de economía y administración de proyectos. Los demás atributos se encuentran en un nivel intermedio o avanzado.

Para el III ciclo de la carrera, se encuentran los cursos MA-1003, Cálculo III; MA-1005, Ecuaciones Diferenciales; EI-0002, Circuitos Eléctricos II; FS-0310, Física General II; FS-0311, Laboratorio de Física General II.

En los cursos EI-0002, MA-1002 y MA-1005, se cuenta con un nivel introductorio en los contenidos básicos de ingeniería y arquitectura, análisis de problemas, investigación, diseño, uso de herramientas de ingeniería, trabajo individual y en equipo, habilidad de comunicación, ética y equidad, profesionalismo y aprendizaje a lo largo de la vida.

A su vez, las asignaturas con siglas FS-XXXX poseen un nivel intermedio o avanzado en los atributos sistematizados en la Tabla 2. Estos últimos cursos corresponden al segundo segmento de materias en que se desarrolla este tipo de conocimientos, por lo cual, cabe mencionar que se pasa de un nivel introductorio en el ciclo anterior a niveles intermedios y avanzados en el siguiente ciclo.

A continuación, se detallan los resultados obtenidos en la investigación para el IV ciclo de la carrera. En esta etapa, se deben cursar las siguientes materias: EI-0003, Estática de Sistemas Mecánicos; EI-0004, Circuitos Eléctricos II; EI-0005, Circuitos Electrónicos I; FS-0410, Física General III; y FS-0411, Laboratorio de Física General III.

Estas asignaturas poseen cinco atributos no aplicables: aplica las normas, directrices y estándares pertinentes a su disciplina en proyectos de arquitectura o ingeniería; desarrolla conciencia sobre los problemas de la realidad nacional; aplica soluciones de arquitectura o ingeniería considerando el posible impacto sobre la sociedad, el ambiente y la economía; propone acciones para mitigar los efectos de la arquitectura o ingeniería sobre la cultura, la sociedad, el ambiente y la economía; y reconoce los límites del ejercicio profesional y evita transgredirlos. Solo tienen un nivel introductorio en cuanto a identificar información necesaria, variables de influencia y principios teóricos asociados para resolver problemas propios de la arquitectura e ingeniería y plantear problemas de la profesión para desarrollar investigaciones.

Por otra parte, cuentan con diecisiete atributos con niveles de intermedio y avanzado. Esto se debe al avance de tres cursos correspondientes al Laboratorio de Física. Esto mismo sucede con el curso de Física General, en el que los atributos aplicables llegan a su nivel máximo. En lo que respecta a las siglas EI-XXXX, al tratarse de los cursos introductorios de eléctrica, electrónica y mecánica, es esperable lo indicado por el personal docente, donde la tendencia de los atributos es hacia el nivel introductorio.

Los cursos correspondientes al V ciclo de la carrera son: EI-0006, Dinámica de Sistemas Mecánicos; EI-0007, Electrónica Digital; EI-0008, Probabilidad

y Estadística; EI-0009 Termofluidos; y EI-0010, Circuitos Electrónicos II.

En el curso EI-0006, Dinámica de Sistemas Mecánicos, los atributos aplicables se encuentran en un nivel introductorio e intermedio, lo cual es la tendencia esperable al ser el segundo curso base de la parte mecánica. Por su parte, el curso Electrónica Digital se encuentra en un nivel introductorio, al igual que Termofluidos y Probabilidad y Estadística.

Al ser el segundo curso de la parte de electrónica, EI-0010, Circuitos Electrónicos II, posee atributos que se encuentran en un nivel intermedio y avanzado. Por ejemplo, usa modelos para analizar la realidad y formular metodologías que posibiliten la solución de problemas propios de la arquitectura o la ingeniería tiene un nivel avanzado porque es aplicable al diseño de sistemas electrónicos en asignaciones y laboratorios; mientras que el atributo en que se usan herramientas modernas y pertinentes para las diferentes fases de desarrollo de un proyecto es aplicable de manera avanzada, ya que en este se utilizan softwares como SPICE, MATLAB, Python, entre otros.

En el sexto ciclo de la carrera, se encuentran los cursos: EI-0011, Elementos de Máquinas; EI-0012, Modelado y Simulación de Sistemas Dinámicos; EI-0013d Ciencias de los Materiales; EI-0014, Circuitos Magnéticos y Transformadores; y SR-I, Seminario de Realidad Nacional I.

Para los cursos EI-0011, Elementos de Máquinas; EI-0013, Ciencias de los Materiales; y EI-0014, Circuitos Magnéticos y Transformadores, los atributos se encuentran en niveles introductorios e intermedios.

En cuanto a la asignatura EI-0012, Modelado y Simulación de Sistemas Dinámicos, nueve de sus veinticuatro atributos se encuentran en intermedio, mientras que cinco están en un nivel avanzado, como lo son: identificar la información necesaria, variables de influencia y principios teóricos asociados para la resolución de problemas propios de la arquitectura e ingeniería, uso de herramientas en arquitectura e ingeniería, y habilidades de comunicación.

Con respecto al SR-I, Seminario de Realidad Nacional I, por sus contenidos, los atributos de diseño, trabajo individual y en equipo, habilidades de comunicación, profesionalismo, ética y equidad, y aprendizaje en la vida se encuentran en un nivel entre introductorio e intermedio.

Mientras tanto, los cursos correspondientes al VII año de la carrera son: EI-0015, Control y Automatización Industrial; EI-0016, Transferencia de Calor; EI-0017, Máquinas Eléctricas; RP-I, Repertorio; y SR-II, Seminario de Realidad Nacional II. Sus resultados se abordan a continuación.

En la asignatura EI-0015, Control y Automatización Industrial, se introducen los atributos correspondientes a ética y equidad, profesionalismo y ensaya

fenómenos físicos mediante experimentación para entender las leyes de la ingeniería. Este curso cuenta con siete atributos en nivel intermedio y once aspectos en nivel avanzado, lo cual está acorde con un curso de primer semestre de cuarto año de carrera.

Por otra parte, el curso EI-0016, Transferencia de Calor, posee un nivel avanzado en el aspecto de análisis de problemas, mientras que, en los otros atributos, presenta niveles entre introductorios e intermedios. El personal docente que imparte este curso indica que, en este, no aplican los atributos: utiliza datos relevantes para desarrollar investigaciones; desempeña el rol de trabajo de acuerdo con las expectativas establecida por el equipo y las demandas propias del trabajo o proyecto; y aplica soluciones de arquitectura o ingeniería considerando el posible impacto sobre la sociedad, el ambiente y la economía.

Con respecto al curso EI-0017, Máquinas Eléctricas, este introduce el segundo atributo de investigación, el primero de diseño, el uso de herramientas de arquitectura e ingeniería y trabajo en equipo e individual, el primero de ética y equidad, el primero de economía y administración de proyectos, y el segundo de aprendizaje en la vida. En todos los demás atributos posee un nivel intermedio.

Para los cursos RP-I, Repertorio, y SR-II, Seminario de Realidad Nacional II, los atributos aplicables son: selecciona, entre diferentes propues-

ta de diseño, soluciones para problemas de arquitectura o ingeniería considerando los riesgos para la salud y la seguridad pública, aspectos legales, reglamentarios y otras consideraciones de carácter económico, ambiental, cultural y social (con un nivel introductorio); trabajo individual y en equipo (con un nivel intermedio); emplea correctamente la ortografía, gramática y sintaxis del lenguaje verbal y los códigos de diseño gráfico pertinentes en la elaboración de documentos (con un nivel introductorio); desarrolla conciencia sobre los problemas de la realidad nacional (con un nivel avanzado); propone acciones para mitigar los efectos de las soluciones de arquitectura o ingeniería sobre la cultura, la sociedad, el ambiente y la economía (con un nivel intermedio); promueve la igualdad de oportunidades y una cultura de respeto a las diferencias ideológicas y personales, así como la eliminación de toda forma de discriminación por orientación sexual e identidad de género, discapacidad física o mental, creencias religiosas, políticas, ideológicas, étnicas y culturales (con un nivel avanzado); e intercambia conocimientos con profesionales de otras disciplinas que enriquezcan y diversifiquen su propio aprendizaje (con un nivel intermedio).

Los cursos EI-0018, Evaluó y Administración de Proyectos; EI-0019, Electrónica Industrial; EI-0020, Administración de Recursos Humanos; EI-0021, Máquinas Térmicas; y EI-0022, Diseño de Instalaciones, corresponden al VIII ciclo de la carrera, y con respecto a ellos, se obtuvo la siguiente información.

En el curso EI-0018, Evaluó y Administración de Proyectos, se introducen las habilidades de redacción y elaboración de textos y el intercambio de conocimientos con profesionales de otras disciplinas. Mientras tanto, posee un nivel intermedio en cuanto a la exposición clara y eficaz de ideas en un tema de ingeniería en un ambiente de audiencia diversa. Además, posee diecinueve de los indicadores de atributos en un nivel avanzado.

El curso EI-0019, Electrónica Industrial, introduce los atributos de aprendizaje a lo largo de la vida, y economía y administración de proyectos. Asimismo, posee quince indicadores en nivel intermedio y seis en nivel avanzado.

Para el curso EI-0020, Administración de Recursos Humanos, solo aplican los atributos de trabajo individual y en equipo aunado a ética y equidad, ambos con un nivel introductorio.

Ahora bien, el curso EI-0021, Máquinas Térmicas, posee quince de los veinticuatro indicadores en nivel intermedio y seis, en avanzado. Debido a no contar con laboratorio, el personal docente indica que no se pueden aplicar siete de los indicadores.

Finalmente, la asignatura EI-0022, Diseño de Instalaciones Eléctricas, introduce el segundo indicador de aprendizaje a lo largo de la vida, y el de economía y administración de proyectos. A su vez, posee ocho indicadores en avanzado y catorce con un nivel intermedio.

La respuesta de la comunidad docente para los cursos EI-0023, Diseño Electromecánico I; EI-0026, Fundamentos de Refrigeración; EI-0027, Máquinas Hidráulicas; EI-0028, Diseño Electromecánico II, es la que se detalla en los siguientes párrafos.

El curso EI-0023, Diseño Electromecánico I, cuenta con veintidós indicadores de los atributos en un nivel avanzado. En el nivel intermedio se encuentra: desarrolla conciencia sobre los problemas de la realidad nacional y promueve la igualdad de oportunidades y una cultura de respeto a las diferencias ideológicas y personales, así como la eliminación de toda forma de discriminación por orientación sexual e identidad de género, discapacidad física o mental, creencias religiosas, políticas, ideológicas, étnicas y culturales.

En el curso EI-0026, Fundamentos de Refrigeración, se cumplen en un nivel intermedio nueve de los veinticuatro indicadores y quince se cumplen en un nivel avanzado.

En la asignatura EI-0027, Máquinas Hidráulicas, seis de los indicadores se cumplen en un nivel intermedio y 18, en un nivel avanzado.

Finalmente, en el curso EI-0028, Diseño Electromecánico II, se catalogan dos indicadores de manera intermedia y veintidós de manera avanzada. Estos cursos comparten, en un nivel avanzado, los atributos de análisis de problemas, investigación, conocimiento base de ingeniería, diseño, uso de he-

rramientas, trabajo individual y en equipo, y habilidades de comunicación. En sus niveles intermedios, se encuentran ética y equidad, y aprendizaje a lo largo de la vida. Por lo tanto, para este punto de la carrera se visualiza un cumplimiento mayor en todos los atributos que debe poseer una ingeniería.

En el X y último nivel de la carrera, se encuentran los cursos EI-0029, Gestión Eficiente de la Energía; EI-0031, Instalaciones Fotovoltaicas; EI-0032, Legislación y Responsabilidad Profesional; y EI-0033, Seguridad en el Ejercicio Profesional.

En los cursos EI-0032, Legislación y Responsabilidad Profesional; EI-0029, Gestión Eficiente; y EI-0031, Instalaciones Fotovoltaicas de la Energía, se cuenta con dieciséis indicadores en nivel avanzado y seis en nivel intermedio. Tal como en los casos anteriores, los indicadores de conocimiento base en ingeniería, análisis de problemas, investigación, diseño, uso de herramientas, por citar algunos, se encuentran en un nivel avanzado.

Mientras tanto, el curso EI-0033, Seguridad en el Ejercicio Profesional, posee un nivel introductorio en diseño. Posee los siguientes atributos a nivel intermedio: habilidades de comunicación, trabajo en equipo, profesionalismo, economía y administración de proyectos, aprendizaje a lo largo de la vida. En el nivel avanzado, se encuentran los atributos de ética y equidad e impacto de la arquitectura e ingeniería en la sociedad y medio ambiente.

Es importante enfatizar en dos aspectos: el primero es que no todas las asignaturas cumplen con la totalidad de los atributos; el segundo corresponde a que todos los atributos están en diferentes niveles en los cursos. Entiéndase como nivel introductorio cuando las personas estudiantes aprenden el vocabulario de trabajo del área y algunos conceptos subyacentes. En dicho nivel, muchos de los términos e ideas son presentados en una forma simplificada.

En el nivel intermedio, la comunidad estudiantil utiliza el vocabulario de trabajo y los conceptos fundamentales para empezar a investigar con mayor profundidad, para consultar literatura y profundizar en la exploración de conceptos. En este nivel, las personas estudiantes comienzan a apreciar que las actividades de su campo de estudios son una mezcla compleja de subdisciplinas con diferentes niveles de organización y análisis.

Con respecto al nivel avanzado, la persona en formación es capaz de evaluar y sintetizar conocimientos, habilidades y actitudes utilizando el vocabulario de trabajo y los conceptos fundamentales para investigar con mayor amplitud, para consultar literatura y para profundizar en la exploración de conceptos.

Ahora bien, en la investigación realizada sobre los tres pilares de la educación según el enfoque de competencias, la comunidad docente de la carrera menciona que, para construir el perfil de egreso de la carrera de Licenciatura en Ingeniería

Electromecánica Industrial, los principios básicos de administración se conocen en los cursos que se encuentran comprendidos en los niveles de cuarto y quinto año de carrera. Los conocimientos básicos de ciencias y tecnología de materiales se distribuyen desde el primer nivel hasta el último ciclo de carrera, así como los conocimientos en cuanto a mecánica estática y dinámica.

Los saberes sobre matemáticas, cálculo, física y química involucran la mayor cantidad de cursos de la carrera, y siglas como MA-XXXX, FS-XXXX, QU-XXXX y EI-XXXX se encuentran en este apartado. Las bases de termodinámica y transferencia de calor involucran cursos con siglas de la Escuela de Química, Matemática y cursos propios del área de Mecánica de la carrera. Con respecto al conocimiento básico de control automatizado de análisis de sistemas electromecánicos, se cuenta con siglas de la carrera propia, además de las asignaturas de física, química y matemática. Aunado a esto, los conocimientos en transferencia y conversión de energía eléctrica a mecánica y viceversa se encuentran en cursos con siglas de Física y en los cursos propios de la carrera tanto del área Eléctrica como Mecánica.

Además de los cursos de Física III, tanto de teoría como laboratorio, son los cursos propios de la carrera los que utilizan lenguajes de programación y paquetes informáticos en la simulación de procesos. Es importante destacar que, en los conocimientos de diseño electromecánico relativos a la infraestruc-

tura industrial y de los rudimentos en dibujo técnico y paquetes informáticos para el diseño y simulación electromecánica, solo se encuentran involucrados cursos de siglas propias.

A partir de lo anterior, es posible determinar que algunas habilidades como las que se enlistan a continuación son elementos del ‘saber hacer’ que se desarrollan a lo largo de toda la carrera, por lo cual, estos se involucran en la mayoría de las asignaturas que se encuentran desde el primero hasta el décimo ciclo de la malla curricular:

- conducir equipos de trabajo en entornos cambiantes;
- planear y organizar las diversas actividades en procura de la consecución de metas en los plazos y tiempos establecidos;
- realizar procesos de análisis e interpretación de información para la simulación de las variables involucradas en un sistema electromecánico para mejorar su desempeño de acuerdo con criterios establecidos normativamente;
- diseñar, desarrollar e implementar, de acuerdo con estándares nacionales e internacionales, sistemas de control automático, componentes de máquinas, procesos en los que se involucra maquinaria y equipo, instalaciones eléctricas (residenciales, comerciales e industriales),

sistemas de fluidos, sistemas de supresión y detección pasiva de incendios, sistemas mecánicos especializados.

Por su parte, en la siguiente lista, se presentan una serie de competencias que son propias de los cursos que aparecen con las siglas EI-XXXX, los cuales corresponden a asignaturas de la parte eléctrica, mecánica y electromecánica de la carrera:

- elaborar informes relativos al estado y funcionamiento de máquinas, así como auditorías energéticas;
- diagnosticar, evaluar, predecir y corregir problemas en los procesos electromecánicos;
- desarrollar proyectos de investigación aplicada en Ingeniería Electromecánica Industrial;
- apoyar procesos de administración del recurso humano y gestión;
- planear programas y políticas de mantenimiento predictivo y correctivo de cualquier equipo electromecánico;
- evaluar y seleccionar materiales para la fabricación de equipo electromecánico.

En cuanto a las actitudes y valores esperados en una persona profesional de la carrera, el profesora-

do indica que los cursos para adquirir estos conocimientos corresponden mayoritariamente al Sistema de Estudios Generales y a las asignaturas de servicio. Asimismo, solo las actitudes correspondientes a la capacidad para establecer alianzas energéticas en el ejercicio de la profesión y a la actitud proactiva en el quehacer profesional y en la toma de decisiones involucran cursos de la carrera propiamente.

Por consiguiente, las actitudes que se puntualizan a continuación corresponden a aquellas que se desarrollan a lo largo de todos los cursos de la carrera:

- toma de decisiones;
- diseño de procesos eficientes;
- apertura para el aprendizaje y actualización constante de las áreas de conocimiento;
- creatividad en soluciones pertinentes a las situaciones que se enfrentan en el ámbito laboral;
- capacidad para trabajar interdisciplinar y multidisciplinariamente con respeto a distintos estilos de trabajo, favoreciendo el desarrollo de conocimiento del área de trabajo;
- análisis crítico del contexto en el cual se va a desarrollar la actividad profesional;

- demostración de compromiso y transparencia en la vida profesional;
- respeto y consideración hacia las personas en sus diferentes habilidades de aprendizaje.

5. CONCLUSIONES

Si se observa la curva de aprendizaje de los estudiantes, el cuerpo docente se enfoca en los atributos de las ciencias básicas en los primeros cursos, mientras que los aspectos de Estudios Generales, como el trabajo individual y en equipo, y el aprendizaje para la vida se abordan en cursos posteriores. En la misma línea, la comunidad docente aumenta los atributos según la progresión esperada en la curva de aprendizaje, siendo los niveles de atributos más altos en los ciclos finales.

Este análisis refleja los conocimientos, habilidades y actitudes esperables en una persona profesional en Ingeniería Electromecánica, y demuestra que, si bien no todos los cursos están en todos los saberes, hay cursos que potencian diferentes aptitudes. Se espera que una persona profesional de esta carrera cuente con las habilidades que aporta el hecho de pertenecer a la comunidad estudiantil de la Universidad de Costa Rica, además del adicional de empatía y trabajo en equipo que implica ser parte de una sede regional de dicha casa de estudios.

El nivel de compromiso de la comunidad estudiantil se manifiesta claramente desde la concepción de la carrera hasta su primera graduación en febrero de 2023. Este se refleja en el cumplimiento de los atributos establecidos por el ente acreditador del Colegio Federado de Ingenieros y Arquitectos, así como en el desarrollo de conocimientos, habilidades y aptitudes que se promueven en el aprendizaje, según la visión del cuerpo docente. Estos logros respaldan la idoneidad de las decisiones tomadas hasta el momento en beneficio de la carrera. Si bien esto llena de satisfacción a las autoridades, también invita a reflexionar sobre las áreas de mejora pendientes. De este modo, es posible reconocer que aún queda un largo camino por recorrer para alcanzar un nivel de exigencia y excelencia que esté a la par de los programas de ingeniería acreditados según el Acuerdo de Washington.

6. REFERENCIAS

- Cejas Martínez, M.F., Rueda Manzano, M.J., Cayo Lema, L.E., & Villa Andrade, L.C. (2018). Formación por competencias: Reto de la educación superior. *Revista de Ciencias Sociales*, XXV(1), 1-8. <https://www.redalyc.org/journal/280/28059678009/28059678009.pdf>
- Centro de Evaluación Académica (CEA). (2015). *Orientación para los procesos de diseño curricular*. Universidad de Costa Rica.
- Colegio Federado de Ingenieros y Arquitectos (CFIA). (2020). *Criterios y procedimientos de acreditación en carreras de Ingeniería 2020*. CFIA. <https://aapia.cfia.or.cr/wp-content/uploads/2018/01/manualAcreditacion.pdf>
- Mateos Cortés, L.S., Dietz, G., & Mendoza Zuany, R.G. (2016). ¿Saberes-haceres interculturales? Experiencias profesionales y comunitarias de egresados de la educación superior intercultural veracruzana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70), 809-835. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14046162007>
- Pérez, G. (2011). Estructura del desempeño idóneo: Saber hacer, saber conocer, y saber ser en la formación por competencia. *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 7(12), 169-181. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4172828>

MEDIACIÓN DOCENTE EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS DE LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS EN EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA

M.Sc. Sussan Zamora Cortés¹

1. INTRODUCCIÓN

Este estudio hace énfasis en la mediación docente de la educación de personas adultas de la Dirección Regional de Puntarenas del Ministerio de Educación Pública (MEP), en la cual deberían aplicarse principios de la andragogía, ya que es la disciplina que abarca la enseñanza dirigida a personas estudiantes adultas. Además, el problema de investigación corresponde a la forma en la que se lleva a cabo la mediación docente en la enseñanza de dicha población en el MEP. Al ser un estudio cualitativo, este incluye varias unidades de análisis y abarca muchas fuentes de evidencia

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

(Cohen et al. 2018), sin embargo, el planteamiento cualitativo puede interpretarse de forma implícita en el título, por la idea principal que este transmite, que es la integración de los principios de la andragogía en la práctica docente en la enseñanza de 'la población adulta.

El problema de investigación que motivó el desarrollo del presente capítulo fue el análisis de la forma en que las personas docentes de inglés del MEP median la enseñanza dirigida a personas adultas. Dicho problema de investigación permite identificar cuáles principios de la andragogía se aplican en la mediación docente del caso de estudio. Además, unida al método fenomenológico, describe el objeto de estudio de forma integral, para analizar la metodología de enseñanza de la población adulta que desarrolla el cuerpo docente de la Dirección Regional de Puntarenas.

Derivadas del problema de investigación ya descrito, surgen algunas interrogantes que también condujeron el estudio que se plantea en las siguientes páginas. Entre ellas, se puede mencionar:

1. ¿Qué metodología utilizan las personas docentes en las secuencias de clase para la enseñanza del inglés en la educación de personas adultas en el MEP?
2. ¿Cómo organizan las personas docentes de inglés las secuencias de clase en educación dirigida a personas adultas del MEP?

3. ¿Cuáles principios de la andragogía aplica el cuerpo docente de inglés en la educación de personas adultas del MEP?

Este estudio analiza la metodología de mediación docente del área de inglés para mejorar la práctica docente enfocada en la enseñanza de personas adultas. Por lo tanto, los beneficios que se derivan de aplicarla corresponden a la identificación de una secuencia de clase que abarque los principios andragógicos requeridos en la enseñanza de dicha población; la exposición de una clasificación teórica que permita relacionar principios de la andragogía, los estilos de aprendizaje en personas adultas y actividades de mediación docente; y, finalmente, el análisis en general de una propuesta metodológica para la enseñanza de la población adulta.

Los objetivos corresponden a las metas que se propone alcanzar en el desarrollo de un estudio (Kumar, 2011). En el caso de lo que se plantea en el presente capítulo, se propone, en primer lugar y de manera general, el análisis de estrategias de enseñanza del idioma inglés en la educación de personas adultas en el Ministerio de Educación Pública, basadas en los principios andragógicos. De manera específica, se propone analizar la metodología que aplica el cuerpo docente de inglés en la educación de dicha población en el Ministerio de Educación Pública. Asimismo, se busca describir la metodología que utiliza el personal docente en las secuencias de clase para dicha enseñanza.

En lo que respecta a las categorías de análisis, es posible señalar las siguientes:

- Metodología de enseñanza
- Principios de la andragogía de la enseñanza del inglés
- Estrategias de enseñanza

Se considera que los aportes más sustantivos del estudio son, en primer lugar, el conocimiento de la realidad docente en la mediación de la enseñanza de personas adultas en la región de Puntarenas, en el área del inglés en particular; y, en segundo lugar, el análisis de la metodología de enseñanza que aplican las personas docentes de la región.

Desde la selección del método de enseñanza hasta las técnicas didácticas utilizadas en la secuencia de clase, en la educación se requiere un abordaje basado en la población meta, es decir, que es necesario adaptar metodológicamente las actividades de mediación docente para proveer experiencias de aprendizaje significativas en las personas estudiantes adultas, y que estas estén acordes con sus características propias, aplicando los principios de la andragogía en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para conseguir lo anterior, es necesario identificar una secuencia de clase que abarque los principios andragógicos requeridos en la enseñanza de personas

adultas. Además, es preciso contar con una clasificación teórica que permita relacionar dichos principios con los estilos de aprendizaje en la edad adulta y las actividades de mediación docente, con el fin de fortalecer las prácticas de la enseñanza del inglés dirigidas a esta población según corresponda.

De acuerdo con Alonso (2012), la metodología de enseñanza pedagógica trata de homogeneizar la práctica docente sin categorizar los rangos de edades y no considera que el desarrollo cognitivo en la infancia es distinto al nivel de madurez cognitiva de una persona adulta. Por ende, debería existir una metodología en la enseñanza de esta población que permita potenciar el desarrollo educativo enfocado en sus habilidades cognitivas específicas.

En lo que corresponde a la educación de personas adultas en Costa Rica, en especial en la región de Puntarenas, y según lo señalado en los antecedentes de este estudio, es pertinente implementar mejoras metodológicas para brindar un servicio educativo de calidad.

2. REFERENTE TEÓRICO

El hilo conductor de la propuesta de fundamentación teórica es de orden temático, ya que permite no solo una apreciación más exacta de la información actual sobre el tema, sino también una construcción de la fundamentación teórica apropiada para que este sea presentado con claridad.

2.1 Conceptos fundamentales para comprender el problema de investigación:

Andragogía

Lindeman (1926), en su libro sobre el significado de la educación dirigida a personas adultas, señala que: “el enfoque de la educación de adultos será a través de situaciones, no de materias” (p. 8). Es decir, la experiencia que tienen dichas personas puede considerarse como un punto de referencia en cuanto a la creación de las actividades para la mediación docente.

De acuerdo con Azofeifa-Bolaños (2017), la andragogía ha sufrido cambios desde los años 60 y señala que:

La mayor parte de esos cambios radica en la evidencia del individuo adulto como responsable de su propia formación y de sus propios méritos, lo cual muestra una posición de

autocontrol y automotivación para dirigirse hacia la solución de problemas, se cuestiona su formación, así como su entorno. (p.13)

Por su parte, Loeng (2018), en su estudio cualitativo sobre varias formas de entender el concepto de andragogía, realizado en Gran Bretaña, afirma que: “entendió la andragogía como el *aprendizaje a lo largo de la vida* de los adultos, que comprendía no solo formas institucionalizadas de aprendizaje, sino también formas de aprendizaje autodirigidas, en parte con propósito y sin propósito” (p. 7). Contemplando esa definición, la andragogía promueve el aprendizaje autoguiado que permite al estudiantado no solamente organizar su propio tiempo de estudio, sino también priorizar las acciones más significativas en su propio proceso de aprendizaje.

2. 2 Principios andragógicos: participación, horizontalidad y flexibilidad

2. 2. 1 Participación

Gitterman (2021), en su investigación cualitativa sobre principios, métodos y habilidades en la andragogía interactiva, realizada en los Estados Unidos, expone que: “La experiencia y la interacción no representan en sí mismas educación; más bien, la calidad de la experiencia y la interacción determinan el

aprendizaje” (p. 6). Al respecto, este principio muestra la necesidad de la población adulta de participar de forma activa en las actividades de clase, aplicando los conocimientos que ha adquirido y relacionándolos con sus conocimientos previos.

2. 2. 2 Horizontalidad

Bélanger (2011) expone, en su libro sobre teorías en el aprendizaje y la educación de personas adultas, que: “desde una perspectiva educativa, la pregunta básica no es cómo enseñar, sino cómo construir una relación que el alumno pueda utilizar para su propio crecimiento personal con el fin de actualizarse a sí mismo” (p. 36). La horizontalidad le brinda la oportunidad al estudiantado de mostrar una madurez y un compromiso por su proceso educativo, al identificar las experiencias de aprendizaje que más favorezcan la adquisición de nuevos conocimientos.

2. 2. 3 Flexibilidad

Carballo (2007), en su estudio cualitativo sobre la andragogía en educación superior, llevado a cabo con estudiantes universitarios de Venezuela, menciona que:

(...) la andragogía va más allá de la formación inicial para el desempeño profesional; abarca mucha de esa oferta de formación permanente, que debe pensarse para los alumnos que trabajan, que tienen familia, son adultos, aspiran que

esa formación que reciben los ayude a seguir incorporados en la sociedad donde se desenvuelven, además de tener presente que, al entrar en el ámbito laboral, todo es más interdisciplinar, se le presta más atención al tema y al problema que al contenido en sí. (p. 191)

2. 3 Concepto de persona estudiante adulta

Alonso (2012) realizó una investigación cualitativa sobre la andragogía como disciplina propulsora de conocimiento en la educación superior en Costa Rica, en la cual señala que: “la andragogía se basa en el perfil biológico, psicológico y social de su destinatario: el adulto” (p. 25).

Por su parte, en el estudio previamente señalado de Carballo (2007), se menciona que la andragogía concibe a la persona participante como el centro del

proceso de enseñanza y aprendizaje, es él quien decide: qué aprende, cómo lo aprende y cuándo lo aprende (algunos docentes afirman que no hay proceso de enseñanza), tomando en cuenta sus necesidades, intereses y su experiencia, lo que conlleva al desarrollo y adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes que coadyuvan en el logro de los aprendizajes que éste necesite. (p.192)

Knowles y otros (2005), en su libro sobre el aprendizaje en la etapa adulta, se refieren a la teoría de la andragogía y señalan a Malcom S. Knowles como el padre de esta disciplina en los Estados Unidos. Estos autores determinan que:

...hay al menos cuatro definiciones viables de adulto. Primero, la definición biológica: Biológicamente, nos convertimos en adultos cuando llegamos a la edad de que podemos reproducir (es decir, en la adolescencia temprana). Segundo, la definición legal: Legalmente, nos convertimos en adultos cuando llegamos a la edad de que la ley dice que podemos votar, obtener una licencia de conducir, casarnos sin consentimiento y similares. En tercer lugar, la definición social: socialmente, convertirse en adultos cuando comenzamos a desempeñar roles adultos, como el rol de trabajador a tiempo completo, cónyuge, padre, ciudadano con derecho a voto y similares. Finalmente, la definición psicológica: Psicológicamente, nos convertimos adultos cuando llegamos a un autoconcepto de ser responsables de nuestras propias vidas, de ser autodirigido. Con respecto al aprendizaje, es la definición psicológica que es más crucial. (p. 64)

Asimismo, en el caso de estudio, con referencia al rango de edad de la población estudiantil adulta, el Ministerio de Educación Pública (2020) señala que, a nivel nacional, la población total estimada y proyectada para el año 2020, que cuenta con un

mayor porcentaje de ingreso al sistema educativo, ronda entre los 30 y 34 años. Además, como un indicador social, según el Programa Estado de la Nación (2020), un 51,8 % de la población del país que se encuentra entre los 25 y 39 años cuenta con estudios secundarios completos.

2. 4 El rol de la persona docente en la enseñanza de personas adultas

Tal como señala Gitterman (2021), “Como educadores debemos proporcionar las condiciones que faciliten las oportunidades para que los estudiantes conecten experiencias y estilos personales con hechos, conceptos y teorías” (p. 7). En esta misma línea, Bélanger (2011) sostiene que:

El facilitador debe estar ‘centrado en otras personas’ para poder desarrollar una relación auténtica, liberar y dar rienda suelta a la curiosidad, plantear preguntas y ayudar a las personas a explorar lo desconocido. Este tipo de relación facilitador-alumno implica

- autenticidad, es decir, una relación transparente y verdadera que incluya la expresión de sentimientos,
- aceptación del otro tal como es, reconociendo el valor y el potencial de esa persona,

- empatía, es decir, sensibilidad hacia el otro, dándoles libertad para explorar nuevos territorios sin miedo al fracaso. (p. 38)

2. 5 El proceso de enseñanza en la andragogía

Lindeman (1926), en su libro previamente citado, señala que: “el enfoque de situación de la educación significa 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).

Garita (2013), en su estudio cualitativo realizado en Costa Rica sobre la didáctica universitaria en el contexto de la andragogía, menciona que:

Se puede inferir que las estrategias metacognitivas son procedimientos que se desarrollan de modo sistemático y consciente para influir en las actividades de procesamiento de información, cómo buscar y evaluar dicha información, almacenarla en nuestra memoria y recuperarla para resolver problemas y auto-regular nuestro aprendizaje. (p. 32)

2. 6 Estilos de aprendizaje en las personas adultas como punto de referencia en la mediación docente

Azofeifa-Bolaños (2017) explora la evolución conceptual y la importancia de la andragogía para la optimización del alcance de los programas y proyectos académicos universitarios de desarrollo rural en Costa Rica. En este contexto, apunta que:

Es importante indicar que la andragogía no es la educación para desempeñarse profesionalmente, es una ciencia que va más allá, es un proceso de formación permanente en donde se le presta más atención al tema y al problema que al contenido en sí. (p. 7)

2. 7 Falta de formación profesional en el personal docente encargado de la enseñanza de personas adultas

Myers y otros (2008) realizaron un estudio bibliográfico sobre estrategias eficaces de enseñanza centrada en el alumnado adulto y señalan que: “los educadores pueden desconocer estos recursos y / o no poder acceder a ellos debido al costo, los desafíos tecnológicos, la preocupación por los derechos de autor y la incertidumbre sobre el uso efectivo” (p. 235).

3. METODOLOGÍA

3. 1 Diseño de investigación

De acuerdo con el problema de investigación, el diseño de este estudio es cualitativo. Según Villalobos (2017), entre los rasgos más importantes del nivel operativo general de la investigación de esta naturaleza, se encuentra que este “considera a las personas investigadas como sujetos” (p. 239). Además, el autor puntualiza que este método “favorece una indagación completa o intensa para explorar, describir, explicar, evaluar y transformar un hecho social concreto, que acontece en un determinado lugar y en un cierto tiempo” (p. 239). Adicionalmente, como parte de su carácter interpretativo, “su interés es identificar la naturaleza profunda de las realidades intersubjetivas, su sistema de relaciones y su estructura dinámica, que emerge de su interacción con el punto de vista de las personas implicadas” (p. 240).

El diseño cualitativo contribuye a la resolución del problema de investigación y a alcanzar los objetivos de la propuesta de investigación porque, desde su carácter fenomenológico, “se enfoca en la forma cómo el fenómeno es percibido, aprendido, concebido o vivido, por las personas participantes” (Villalobos, 2017, p. 241). Además, el diseño es coherente con la propuesta de investigación cualitativa, ya que este permite “la búsqueda del conocimiento, y enfatiza el análisis de

textos recopilados en diarios de investigación y obtenidos con técnicas flexibles y abiertas” (Villalobos, 2017, p. 242).

En efecto, el carácter inductivo del diseño cualitativo, según Villalobos (2017), permite que “inicialmente se recolecten los datos no estructurados... luego se analizan los textos o crónicas, producto de la aplicación de las técnicas, haciendo una interpretación explícita sobre los significados de tales actividades” (p. 241). Posteriormente, al analizarlas, “se generan categorías conceptuales, se descubren regularidades, se realizan asociaciones entre los eventos observados, se hacen hallazgos y se formulan posibles teorías explicativas de la realidad social en estudio” (Villalobos, 2017, p. 241). En resumen, “en el nivel operativo general, el proceso metodológico de la investigación cualitativa sigue un patrón cíclico... en torno a cuatro aspectos: la recolección de datos, el dato recabado, la comparación con la teoría y teoría y la interpretación del dato a la luz de esa teoría” (Villalobos, 2017, p. 243).

Por otra parte, el diseño seleccionado, con base en su carácter emergente, “promueve la creatividad en los procedimientos metodológicos y el instrumento básico de investigación es el mismo equipo investigador” (Villalobos, 2017, p. 241). Por consiguiente, el presente estudio permite conocer la realidad de la región sobre la educación de personas adultas e investigar estrategias prácticas y concretas que puedan ser aplicadas en la enseñanza del inglés.

3. 2 Método de investigación

De acuerdo con el problema de investigación y los objetivos, el método investigativo que conduce este estudio es el fenomenológico, en el cual, el concepto de la perspectiva del participante es central (Mertler & Charles, 2011).

En el método fenomenológico, “el significado se desarrolla a través del diálogo y las interacciones, para lograr así una interpretación en términos sociales, dado que las acciones de las personas tienen una intencionalidad e influyen en las demás y viceversa” (Gurdían-Fernández, 2010, p. 153). Por ende, este estudio permite que la persona investigadora establezca un diálogo con los sujetos participantes y observe su metodología de enseñanza del inglés, con el fin de dar respuesta a las preguntas de investigación y conocer la realidad regional de la enseñanza de esta lengua en la educación dirigida a personas adultas.

3. 3 Participantes

Esta investigación se llevó a cabo con una población compuesta por cinco docentes de inglés que laboran en centros educativos públicos pertenecientes a la Dirección Regional de Puntarenas del Ministerio de Educación Pública.

Además, en la selección de la población de un estudio cualitativo, se toman en cuenta cuatro criterios fundamentales, los cuales son establecidos por Dobles (2018): “las posibilidades reales existentes, los parámetros de heterogeneidad, la saturación teórica y el muestreo teórico” (pp. 26-27). Estos criterios se puntualizan en los siguientes párrafos.

Con respecto a las posibilidades reales existentes, en la Dirección Regional de Puntarenas del MEP, se ubican cinco diferentes modalidades de educación de personas adultas: Centros Integrados de Educación de Adultos (CINDEA), Institutos de Educación Comunitaria (IPEC), Programa de Educación Abierta (PEA), Colegio Nacional de Educación a Distancia (CONED) y Liceo Nocturno de Esparza. Todas ellas trabajan a partir de los mismos planes de estudios, ya que las personas estudiantes de cada modalidad realizan las mismas pruebas de Bachillerato por Madurez Suficiente, y cada centro educativo tiene, al menos, una persona docente de inglés. Lo anterior implica un parámetro de heterogeneidad idóneo, además del hecho de que en todas las modalidades participan tanto hombres como mujeres.

Por otra parte, el criterio de saturación teórica “se presenta cuando al sumando información proveniente de más casos o sujetos, los elementos presentes se vuelven reiterativos sin que se produzcan elementos novedosos” (Dobles, 2018, p. 27). Es decir, si en determinado momento, la información recolec-

tada por medio de un determinado instrumento se vuelve recurrente y no aporta significativamente al estudio, con base en el criterio de saturación teórica, este se dejaría de incorporar.

Por último, el criterio de muestreo teórico aporta sustancialmente al diseño cualitativo con una línea de casos múltiples, ya que su propósito es “maximizar las oportunidades de comparar acontecimientos, incidentes o sucesos para determinar cómo varía una categoría en términos de sus propiedades y dimensiones” (Strauss & Corbin, 2002, citados en Dobles, 2018, p. 27).

Por otra parte, en cuanto al método de selección de la muestra, esta fue definida a priori. Lo anterior responde a que, en este tipo de muestreo, “sobre la base del problema y el propósito de la investigación, antes de la recolección de datos se definen las características y la estructura de la muestra” (Ulin et al., 2006, p. 51).

En cuanto al tamaño de la muestra, entre los cinco centros educativos, se estima una población de 23 docentes de inglés. A partir de esta, se seleccionó una muestra de cinco participantes docentes, además de una experta internacional en la formación de educación de personas adultas. En este sentido, “en general, se reúnen datos de tantos grupos o individuos como sea necesario para responder a las preguntas de investigación” (Ulin et al., 2006, p. 52). La muestra se calculó de la siguiente manera: del total de instituciones

de la región, se seleccionó una que represente cada modalidad de educación dirigida a población adulta.

Ahora bien, en relación con la técnica de selección de la muestra, se realizó un muestreo intensivo, ya que “Este tipo de muestreo se concentra en ejemplos excelentes, pero no necesariamente extremos, del fenómeno. Las muestras son pequeñas y ricas en información, pero no atípicas” (Yin, 1994, citado en Ulin et al., 2006, p. 53). Asimismo, se tomó en consideración que, en un “diseño de estudio de casos, la muestra puede ser un solo caso o múltiples casos, o un caso único o ejemplar para el estudio en profundidad” (Yin, 1994, citado en Ulin et al., 2006, p. 53).

Los sujetos de este estudio fueron las personas docentes de enseñanza del inglés en educación dirigida a personas adultas del Ministerio de Educación Pública. En este sentido, se delimitó a los centros educativos de la Dirección Regional de Puntarenas del MEP. En particular, se seleccionó un centro educativo de cada modalidad de educación de población adulta, entre ellos: CINDEA de Judas, IPEC de Barranca, PEA de la Universidad de Costa Rica, Sede del Pacífico, y el Liceo Nocturno de Esparza.

El proceso de recolección de datos abarcó dos criterios regulativos de la calidad del diseño fenomenológico, los cuales son “veracidad (credibilidad)- obtenida mediante la confirmabilidad de la información en distintas fuentes y con distintas técnicas- y la aplicabilidad

(transferibilidad) de los hallazgos a otros contextos” (Villalobos, 2017, p. 351).

Ahora bien, con respecto a la confiabilidad, la confirmabilidad, la credibilidad, y la transferibilidad, Ulin y otros (2006) señalan que: “la confiabilidad cualitativa es la medida en que se pueden reproducir los resultados” (p. 24). En este sentido, el presente estudio partió de preguntas claras conectadas con el propósito y el diseño de la investigación. Por otra parte, según los mismos autores, la confirmabilidad consiste en que, “desde una perspectiva cualitativa, el objetivo análogo es confirmar mediante verificaciones y otros métodos... que los datos reflejen tan exactamente como sea posible las perspectivas y experiencias de los participantes” (Ulin et al., 2006, p. 25). Además, en cuanto al criterio de transferibilidad, señalan que, “es el análogo cualitativo de concepto de generalizabilidad” (Ulin et al., 2006, p. 25).

3. 4 Técnicas e instrumentos:

En este estudio, se aplicó la técnica de la entrevista, para la cual se elaboró un cuestionario con el fin de aplicarlo a cinco docentes de inglés que imparten lecciones en educación dirigida a población adulta en el MEP. Por otra parte, se planteó una entrevista destinada a una experta internacional en formación de formadores y enseñanza del inglés para personas adultas.

4. RESULTADOS

A partir de la consulta realizada, se obtuvo que el tipo de metodologías de enseñanza aplica en la clase de inglés de las personas docentes que conformaron la muestra corresponde a:

- Lecciones magistrales
- Aprendizaje cooperativo
- Aprendizaje basado en problemas
- Método audiolingual y el método comunicativo

Con respecto a la secuencia de clase, la mayoría de las personas docentes aplica actividades de desarrollo y aprendizaje directamente, dejando de lado pasos como la presentación del objetivo de la clase, actividades de apertura, actividades de resumen y síntesis, actividades de refuerzo y actividades de cierre.

Por otra parte, las personas participantes señalaron que, a diferencia de las personas estudiantes que se encuentran en la adolescencia, el estudiantado adulto:

- Es maduro, estudia para superarse, entiende la responsabilidad de ser disciplinado.

- Es más preocupado y consciente de su proceso de aprendizaje, algunas veces con un poco más de limitantes en cuanto a manejo de la tecnología, pero anuente a aprender, y valora mucho el acompañamiento que le pueda brindar la persona docente.
- Por lo general, se enfoca en objetivos, ya que busca alcanzar una meta (aprender el idioma) antes que perder el tiempo.
- Muchas veces tiene un proceso de aprendizaje más lento, por lo que requiere más tiempo para la resolución de tareas, pero es más aplicado y responsable con respecto a las asignaciones.

Por otra parte, según lo señalado por las personas participantes, el rol del cuerpo docente en la educación de personas adultas:

- Es el de un guía, orientador y alentador, ya que muchas personas estudiantes tienen baja autoestima académica por haber abandonado el sistema mucho tiempo atrás.
- Es el de un acompañante en el proceso de aprendizaje, por lo que debe aprender a conocer las necesidades individuales de sus estudiantes y desarrollar las clases a partir de esas necesidades y experiencias;

- Puede permitir el constructivismo en sus clases. Dependiendo de la población con la que se trabaje, esto es lo que ayuda a motivar a las personas estudiantes a participar activamente en su proceso de aprendizaje y a buscar, por sus propios medios, diferentes respuestas a las dudas que generen.
- Debe ser un constante motivador y colaborador en la educación de personas adultas.

Además, con respecto a los estilos de aprendizaje que presentan las personas estudiantes adultas en la región de Puntarenas, quienes participaron de este estudio comentaron que han podido identificar casi todos los estilos, pues la población adulta abarca un gran rango de edades. Entre estos estilos, se encuentran el auditivo, el visual, el verbal y el social.

Por otro lado, indican que muchas veces es necesario explicar los contenidos o instrucciones de diferentes formas para que todas las personas estudiantes logren comprender. Asimismo, señalan que algunas de estas personas desarrollan un aprendizaje más solitario, mientras que otras lo hacen de modo más social y otras, de modo más lógico. De manera particular, se menciona que algunas personas estudiantes son adaptadoras del aprendizaje con sus experiencias, algunas son reflexivas, otras son más kinestésicas, pero prevalece el aprendizaje colaborativo.

5. CONCLUSIONES

Existe la necesidad de realizar mejoras en los procesos educativos dirigidos a personas adultas. Tal y como se evidenció en los estudios realizados por el Estado de la Educación (2019), esto responde a la falta de formación profesional en el personal docente encargado enseñar a esta población. Por lo tanto, surge la siguiente interrogante, ¿Cómo se puede mejorar la enseñanza de esta población si las personas profesionales encargadas de esa tarea no están recibiendo una educación formal apropiada para atender esta población?

En este contexto, cabe mencionar que el profesorado del MEP que se encarga de la educación de la población adulta tiene la oportunidad de mejorar sus habilidades y conocimientos al inscribirse en diversos programas de formación académica. Entre ellos, se encuentra la Maestría Profesional en Ciencias de la Educación con Énfasis en Educación de Adultos, impartido por la Universidad de Costa Rica, y que tiene una duración de dos años. Asimismo, la Universidad de las Ciencias y el Arte ofrece una Licenciatura en Educación con Énfasis en Educación de Adultos, también con una duración aproximada de dos años. Otra alternativa es un curso de aprovechamiento del Instituto Nacional de Aprendizaje (INA), diseñado para instructores en todas las áreas, con una duración de cien horas, centrado en la capacitación docente para el manejo de estudiantado adulto. Asimismo, es relevante destacar que la única opción de capaci-

tación formal en enseñanza de personas adultas se imparte en el extranjero.

A nivel país, existe una clara necesidad de formar personal docente especializado en andragogía, de manera que cuente con las herramientas profesionales para promover, en las personas estudiantes, las competencias educativas, sociales, y lingüísticas que requieren para cumplir, de una manera integral y significativa, con los objetivos de los programas de estudios del MEP.

Según datos del Programa Estado de la Nación (2020), la población costarricense adulta que ha estudiado entre 6 y 10 años y que vive en pobreza extrema se encuentra en un 56.5 %, mientras que, en aquellas personas con condiciones de ingreso bajo no pobre, corresponde a un 91,4 %.

Del mismo modo, de acuerdo con el Programa Estado de la Educación (2019), un 22 % de la población adulta entre los 25 y 69 años cuenta con estudios secundarios incompletos, por lo que su necesidad de finalizarlos es evidente, y la oferta educativa se incrementa. Este es el caso de la provincia de Puntarenas, donde existen 28 centros educativos con programas de educación dirigidos a personas adultas, de los cuales, nueve corresponden a Programas de Educación Abierta, tres son IPEC, once son CINDEA, dos son liceos nocturnos, dos son CONED y uno corresponde al Colegio Nacional Virtual Marco Tulio Salazar.

El dato anterior implica que aquellas personas profesionales que imparten lecciones en los diferentes centros educativos dedicados a la educación de personas adultas deberían recibir formación profesional para cumplir con las tareas que el puesto requiere de forma integral. De este modo, será posible potenciar, en dicha población, las capacidades propias de sus características particulares, desde su motivación y prisa por el aprendizaje, hasta el autoconocimiento y la experiencia con la cuenta.

Finalmente, en relación con la educación de personas adultas en Costa Rica, y en especial en la región de Puntarenas, tal como se señaló previamente, se requieren mejoras metodológicas para brindar un servicio educativo de calidad y acorde con la comunidad educativa que se atiende.

6. REFERENCIAS

- Alonso, P. (2012). La andragogía como disciplina propulsora de conocimiento en la educación superior. *Revista Electrónica Educare*, 17(1), 15-26. <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194124281003.pdf>
- Azofeifa-Bolaños, J.B. (2017). Evolución conceptual e importancia de la andragogía para la optimización del alcance de los programas y proyectos académicos universitarios de desarrollo rural. *Revista Electrónica Educare*, 21(1), 1-16. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-1.23>
- Bélanger, P. (2011). *Theories in adult learning and education*. Verlag Barbara Budrich.
- Carballo, R. (2007). La andragogía en educación superior. *Investigación y Posgrado*, 22(2), 187-206. <https://www.redalyc.org/pdf/658/65822208.pdf>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education*. (8th Ed.). Taylor & Francis.
- Dobles, I. (2018). *Investigación cualitativa, metodología, relaciones y Ética: Estrategias biográficas-narrativas, discursivas y de campo*. Editorial Universidad de Costa Rica.

- Garita, L.A. (2013). La didáctica universitaria en el contexto de la Andragogía: Aprender a aprender en la educación de personas adultas. *TEC Empresarial*, 2(2), 29-33. https://revistas.tec.ac.cr/index.php/tec_empresarial/article/view/768
- Gitterman, A. (2021). *Interactive Andragogy: Principles, Methods, and Skills*. The Haworth Press.
- Gurdían- Fernández, A. (2010). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. Editorial Universidad de Costa Rica.
- Knowles, M.S., Holton, E.F, & Swanson, R.A. (2005). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*. Butterworth-Heinemann.
- Kumar, R. (2011). *Research methodology: a step by step guide for beginners*. SAGE.
- Lindeman, E.C. (1926). *The meaning of adult education*. New Republic.
- Loeng, S. (2018). Various ways of understanding the concept of andragogy. *Cogent Education*, 5(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1496643>
- Mertler, C., & Charles, C. (2011). *Introduction to Educational Research*. (7th Ed). Pearson.

- Ministerio de Educación Pública. (2020). *Estimaciones cantonales de las tasas brutas de escolaridad en el sistema educativo costarricense*. Ministerio de Educación Pública. <https://acortar.link/fMrFif>
- Myers, D.R., Cikes, C., & Myers, S. (2008). Effective learner-centered strategy for teaching adults: using visual media to engage the adult learner. *Gerontology & Geriatrics Education*, 29(3), 234-238. <https://doi.org/10.1080/02701960802359466>
- Programa Estado de la Educación Costarricense. (2019). *Estado de la educación costarricense [2019]*. Programa Estado de la Nación. <http://repositorio.conare.ac.cr/handle/20.500.12337/7773>
- Programa Estado de la Nación. (2020). *Estado de la Nación 2020*. Programa Estado de la Nación. <http://repositorio.conare.ac.cr/handle/20.500.12337/7992>
- Ulin, P., Robinson, E.T., & Tolley E.E. (2006). *Investigación aplicada en salud pública. Métodos cualitativos*. Organización Panamericana de la Salud. <https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/729/9275316147.pdf?s>
- Villalobos, L.R (2017). *Enfoques y diseños de investigación social: Cuantitativos, cualitativos y mixtos*. Editorial Universidad Estatal a Distancia.

7. ANEXOS

7.1 Anexo A: Cuestionario de entrevista dirigido a las personas docentes encargadas de la educación de personas adultas

1. ¿Qué tipo de metodologías de enseñanza aplica en su clase de inglés? Por ejemplo:

- a) Lección magistral
- b) Aprendizaje cooperativo
- c) Aprendizaje orientado a proyectos
- d) Aprendizaje basado en problemas
- e) Método audio lingual
- f) Método comunicativo

2. ¿Cuáles actividades aplica en su secuencia de clase (guía de actividades de clase)? Por ejemplo:

- a) Objetivo de clase
- b) Contenidos
- c) Actividades de apertura
- d) Actividades de desarrollo y aprendizaje
- e) Actividades de resumen y síntesis
- f) Actividades de refuerzo
- g) Cierre pedagógico

3. ¿Cómo describe las características de una persona estudiante adulta?, ¿qué la diferencia de una persona estudiante adolescente?

4. Describa el rol de la persona docente en la educación de personas adultas.

5. ¿Cuáles estilos de aprendizaje ha identificado en la población adulta?

6. ¿Desde una perspectiva andragógica, qué tipo de actividades recomienda para enseñar inglés a personas estudiantes adultas?

7. Con base en las características de la población docente del MEP, ¿Qué elementos fortalecerían la mediación docente en las clases de inglés, según la metodología andragógica?

8. ¿Cómo describe las características de un estudiantado adulto?, ¿qué lo diferencia de un estudiantado adolescente?

RECONOCIENDO LA IMPORTANCIA DE LAS HABILIDADES BLANDAS EN EL ÁMBITO LABORAL DOCENTE: REFLEXIONES DESDE EL BACHILLERATO EN ENSEÑANZA DEL INGLÉS

Dra. Maureen Manley Baeza¹

1. INTRODUCCIÓN

Ante las nuevas exigencias laborales, en las que las habilidades blandas son primordiales, le corresponde a la educación el desarrollo de esas competencias, para que las personas estudiantes, al egresar de sus respectivos niveles académicos: secundaria, técnico, universitario u otro, cuenten con aquellas que demanda el mercado laboral. En ese sentido, Vera (2016) manifiesta:

¹ ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2857-5618>

Metodológicamente, y dado que las habilidades blandas remiten esencialmente a capacidades y desempeños, se propone: (i) determinar las habilidades que se van a infundir, considerando las necesidades del mercado (consultas a empleadores); (ii) definir un conjunto de indicadores y descriptores para cada una de las habilidades a infundir (mapa o matriz de habilidades) y (iii) desarrollar actividades de aula que involucren a los estudiantes activamente en su aprendizaje (caja de estrategias de microimplementación). (p. 66)

Quienes aspiran a convertirse en profesionales en la Enseñanza del Inglés deben cumplir con las exigencias actuales que el mercado laboral solicita. Por tal razón, desde su formación académica universitaria, las personas han de estar preparadas para cumplir con los requerimientos que muchas instancias educativas buscan en sus futuros colaboradores. En consecuencia, cuando ejercen su profesión, no deben limitarse a la enseñanza del idioma, sino que también es necesario que incluyan, dentro de sus lecciones, aquellos aspectos que de una u otra manera forman parte de las demandas vigentes, como en este caso, las habilidades blandas. Por consiguiente, aunque no formen parte del currículo de la carrera, es fundamental que estas sean implementadas para que las personas profesionales en enseñanza faciliten su fortalecimiento tanto en las personas estudiantes como en su propio quehacer.

Por otro lado, es conocido que, durante mucho tiempo, en el campo laboral se le daba gran importancia a los conocimientos que deben poseer las personas trabajadoras para realizar las diversas funciones en el puesto particular, las cuales se adquieren por medio de los estudios académicos en las distintas modalidades de enseñanza. Lo anterior responde a que se consideraba que el conocimiento era lo más importante. En otras palabras, se privilegiaba la capacitación de mano de obra calificada y, por tal motivo, se elegía a las personas trabajadoras que poseían mayores grados académicos, o lo que se conoce como 'habilidades duras'. Sin embargo, en las últimas décadas, las casas de enseñanza prestan especial atención a lo que se ha denominado 'habilidades blandas', por cuanto consideran que los conocimientos varían constantemente y no bastan para ejercer un puesto determinado. De esta manera, actualmente se hace énfasis en este tipo de habilidades porque se considera que constituyen competencias que facilitan las relaciones interpersonales, la comunicación, la empatía, la asertividad, el trabajo en equipo, entre otros.

En vista de los cambios vertiginosos que se han dado en el área laboral en las últimas décadas, se considera pertinente que, desde las aulas universitarias, se promueva que las próximas personas educadoras conozcan la importancia que poseen las habilidades blandas y, sobre todo, que las incluyan como parte de su quehacer docente. Esto porque el proceso enseñanza-aprendizaje es el instrumento

ideal para el fortalecimiento de esas competencias que son parte de las exigencias en muchas organizaciones tanto privadas como públicas y que han adquirido un papel primordial. Además, porque son elementos que deben ponerse en práctica como parte de las funciones del profesorado y le permiten generar ambientes colaborativos en espacios donde es necesaria la interacción, por ejemplo, al relacionarse con sus personas subalternas o superiores, comunidad, grupos de apoyo institucional, entre otros. Siempre que la persona educadora pueda poner en práctica el conocimiento específico sobre las habilidades blandas, el sistema educativo estará promoviendo personal idóneo para las exigencias actuales y, con ello, se beneficia no solo a las personas estudiantes, sino también al país en general, ya que el desempeño será óptimo.

El objetivo principal de este texto es promover la integración y desarrollo de habilidades blandas entre el estudiantado universitario, específicamente en el contexto de la carrera del Bachillerato en Enseñanza del Inglés en la Sede regional del Pacífico de la Universidad de Costa Rica. Se busca que las futuras personas docentes reconozcan la importancia de estas habilidades en el ámbito laboral y que diseñen estrategias didácticas que permitan a las personas estudiantes adquirirlas y desarrollarlas a lo largo de su formación académica. Se pretende contribuir al desarrollo individual y social del estudiantado que se prepara para desempeñarse como docente, no solo preparándolo para su desempeño

profesional, sino también fomentando su crecimiento personal y su capacidad para interactuar de manera efectiva en la sociedad.

2. REFERENTE TEÓRICO

2.1. La educación como parámetro de desarrollo

La educación es un elemento indispensable para la adquisición de conocimiento y competencias en el desarrollo socioeconómico tanto del país como de la ciudadanía. En ese sentido, Sánchez (2022) señala: “La educación es la formación práctica y metodológica que se le da a una persona en vías de desarrollo y crecimiento. Es un proceso mediante el cual al individuo se le suministran herramientas y conocimientos esenciales para ponerlos en práctica” (párr. 2).

Se puede decir que la educación es un elemento clave para lograr el incremento del bienestar social e impulsar el crecimiento económico porque ayuda a ampliar las oportunidades de la ciudadanía. De igual forma, contribuye a la movilidad social, ya que permite tener oportunidades para acceder a mejores opciones laborales y todo esto, como se ha dicho antes, influye en el desarrollo socioeconómico tanto a nivel individual como de la comunidad y del país en general.

El papel que juega la educación es trascendental, por cuanto no solo se basa en los aspectos académicos —y con ellos, la adquisición de conocimientos, destrezas, competencias y habilidades por parte del alumnado—, sino que va más allá. Brinda también una serie de aportes de índole diversa, que tienen como finalidad el desarrollo integral de las personas discentes y que permiten las transformaciones de la sociedad por medio de la potencialización de la ciudadanía. Al respecto, Guzmán (2011) expone: “a la educación le asiste tanto un rol innovador como social. Innovador, por cuanto se abre a la transformación, y social, porque ejerce una función conservadora de cultura, tratando de adaptar a los sujetos al medio” (p. 116). En consecuencia, le corresponde al sistema educativo y al personal docente, hacer los ajustes para que este se adapte a las necesidades actuales y así conseguir que las personas estudiantes cuenten con la base para enfrentar los retos sociales, económicos y laborales.

2.2. Incorporación de las habilidades blandas en el proceso de enseñanza

Las habilidades blandas son consideradas como parte esencial de la formación de las personas estudiantes y, por ende, deben ser parte del currículo educativo. El Foro Económico Mundial (2019) indica:

Las competencias relevantes a desarrollar en las personas para el siglo XXI desde la educación básica hasta la superior son la resolución de problemas complejos, el pensamiento crítico, la creatividad, la colaboración, empatía, trabajo en equipo y comunicación, las cuales son fundamentales para permitir a las personas seguir siendo flexibles y adaptables a las necesidades cambiantes de la sociedad. (p. 3)

Por su parte, Buxarrais (2015) plantea que “las habilidades blandas son aquellas que permiten poner en práctica valores que contribuyen a que la persona se desarrolle adecuadamente en los distintos ámbitos de acción” (p. 19). A las instituciones educativas les corresponde poner en práctica actividades didácticas para que las personas estudiantes logren la adquisición de esas competencias. Lo anterior se puede lograr a través de diferentes estrategias educativas como discusiones, análisis de casos, foros, entre otras donde se den puntos de controversia.

Por su parte, al personal docente le compete efectuar las gestiones pertinentes para la promoción de estas habilidades y debe hacerse desde las primeras etapas, con el fin de facilitar a los discentes el incorporarlas como parte de su formación permanente. En este sentido, Dole y colaboradores (2016) expresan:

Para lograr el desarrollo de las habilidades blandas es necesario emplear un enfoque didáctico innovador en el desarrollo del proceso de ense-

ñanza-aprendizaje orientado a que el estudiante investiga desde sus conocimientos previos en un ambiente colaborativo. Además, en el proceso de formación de competencias son importantes los contenidos a desarrollar en el alumnado, pero es también imprescindible la actuación metodológica que se lleva a cabo, es decir, la forma de abordarlos por parte del profesorado. (p. 87)

Quienes se preparan para convertirse en docentes de inglés deben incluir el desarrollo de estas habilidades como parte de su función pedagógica. Tomando en cuenta los programas de estudios del Ministerio de Educación Pública costarricense, estas competencias pueden interrelacionarse con los demás contenidos y, con ello, cumplir con su función de promover una ciudadanía preparada para las exigencias de la vida actual.

2.3. Rol del futuro personal docente

El papel del futuro personal docente en la Enseñanza del Inglés debe estar supeditado a las necesidades del entorno laboral. Esto quiere decir que, además de utilizar estrategias para que las personas discentes desarrollen apropiadamente las cuatro habilidades fundamentales de ese idioma –*speaking, listening, reading y writing*–, es también competencia del personal docente el conocer los requerimientos que las instancias educativas ameritan. De ese

modo, desde su posición como persona educadora, podrá implementar actividades didácticas mediante las cuales el estudiantado vaya comprendiendo la importancia de las habilidades blandas y, así, logre incorporarlas en su aprendizaje junto con los demás conocimientos teóricos y prácticos.

Tal y como lo señalan Guillén y Astorga (2020), “el desarrollo de habilidades blandas en docentes ha sido un tema de amplia investigación a nivel latinoamericano por la importancia que estas competencias tienen para la formación integral del futuro profesional” (p. 5). Para ampliar lo anterior, es pertinente considerar que la finalidad de la educación es el desarrollo socioeconómico de las personas y de la sociedad en general. En ese sentido, Díaz y Alemán (2008) señalan:

El desarrollo va de la mano de la formación de recursos humanos, por ello la educación juega un rol, pues ésta constituye factor determinante y dinamizador de la prosperidad socioeconómica. Los sistemas educativos deben tomar en cuenta los acelerados cambios en el entorno y revisar, en consecuencia, los aprendizajes y competencias que se están desarrollando en el salón de clases; ya que los estudiantes requieren de una educación que los prepare, también, para la vida productiva. Vincular la enseñanza en el aula con la formación y con otros elementos del mercado laboral contribuye a preparar mejor a los estudiantes para el mundo del trabajo. (p. 12)

Según lo expuesto, la educación es el pilar fundamental para el desarrollo de los países, ya que coadyuva en la formación del recurso humano que requiere el mercado laboral. No obstante, no puede circunscribirse solamente al aprendizaje de conocimientos por parte del estudiantado, sino que también debe contemplar los demás aspectos que las entidades demandan para ser más exitosas y lograr así el cumplimiento de los objetivos y metas organizacionales.

En este sentido, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura ([Unesco], 2016) subraya que “la globalización plantea una serie de retos a la sociedad y a las instituciones educativas de formar ciudadanos aptos y competentes para atender los desafíos emergentes del mercado laboral” (p. 5). Dado lo anterior, es fundamental que el cuerpo docente asuma la responsabilidad de proporcionar a las personas estudiantes las mejores herramientas, en este caso, las habilidades blandas, para que puedan enfrentar las demandas actuales. La preparación de las personas jóvenes no debe basarse solamente en los conocimientos teóricos y prácticos de cada una de las materias que conforman el currículo escolar; también debe tomar en cuenta las demandas del mercado laboral, entre ellas, las habilidades blandas.

2.4. Habilidades blandas como resultado del proceso educativo

En el ámbito educativo, es común que se utilicen diferentes tipos de estrategias para facilitar la preparación de las personas discentes, y estas se pueden dividir en enseñanzas y aprendizajes. De acuerdo con Altet (2001), el quehacer docente abarca “a la vez la práctica de enseñanza frente a los alumnos, y/o con los alumnos, pero también la práctica de trabajo colectivo con los compañeros, la práctica de intercambios con los padres, las prácticas con colaboradores” (p. 31).

Esto proporcionará al estudiantado una experiencia real y facilitará su comprensión de cómo se pueden aplicar las habilidades blandas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a pesar de que la asignatura no se centre en ellas de forma exclusiva, sino que deben considerarse como parte integral del currículo y como un componente transversal. En consecuencia, deben estar bien planificadas y en concordancia con lo que se desea enseñar.

En cuanto a las estrategias de aprendizaje, Vivas Lopez (2010) las define “como toda actividad o conjunto de actividades que posibilitan el aprendizaje y el autocontrol del mismo por parte de la persona que aprende” (p. 28). Ambas estrategias son flexibles y adaptativas; esto quiere decir que se deben adecuar a los contenidos y circunstancias del proceso cognitivo. De igual modo, ante el nuevo para-

digma constructivista, deben estar centradas en las personas discentes.

En ese sentido, y en cuanto a las habilidades blandas, le corresponde a las personas docentes proporcionar al estudiantado las herramientas requeridas para que enfrente los retos de la situación actual y real. Al respecto, Ferrero y Martín (2013) indican: “las estrategias asertivas son procesos para aprender a pensar, sentir y comportarse de forma óptima; contribuye a que otros pueden construir y se afirman en sí mismos” (p. 32). En estos tiempos, se requiere de profesionales integrales, que tengan la capacidad de potenciar sus oportunidades de crecimiento mediante el refuerzo de habilidades sociales.

2.4.1 Desarrollo de las habilidades blandas en el aula

Para Carrasco (2015), “las habilidades blandas son capacidades comunicativas, de trabajo en equipo, adaptabilidad, empatía, proactividad, autocrítica y flexibilidad frente a situaciones cambiantes” (párr. 2). De acuerdo con lo expuesto, están conformadas por una serie de competencias que las personas estudiantes ponen en práctica en sus quehaceres diarios y que coadyuvan a un mejor funcionamiento de la organización en la que laboren. Por otro lado, Yturalde (2016) comenta que se definen como

Aquellas vinculadas con la capacidad del profesional para relacionarse con otros, comuni-

car, compartir información, solucionar problemas, poseer iniciativa y creatividad, trabajar en equipo, liderar, motivar, empatizar, trabajar colaborativamente y en red, y para influir a los demás, entre otras, siendo necesarios para su desempeño efectivo en un puesto laboral como individuo. (p. 45)

Desde esa perspectiva, este tipo de competencias constituye una gran variedad de aspectos necesarios en el ámbito profesional. En dicho entorno, las habilidades blandas tienen como propósito que las personas optimicen las distintas tareas que le son encomendadas, y permiten un mejor trabajo en equipo en los centros educativos.

Dentro de este tipo de habilidades, se puede mencionar la asertividad, la cual es necesaria en las interacciones, relaciones laborales y personales. Esta permite a las personas manifestar sus ideas, criterios, pensamientos y opiniones abiertamente, pero respetando esos mismos aspectos de los demás y sin que ello sea motivo de conflicto. Por lo contrario, mediante la asertividad, es posible utilizar el diálogo y la cordialidad para la resolución de situaciones que se puedan presentar en todos los ámbitos del entorno.

Por medio de un contexto asertivo, todas las personas tienen la oportunidad de expresarse más libremente; o sea, sin coacción u hostilidad ni agresividad, pero siempre usando la amabilidad, la franqueza y, sobre todo, el respeto. Por consiguiente, es un aspec-

to que las futuras personas docentes deben tomar en cuenta, debido a que las relaciones que se dan entre quienes conforman una organización se establecen gracias a la comunicación; en esos procesos de intercambio, se asignan y se delegan funciones, se establecen compromisos, y se le encuentra el sentido de ser parte de ella.

Otra de las habilidades blandas valoradas es la empatía. Esta es definida por Balart (2015) como “la habilidad para entender las necesidades, sentimientos y problemas de los demás, poniéndose en su lugar y de esa manera poder responder correctamente a las reacciones emocionales” (p. 88). De este modo, corresponde a esos comportamientos en los que las personas aplican la humanidad, es decir, cuando se vuelven más sensibles ante lo que viven las demás personas. Para Breithaupt (2016), la empatía es:

Una estrategia que fomenta reciprocidad, porque es la capacidad de identificar las emociones y pensamientos de otra persona, para responder con una emoción apropiada. Esta se construye sobre la conciencia y conocimiento de sí mismo. Mientras más abierto se esté a las propias emociones, más habilidad se adquiere para interpretar sentimientos ajenos. (p. 50)

Por consiguiente, se da una relación de mutuo respeto y consideración porque se presenta una afectividad entre ambas personas; no obstante, esta no debe confundirse con la compasión. La empatía

es una habilidad comunicativa primordial en el mundo profesional, pues implica ponerse en el lugar del interlocutor y así lograr comprender sus motivaciones, objetivos y expectativas. Una persona empática sabe escuchar y corrobora la comprensión entre ambas partes.

Por tal motivo, es necesario que, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, se implementen estrategias para que el alumnado vaya adquiriendo esa destreza. La empatía en contextos profesionales educativos es clave para crear lazos de confianza y colaboración entre quienes integran una casa de enseñanza. Gracias a ella, es posible tener una visión más allá de los prejuicios y se buscará comprender al resto del equipo desde una perspectiva integral, por lo que el trabajo será más objetivo.

Por otra parte, una habilidad blanda que requiere especial énfasis en el ámbito educativo es el trabajo en equipo. Dicha relevancia responde a que toda clase está compuesta por un grupo de personas, las cuales, deben trabajar de manera conjunta en pro de un objetivo previamente planificado. En ese sentido, Katzenbach y Smith (2011) definen el trabajo en equipo como “personas con capacidades complementarias, comprometidas con un propósito, un objetivo de trabajo y un planeamiento comunes y con responsabilidad mutua compartida” (p. 4). Por consiguiente, se puede decir que se trata de personas docentes o estudiantes que cooperan entre sí para el logro de una meta o resultado en forma general.

Chiavenato (2011) expone que “el trabajo en equipo es involucrar a todo el mundo en la actividad empresarial. El principal medio para instituir esta política, tanto en la cima como en la base, es el trabajo en equipo” (p. 225). En consecuencia, involucra a un grupo de personas con habilidades y funciones específicas que deben desarrollarse para alcanzar metas finales. Es esencial que este grupo esté bien organizado, de modo que cada miembro tenga claridad sobre sus responsabilidades y tareas definidas de manera precisa, lo que facilitará el logro de estos objetivos.

Los beneficios que el trabajo en equipo puede traer para los centros educativos son: al tomar decisiones de manera conjunta, se aumenta la calidad del trabajo y estas se comprenden mejor por parte de todos los miembros del equipo; se fortalece el espíritu de grupo y el compromiso; surgen nuevas formas de abordar las situaciones que aparecen día con día; las soluciones ofrecidas a los problemas se aceptan de una manera más abierta y asertiva; se da una mayor apertura a distintos puntos de vista.

Es necesario implementar este tipo de trabajo desde la etapa de formación de las personas estudiantes. A través del trabajo en equipo, se logran otras competencias también referidas como habilidades blandas, tales como la coordinación. Esta requiere la integración de todas las personas que conforman la instancia educativa y se entiende como un proceso que implica el uso de estrategias y patrones de comportamiento dirigidos a integrar acciones, conocimientos y objeti-

vos de miembros interdependientes, con el objetivo de alcanzar metas comunes. La coordinación garantiza que un grupo funcione como un todo unitario, y este proceso es clave para entender la efectividad de los equipos de trabajo. Además, distribuye el conocimiento relevante para cada tarea entre las personas que componen un equipo, logrando una mejor integración y, por ende, mejores resultados que contribuyen a la productividad.

Mediante los procesos de coordinación, un equipo busca gestionar las múltiples interdependencias existentes entre sus miembros al realizar su cometido común. Esto garantiza su funcionamiento como un todo unitario a través del empleo de estrategias y pautas de comportamiento que llevan a la integración y alineamiento de acciones, conocimientos y objetivos de cada uno de los miembros, con el fin de alcanzar metas comunes. La coordinación es vital para que se realicen las tareas de la manera en que han sido establecidas y también para que el trabajo en equipo rinda los frutos que se esperan. Es un elemento clave dentro de las instituciones, ya que, gracias a ella, se logra el engranaje de distintas personas y sus capacidades, las cuales deben guiarse para lograr los objetivos. En síntesis, una buena coordinación permitirá alcanzar el máximo rendimiento del capital humano.

Otro aspecto importante es el relativo a la cooperación, debido a que constituye un elemento clave para la ejecución exitosa de las diferentes metas

profesionales. Para Robbins (2008), esta corresponde al “trabajo en común llevado a cabo por parte de un grupo de trabajo, personas o entidades hacia un objetivo compartido, generalmente usando métodos también comunes, en lugar de trabajar de forma separada en competición” (p. 129). Es decir, cada una de las partes que conforma el todo reconoce el grado de afectación que produce el cumplimiento de su deber en los demás y, a su vez, reconoce que cumplir adecuadamente sus tareas es esencial para mantener interacciones positivas. Precisamente, la cooperación es reconocida por las instituciones como un valor que fundamenta su éxito y su riqueza.

3. METODOLOGÍA

El presente trabajo se desarrolla bajo el enfoque cualitativo. Fue aplicado a 35 personas estudiantes del Bachillerato de la Enseñanza, matriculadas en el segundo semestre de 2023. La elección de este grupo responde a que sus miembros cuentan con varios años de recibir lecciones en diferentes asignaturas. Por ende, estos estaban capacitados para dar un criterio más exacto en lo que se refiere a si las personas docentes han promovido las habilidades blandas durante las distintas lecciones.

Para la ejecución del presente estudio, en primer lugar, se llevó a cabo una revisión bibliográfica sobre

la importancia que tienen las habilidades blandas en el campo laboral en la actualidad, razón por la que muchas instituciones las consideran como requisito en la contratación de los recursos humanos. A partir de dichos hallazgos, se determina la necesidad de que, a nivel de la educación superior, y específicamente, por parte de las entidades encargadas de la formación de profesionales en diversos campos, como en este caso, el profesorado de la Enseñanza del Inglés, se vayan implementando estrategias para que las personas estudiantes logren la adquisición de dichas competencias.

En segundo lugar, se aplicó un diagnóstico sobre el conocimiento que tienen las personas estudiantes de último año de la carrera acerca de las habilidades blandas. Este tuvo la función de evaluar el panorama que existe entre el estudiantado con respecto al desarrollo e implementación de dichas competencias.

En tercer lugar, se desarrolló una charla que incluyó la presentación de audiovisuales afines a la temática como parte de su contenido. Esta actividad buscó generar conversación al respecto del tema, así como destacar su relevancia en el panorama educativo actual.

En cuarto lugar, se implementó la técnica del grupo focal, en la que las personas discentes tuvieron espacio para expresar sus discernimientos al respecto. Esta técnica resultó útil para que las personas participantes pudieran exponer libremente y sin restric-

ción sus opiniones, criterios u observaciones sobre el tema a desarrollar y, de ese modo, se pudiera disponer de un mejor panorama acerca de sus apreciaciones sobre el tema.

4. RESULTADOS

La revisión bibliográfica reveló que, según diversos autores, el fortalecimiento de las habilidades blandas se caracteriza por favorecer un mejor desarrollo de las competencias sociales, las cuales, a su vez, tienen injerencia en todos los ámbitos del ser humano y, como en este caso, en el campo profesional. De igual manera, exponen que, en la actualidad, es importante su incorporación dentro del currículo, para facilitar su adquisición por parte de las personas estudiantes, y deben incluirse en los diferentes niveles educativos: primaria, secundaria y educación universitaria. Además, se pudo identificar una variedad de habilidades blandas, entre las cuales destacan la empatía, la asertividad, el trabajo en equipo, el respeto mutuo, la resolución de conflictos, entre otras. Sin embargo, aun cuando se consideran importantes, no se les ha dado la relevancia adecuada a la hora de incorporarlas en los diferentes niveles educativos. Por consiguiente, no se ha establecido su desarrollo como parte de la formación académica de manera formal, sino que ha quedado a criterio del profesorado el incluir acciones pedagógicas para el debido fomento de estas competencias.

En referencia al diagnóstico, este implicó la convocatoria del estudiantado de último año de carrera el 17 de agosto de 2023. A la actividad se presentaron 35 estudiantes, cupo máximo establecido. Como parte del contenido del evento, se hicieron preguntas generadoras para conocer las percepciones de la población estudiantil sobre las habilidades blandas. En este sentido, se puede decir que, de forma general, aunque con diferencias de criterio o definiciones, las personas estudiantes comprenden la definiciones, aplicaciones e importancia de fortalecer dichas habilidades. Algunas de las respuestas a esta consulta son las que se sistematizan en la Tabla 1.

Tabla 1. Respuestas del diagnóstico sobre habilidades blandas sostenido con el estudiantado de último año de la carrera de Bachillerato en la Enseñanza del Inglés de la Sede del Pacífico

Estudiante	Respuesta
1	Las habilidades blandas son las competencias que las personas desarrollan para el fortalecimiento de las relaciones interpersonales y que ayudan a poner en práctica diferentes acciones para la resolución de conflictos y trabajo en equipo.
2	Son habilidades personales que cada individuo logra adquirir y que sirven para la sana convivencia, ya que se fortalecen actitudes como la empatía, el trabajo en equipo, la colaboración y participación.
3	Son las características personales que favorecen la preparación para la vida, debido a que facilitan la interacción con los demás.

Nota. Elaboración propia.

A partir de las concepciones externadas, cabe mencionar que, si bien es cierto que dan criterios similares, también es pertinente que las personas estudiantes amplíen su conocimiento sobre este tema.

Seguidamente, se impartió la charla “Las 5Cs de trabajo en equipo”, dirigida a 35 personas estudiantes. Esta trató sobre las habilidades blandas y su importancia; fue realizada ocho días después de la aplicación del diagnóstico, en agosto de 2023; y estuvo a cargo de la investigadora del presente estudio y del Bachiller José Villarreal.

Como parte de la charla, se explicaron algunas habilidades, entre las que se puede citar el trabajo en equipo, la empatía, la comunicación asertiva, la resolución de conflictos, la colaboración, el liderazgo, las competencias organizativas, entre otras. En este punto, se abrió un espacio para que las personas estudiantes indicaran las características e importancia de cada una. Asimismo, se les consultó si consideran importantes las habilidades blandas y si estas son implementadas por el profesorado en los diferentes cursos. En ese sentido, las personas consultadas respondieron que el cuerpo docente incorpora actividades en las que se promueven las habilidades blandas en muy pocas ocasiones. En cuanto a su importancia, destacan las siguientes respuestas:

- La profesión de la docencia no solamente se trata de impartir lecciones, sino que también contempla todo un proceso de formación del

estudiantado y, por ello, se deben poner en práctica las habilidades blandas. Asimismo, estas deberían ser parte del currículo en las universidades para cumplir con las expectativas actuales del mercado laboral.

- Implementar las habilidades blandas es de suma importancia, ya que de ese modo se favorece el desarrollo de esas competencias. Por lo tanto, es fundamental que se incluyan en el currículo, ya que así se garantiza una formación en esas habilidades que son tan necesarias en la actualidad.

Seguidamente, se presentó a las personas estudiantes el video titulado *UNA Mirada: Habilidades Blandas para el mundo del trabajo*, el cual contó con los panelistas: María Fernanda Fonseca, académica de la Universidad Nacional de Costa Rica y coordinadora del curso Formación por Competencias Básicas Vinculadas con el Mundo del Trabajo; Isaac Manuel Muñoz, participante del mismo curso; y Diego Zúñiga, director ejecutivo del Consejo de la Persona Joven. Del mismo modo, se proyectó otro audiovisual titulado *Importancia de las habilidades blandas como potencializador de los empleados*, del Dr. Juan Pablo Chaustre, quien aborda la temática de la importancia de las habilidades blandas como potenciadoras de las futuras personas profesionales. Una vez finalizada la reproducción de los videos, las personas estudiantes expresaron sus criterios y trabajaron en grupo para exponer lo que

aprendieron. Luego, se realizó el grupo focal sobre toda la temática desarrollada.

A partir del contenido de los videos seleccionados, se buscó destacar la relevancia de las habilidades blandas en el campo laboral y la forma en que estas pueden ser impulsadas. De ese modo, quienes se capacitan para ser futuros profesionales en educación podrán tomar en cuenta estos aspectos y serán capaces de utilizarlos como punto de referencia cuando ejerzan su trabajo.

Las personas docentes deben tener conocimiento de aquellas habilidades blandas requeridas y, a partir de ahí, deben seleccionar los indicadores y las actividades pedagógicas más idóneas para desarrollarlas, donde la participación de las personas discentes debe ser siempre activa. Al respecto, Vera (2016) expone algunas de las estrategias para desarrollar en la clase, por ejemplo, ofrecer oportunidades para colaborar en equipos inter, multi y transdisciplinarios, promover el cuestionamiento socrático, dar oportunidades para escribir en múltiples formatos, aprovechar las diversas funciones del lenguaje, fomentar el método de lectura previa, preparar una batería de problemas relacionados con situaciones cotidianas y laborales, por mencionar algunas.

Son numerosas y variadas las estrategias que el cuerpo docente puede aplicar para desarrollar las distintas habilidades blandas. Al conocer aquellas

que son especialmente demandadas por las organizaciones, es posible dirigir mejor los esfuerzos hacia su implementación. Incorporar dichas competencias como parte de la formación es beneficioso para el estudiantado debido a que no solo deben ponerlas en práctica en sus funciones, sino que también deben crear espacios para integrarlas cuando ejerzan su profesión, permitiendo que sus propias personas discentes las potencien. Además, el Ministerio de Educación Pública considera que las habilidades blandas deben ser incluidas dentro del currículo educativo. De ahí, la relevancia que tiene que las universidades fomenten y promuevan actividades que faciliten su desarrollo.

5. CONCLUSIONES

Las habilidades blandas son esenciales para facilitar la convivencia y el entendimiento entre personas, especialmente en las relaciones profesionales. Son consideradas uno de los enfoques más apropiados para la interacción y la comunicación entre individuos, lo que contribuye a mejorar las relaciones interpersonales en diversos campos. A través de estas habilidades, se pueden transmitir, de manera clara y precisa, criterios e ideas que coadyuvan a la sana convivencia y a la comunicación asertiva.

El desarrollo de las habilidades blandas requiere diversas metodologías de enseñanza para que las personas estudiantes las adquieran adecuadamente. En este proceso, la labor de la persona educadora es crucial, ya que debe seleccionar las metodologías más apropiadas para que el alumnado pueda practicarlas efectivamente.

Es recomendable que tanto docentes como estudiantes comprendan la importancia que actualmente tienen las habilidades blandas en el campo profesional, para que sean consideradas como parte del currículo escolar y sea posible cumplir con los cambios que el Ministerio de Educación Pública ha implementado en los diversos programas de estudio. Para lograrlo, es importante que las personas educadoras se capaciten sobre las habilidades blandas e incorporen su enseñanza en las actividades

didácticas. De igual manera, el personal docente puede hacer diagnósticos periódicos para verificar el progreso del alumnado en estas habilidades y prestar mayor atención a aquellas que presentan más dificultad, con el fin de abordar y disminuir los problemas asociados.

6. REFERENCIAS

- Altet, M. (2001). L'analyse de pratiques, une démarche de formation professionnalisant. *Revue Recherche et Formation*, (35), 25-41
- Balart, M.J. (2015). La empatía: La clave para conectar con los demás. *Revista Observatorio de Recursos Humanos y Relaciones Laborales*, 13(mayo), 86-87. https://clasica.gref.org/nuevo/articulos/art_250513.pdf
- Breithaupt, F. (2016). *Culturas de la empatía*. Kaz Editores. <http://www.kazeditores.com/fichaLibro.asp?IDL=143#:~:text=En%20esta%20obra%2C%20Fritz%20Breithaupt,de%20partido%20y%20la%20narraci%C3%B3n>.
- Buxarrais, M. (2015). Nuevos valores para una nueva sociedad: un cambio de paradigma en educación. *Edetania: Estudios y Propuestas Socio-Educativas*, (43), 53-65. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4406338>
- Carrasco, J. (10 de diciembre de 2015). *La educación y habilidades blandas*. Santo Tomás en línea. <https://enlinea.santotomas.cl/blog-expertos/educacion-y-habilidades-blandas/>
- Chaustre, J.P. [Actualícese Video]. (2021). *Importancia de las habilidades blandas como po-*

tencializador de los empleados [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=KKw-Ye-fqMB0>

Chiavenato, I. (2011). *Administración de los Nuevos Tiempos*. Editorial Campus, Ltda. https://www.academia.edu/15233877/ADMINISTRACION_ENLOS_NUEVOS_TIEMPOS_IDALBERTO_CHIAVENATO

Díaz, T., & Alemán, P. (2008). La educación como factor de desarrollo. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (23), 1-15. <https://www.re-dalyc.org/pdf/1942/194220391006.pdf>

Dole, S., Bloom, L., & Kowalske, K. (2016). Transforming pedagogy: changing perspectives from teacher-centered to learner-centered. *The Interdisciplinary Journal of ProblemBased Learning*, 10(1), 1-11.

Ferrero, M., & Martín, M. (2013). *Comunicación asertiva*. Editorial Biblos.

Fonseca, M.F., Muñoz, I.M., Zúñiga, D., & Carballo, E. [UNA Comunica]. (2019). *UNA Mirada: Habilidades Blandas para el mundo del trabajo* [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=zJC-yPVUESM>

Foro Económico Mundial. (2019). *Principales habilidades laborales del futuro*. World Economic Forum.

<https://es.weforum.org/agenda/2020/10/estas-son-las-10-principales-habilidades-laborales-del-futuro-y-el-tiempo-que-lleva-aprenderlas/>

Guillén, N.G., y Astorga, C.A. (2020). Desarrollo de habilidades blandas en el estudiantado mediante la actividad académica procesos prácticos para la formación de docentes en educación comercial. *Revista Internacional en Administración de Oficinas y Educación Comercial*, 5(2), 1-20.

Guzmán, M. (2011). Sociedad y educación: la educación como fenómeno social. *Foro educacional*, (19), 109-120. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6429461>

Katzenbach, J., & Smith, D. (2011). *La disciplina de los equipos*. Harvard Business Review. https://uc.cinepoliscorporativo.com.mx/wbt/cursos/EDG/VALORES/SER%20PALOMITA/LA_DICIPLINA_DE%20_LOS_EQUIPOS.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2016). *Educación para la ciudadanía mundial: preparar a los educandos para los retos del siglo XXI*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244957>

Robbins, S. (2008). *Fundamentos de administración*. McGraw Hill.

- Sánchez, A. (25 de agosto de 2022). *Definición de Educación*. Concepto Definición. <https://conceptodefinition.de/educacion/>
- Vera, F. (2016). Infusión de habilidades blandas en el currículo de la educación superior: clave para el desarrollo de capital humano avanzado. *Revista Akadèmeia*, 15(1), 53-73. <https://revistas.ugm.cl/index.php/rakad/article/view/137/129>
- Vivas Lopez, N.A. (2010). Estrategias de aprendizaje. *Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias*, 5(1), 27-37. <https://doi.org/10.14483/23464712.5220>
- Yturralde, E. (2016). *El desarrollo sostenido de las habilidades y competencias*. Habilidades Blandas. <http://www.habilidadesblandas.com/>.

PERMANENCIA Y DESAFÍOS ACADÉMICOS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: RESPUESTA DE LA SEDE DEL PACÍFICO DE LA UNIVERSIDAD DE COSTA RICA A LA CRISIS EDUCATIVA

Dra. María José Quesada Chaves¹

1. INTRODUCCIÓN

La Sede del Pacífico de la Universidad de Costa Rica ofrece ocho carreras a nivel de bachillerato, tres de ellas son programas que se han desconcentrado o descentralizado de la Sede Rodrigo Facio: Ingeniería Eléctrica, Enseñanza del Inglés y Dirección de Empresas. Las otras cinco carreras obedecen a programas que han sido creados por el propio cuerpo docente de la

¹ ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2901-2297>

Sede: Informática y Tecnología Multimedia, Inglés con Formación en Gestión Empresarial, Ingeniería Electromecánica Industrial, Gestión Cultural, e Informática Empresarial, que es un plan de estudios que pertenece no solo a la Sede del Pacífico, sino también a las otras cinco sedes de la Universidad de Costa Rica.

Cada unidad académica de la Universidad de Costa Rica cuenta con presupuesto propio, el cual, en el caso de la Sede del Pacífico, no es suficiente para operar y cubrir todos los gastos que implica abrir ocho carreras y apoyar el desarrollo de proyectos de Investigación y Acción Social que permitan acompañar y apoyar la práctica docente. Es por esta razón que, cada semestre, debe hacerse una solicitud ante las Vicerrectorías de Docencia, Investigación y Acción Social para que brinden tiempos de apoyo y así lograr cubrir las necesidades. Los cursos que se ofertan deben estrictamente estar dispuestos en el bloque de los planes de estudios de estas carreras y el poder abrir la cantidad de grupos deseada para satisfacer las necesidades de rezago en un mismo curso muchas veces no es posible. Esto conlleva una afectación al estudiantado, ya que incide en su permanencia dentro de la universidad.

La deserción universitaria representa un problema que se caracteriza por tener variadas implicaciones, las cuales afectan a diferentes participantes de la educación a nivel superior. No se trata solo del estudiantado, también incluye a sus familias, al cuerpo

docente, a las autoridades universitarias y a quienes son responsables de las políticas educativas del país.

Durante el presente siglo, las instituciones latinoamericanas de educación superior han identificado la necesidad de incorporar políticas relacionadas con equidad. No obstante, la fortaleza de estas iniciativas se ha enfatizado en el acceso, mas no en la permanencia del estudiantado en las aulas, especialmente el de la población proveniente de grupos sociales vulnerables. Según Chiroleu (2018):

Otras formas de desigualdad tienden en cambio a ser ignoradas, subalternizadas o atendidas a través de mecanismos cosméticos que no atacan el fondo de la cuestión. De tal manera, los avances se traducen en una ampliación del acceso que no tiene continuidad en el recorrido por el sistema universitario mostrando la ausencia de alternativas que permitan la obtención de resultados equitativos entre grupos sociales diversos. Es decir, en el tránsito por la propia institución se materializan un conjunto de desigualdades que frecuentemente consolidan la inequidad entre los estudiantes de distinto origen socioeconómico. De igual manera, la segmentación institucional y la ausencia de capital social reducen las posibilidades de estos grupos de alcanzar una movilidad social genuina. (p. 83)

En noviembre del 2022, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)

publicó una extensa recopilación de estadísticas e indicadores de los sistemas educativos de la mayor parte de estados que la conforman (no incluye a Costa Rica); dicho informe se denomina *Education at a Glance*. En este documento, se puede notar cómo los temas de acceso y retención en la educación superior forman parte de la política educativa a nivel internacional, cuyas cifras evidencian que las tasas de matrícula y graduación son relevantes y variables entre los países.

Las universidades públicas de Costa Rica han considerado enfrentar el problema de la deserción universitaria en el quinquenio 2021-2025. En este sentido, es posible mencionar que, en uno de los incisos planteados como visión del *Plan Nacional de la Educación Superior Estatal 2021-2025*, se encuentra “Fortalecer las acciones que fomenten la equidad en el acceso y la permanencia, así como la formación integral desde un enfoque humanista y orientadas hacia el logro académico de la población estudiantil en todas las regiones” (Consejo Nacional de Rectores (CONARE), 2020, p. 24).

Determinar el momento y analizar los factores que determinan que las personas estudiantes se retiren de sus estudios es imprescindible para que una institución de educación superior pública pueda desarrollar estrategias de retención y proponga medidas que aumenten los indicadores de permanencia y logro educativo (Programa Estado de la Educación, 2017). Del mismo modo, contar con estadísticas de

retiro orienta la planificación de la universidad para enfrentar el problema de la deserción estudiantil, además de que contribuye a que la ciudadanía tenga acceso a información relacionada con el gasto público en educación superior.

La universidad, como organización inteligente, debe saber leer el contexto y la realidad educativa que se vive en esta época. En lo que se refiere a la valoración de la gestión académica de la Sede Regional del Pacífico, la Oficina de Contraloría Universitaria (OCU), en 2022, emitió varias recomendaciones como parte de una auditoría administrativa. Una de ellas consiste en identificar las causas que influyen en la permanencia del estudiantado en la institución en un tiempo mayor al establecido en el plan de estudios. Por lo anterior, el análisis del fenómeno de la deserción estudiantil debe ser una tarea fundamental en el accionar universitario actual.

La Universidad de Costa es una institución de educación superior con más de 80 años al servicio de la sociedad costarricense. A lo largo de su trayectoria, ha recibido poblaciones con características y perfiles muy diferentes a las que están ingresando hoy día a las aulas. En este contexto, no se debe dejar pasar el problema educativo generado a raíz de la pandemia por la COVID-19, así como las malas bases heredadas de un sistema educativo público de primaria y secundaria que se encuentra debilitado.

El individualismo, la tecnología y la globalización han planteado una serie de retos que deben ser asumidos desde la docencia y, para lo cual, el profesorado no ha sido formado en la mayoría de los casos. Aunado a lo anterior, se tiene que el sistema educativo público de Costa Rica se ha visto seriamente vulnerado producto de diversas situaciones que han impedido una continuidad en el proceso educativo, afectando así su calidad.

El informe presentado por el Estado de la Educación en el año 2021 alude que la crisis educativa es producto de tres factores principales. En primer lugar, la exacerbación de los rezagos acumulados en los años previos a la pandemia. Segundo, los rápidos y generalizados retrocesos educativos derivados del manejo de la crisis sanitaria. Y, en tercer lugar, las bajas capacidades institucionales del sistema para resolver y mitigar los efectos del cierre de los centros educativos sobre el recorte de aprendizajes (Programa Estado de la Educación, 2021; Quesada Chaves, 2023).

El rezago acumulado por el contagio masivo del SARS-CoV-2 a nivel mundial entre 2020 y 2022, las protestas estudiantiles realizadas por el alumnado de secundaria y primaria en 2019, la huelga sindical en contra del proyecto de reforma fiscal —que tuvo una duración de 93 días en 2018—, y una severa caída económica producto de los desastres causados por el huracán Otto en 2016 y el huracán Nate en 2017 afectaron notablemente el curso lectivo del país. Por

lo anterior, cuando surgen los cierres producto de la pandemia por la COVID-19, se deja en notoria evidencia que el Ministerio de Educación Pública no estaba preparado para hacer frente y poder mitigar una situación tan comprometedora como la que se estaba viviendo a nivel mundial.

Ante el escenario descrito, es comprensible que la población que se está graduando como Bachiller de Educación Media cuenta con serias deficiencias a nivel educativo, las cuales van a ser arrastradas hasta el nivel universitario. Ya en el contexto de la educación superior, estas carencias pueden llegar a causar serios problemas de rezago en cursos que quizá solían tener un alto rendimiento académico. Todo esto se debe a que, por ejemplo, en el caso de la competencia lectora, según Bos y otros (2019, citados por el Programa Estado de la Educación, 2021), “el puntaje obtenido por Costa Rica (426) evidenciaría un rezago de dos años de escolaridad con los países de la OCDE (487)” (p. 87).

Estos acontecimientos han sumergido a la educación costarricense en un periodo que el Programa Estado de la Educación (2021) denominó como ‘apagón educativo’. De este modo, las brechas que ya existían se han acentuado aún más, afectando el acceso y calidad educativa tanto en educación primaria como secundaria (Programa Estado de la Educación, 2021).

Por otro lado, desde marzo de 2020, cuando las autoridades nacionales decidieron suspender las clases presenciales en primaria y secundaria, se dejó a la población estudiantil en una condición de desventaja para poder continuar con su proceso educativo de manera virtual, ya que, en la mayoría de los hogares costarricenses, se carecía de buena conectividad y equipo tecnológico de calidad. Por esta razón, el derecho fundamental de la educación se vio seriamente cuestionado.

El VIII Informe del Estado de la Educación resalta la incapacidad que se ha tenido en estos dos últimos años para poder desarrollar los contenidos curriculares de manera completa, lo cual repercute en habilidades tan básicas como lo son la comprensión lectora y el cálculo matemático más cotidiano. Tal como se señaló, en los últimos cuatro años, se encadenaron reiteradas y significativas interrupciones de los ciclos lectivos que han provocado un fuerte recorte en los aprendizajes estudiantiles, lo que se ha denominado como un ‘apagón educativo’. Este apagón compromete el desarrollo de competencias y habilidades vitales para el progreso del país y la democracia (Programa Estado de la Educación, 2021).

El informe es enfático en la necesidad de que el país genere, “cuanto antes un plan de acción de largo alcance, que tenga en cuenta varias temporalidades: acciones para impulsar de manera inmediata (2021-2022), medidas de corto plazo (2022-2024) y en el mediano plazo (2024 en adelante)” (Programa

Estado de la Educación, 2021, p. 55). Además, es esencial que dicho plan abarque desde la educación preescolar, la general básica y hasta la diversificada.

Por su parte, estudios que ya se han realizado a nivel internacional indican que “la educación remota nunca es superior a la educación presencial y su implementación conlleva siempre a una innegable pérdida de aprendizajes” (Mckinsey, 2020, citado por el Programa Estado de la Educación, 2021, p. 93). Es posible indicar que, para el caso de Costa Rica, los aprendizajes fundamentales se redujeron casi a un 50 % en los programas de Matemáticas y Español. Esta situación, aunada al rezago acumulado de años anteriores debido a las huelgas escolares, pone de manifiesto que la población que se está graduando de secundaria este año y en los próximos cuatro o cinco años, si continúa la situación actual, habrá perdido la oportunidad de aprender más de la mitad del contenido educativo originalmente planificado para el sistema de primaria y secundaria.

La región Pacífico Central, al ser una de las más pobres de Costa Rica, se ha visto seriamente afectada no solo desde el inicio de la pandemia, sino desde antes, ya que, como bien lo resalta el VIII Informe del Estado de la Educación (2021), “la ruralidad, sobre todo la ruralidad dispersa, experimenta una brecha digital aún más profunda. Si bien el país tiene definida una política social encargada de minimizar esta tendencia, estos datos sugieren que no ha logrado su objetivo” (p. 95).

En este contexto, la Sede del Pacífico de la Universidad de Costa Rica debe estar orientada a funcionar de la manera más eficiente posible, a pesar de sus limitaciones y de la condición académica de las personas estudiantes que ingresan cada año, por lo que debe maximizar sus recursos para obtener más y mejores resultados. Debe promover el involucrar el capital humano, tecnológico, estructural y social en este proceso.

Para dar respuesta a la problemática descrita, se propone promover espacios de reflexión para las personas docentes de la Sede del Pacífico, con el fin de brindar al estudiantado de primer ingreso, talleres en las áreas de Lógica-matemática, Inglés, Habilidades Blandas, Comprensión de Lectura y de Investigación Académica, en los que se permita desarrollar competencias personales para el buen desempeño académico en las carreras matriculadas. Para ello, es necesario construir el perfil de ingreso de las personas estudiantes que entran cada año a las ocho carreras que se imparten en la Sede, con el fin de tener claras sus necesidades específicas en las clases universitarias.

Por otro lado, se hace necesario indagar sobre las nuevas prácticas pedagógicas que promueven el aprendizaje significativo, tomando en consideración las características de las nuevas generaciones de estudiantes que ingresan a las carreras impartidas en la Sede del Pacífico, con el propósito de asegurar el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para ello, también es importante que, como organización inteligente, se analicen y comparen las nuevas prácticas pedagógicas con las prácticas tradicionales que se han utilizado regularmente en los cursos de las carreras que se imparten en la institución, para así identificar congruencias y discrepancias entre ambas metodologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje y conseguir su eventual nivelación.

En todo este proceso, la Sede del Pacífico construye estos espacios por medio de la generación del conocimiento siempre centrado en las personas que forman parte de la realidad de la institución. Por esta razón, fue necesaria la realización de grupos focales por áreas de enseñanza para completar una matriz comparativa entre las metodologías tradicionales y las nuevas tendencias de mediación pedagógica aptas para las nuevas generaciones, la cual permita mejorar y nivelar las carencias.

Haciendo uso del recurso tecnológico, que se ha convertido en un aliado desde la virtualización producto de la pandemia, se procedió a elaborar, en cada una de las áreas de trabajo, materiales de mediación para los encuentros que se realicen con estudiantes de nuevo ingreso de la Sede del Pacífico de la Universidad de Costa Rica. Esta confección de materiales didácticos se trabajó por medio de cursos autogestionados y talleres sincrónicos antes de arrancar con el primer semestre de estudios universitarios del estudiantado.

El proyecto que se propone, conocido como Pre-UCR también tiene como pilar el promover espacios de reflexión en un proceso de sensibilización que se genera por medio de talleres y conversatorios que se desarrollan con las personas docentes de las diferentes carreras que se imparten en la Sede; este aspecto de la iniciativa estuvo orientado en dos partes. La primera pretendió generar un diagnóstico sobre aquellas técnicas de enseñanza que han demostrado ser exitosas durante las clases de las distintas áreas de conocimiento de los cursos, así como también identificar las estrategias didácticas utilizadas en clase que no han permitido alcanzar los objetivos educativos de la forma esperada. La segunda etapa consistió en la ejecución de una investigación sobre nuevas técnicas de enseñanza que se pueden utilizar para responder a las necesidades e intereses de la población de nuevo ingreso. Todo esto con el fin de poder comparar y establecer diferencias y ventajas de utilizar unas antes que las otras para abordar los contenidos de los cursos que se imparten en cada carrera de la Sede.

2. REFERENTE TEÓRICO

2.1 Crisis educativa por malas bases del sistema educativo público: pandemia, nuevas generaciones y la tecnología

Como se indicó en párrafos anteriores, el declive educativo en Costa Rica se venía arrastrando desde muchos años atrás. La crisis ocasionada por la COVID-19 vino a abrir los ojos de quienes querían ocultar o minimizaban dicha problemática. La respuesta dada durante la pandemia fue desafiante porque permitió visibilizar la falta de capacitación en cuanto a metodologías modernas mediadas por la tecnología, la dificultad de las personas estudiantes para poder llevar clases virtuales por la falta de recursos tecnológicos en sus hogares y, sobre todo, porque no existía una conciencia que permitiera regular su propio aprendizaje. González (2020) plantea que la situación de estrés vivida fue abrumadora para todos los actores del acto educativo: “esta relación genera tensiones y manifestaciones cognitivas, emocionales y conductuales que afectan la percepción del bienestar personal frente a un posible peligro.” (p. 6). En esta misma línea, Álvarez-Junco (2021) indica que la situación explotó con la pandemia, pero la problemática ya venía aquejando, de manera muy lamentable, el sistema educativo:

El encierro reflejó experiencias educativas pertenecientes al ámbito universitario a través de redes sociales, plataformas y otros medios digitales, dando testimonios de una enfermedad educativa, anclada por años en el interior del sistema: planes académicos descontextualizados, profesores poco preparados, mal pagados, padres de familia desvinculados del desarrollo de sus hijos, docentes con doctorado sin habilidades digitales, aun cuando pertenecen a un mundo digitalizado en donde insisten en replicar modelos de hace más de 50 años para futuros profesionales. (p. 48)

La pandemia demostró que, en las organizaciones educativas, no existe una conciencia de la importancia y la necesidad imperante de hacer de la tecnología un aliado en el proceso educativo. De este modo, entra en juego la necesidad de democratizar la educación, sobre lo que Hernández Carmona y Escobar Flores (2021) apuntan que:

para que la educación de manera virtual obtenga buenos resultados, será importante la implementación de políticas públicas, en especial en el aspecto digital, y con ello lograr que los alumnos en las zonas marginadas y de alta pobreza o pobreza extrema no pierdan el derecho a recibir una educación de calidad y con equidad. (p. 174)

Por lo anterior, es posible afirmar que la pandemia de la COVID-19 ha tenido un impacto significati-

vo en el sistema educativo público de todo el mundo y que no solo Costa Rica se ha visto seriamente afectada. Como se ha mencionado, muchas de las fallas ya existían desde antes de la pandemia.

Por su parte, es posible mencionar algunas de las repercusiones que han surgido debido a las malas bases, tal y como se han señalado puntalmente por la UNESCO y la OCDE en sus informes. En primer lugar, se resaltan las desigualdades en el acceso a la educación, ya que la pandemia ha exacerbado las desigualdades existentes en este aspecto, especialmente para el estudiantado de bajos recursos. Muchas personas estudiantes no tienen acceso a los recursos necesarios para aprender de manera efectiva en línea, como dispositivos, conectividad a Internet y un ambiente de aprendizaje adecuado. Producto de lo anterior, se produce el aumento del abandono escolar que hoy se vive, ya que la crisis educativa ha llevado a que algunos miembros de la comunidad estudiantil pierdan motivación para aprender debido a la falta de interacción social y apoyo emocional que solían recibir en las aulas. Las personas estudiantes que ya estaban luchando antes de la pandemia se vieron en mayor riesgo de quedarse rezagados y tener dificultades para ponerse al día.

Por otro lado, se vivió una falta de apoyo hacia las personas educadoras. Estas se vieron en la necesidad de adaptarse rápidamente a la educación a distancia y han enfrentado desafíos adicionales al tratar de brindar una educación de calidad a sus estudiantes.

En general, las malas bases de la crisis educativa del sistema educativo público producto de la pandemia tendrán efectos a largo plazo en la educación y en la sociedad en su conjunto. Por consiguiente, se necesitarán esfuerzos significativos para abordar estas deficiencias y trabajar para garantizar que todas las personas estudiantes tengan acceso a una educación de calidad.

2. 2 Organización educativa inteligente: adaptación al cambio para dar respuesta y solventar dificultades de sus estudiantes

La Universidad de Costa Rica se ha caracterizado por analizar la crisis que quedó al descubierto producto de la pandemia. Esta es una de varias investigaciones que se han realizado sobre este tema; no obstante, en todas ellas se vuelve evidente la urgencia de un cambio. Tal y como lo expone Maggio (2021):

Desde lo educativo, se muestra la urgencia de una nueva y radical operación pedagógica capaz de construir vínculos y articular demandas, voces, valores, creencias, costumbres, juegos de lenguaje y formas de vida hacia la construcción de otra era de la humanidad. (...) El currículo, como proyecto cultural, político y social, tendrá que abrirse a esas voces y asumirlas de manera estructural en contenidos, metodologías, perspectivas y prácticas didácticas (p. 212).

Asimismo, el autor menciona que este es el momento de la historia en que es necesario saltar hacia adelante, ya que la universidad es el motor de transformación que debe promover una sociedad más justa e inclusiva, donde se promueva la conformación de prácticas rediseñadas y replanteadas luego de analizar la realidad que se vive. Esto debido a que “en tiempos en los que la inteligencia colectiva es una marca de época, las prácticas de la enseñanza en la Universidad pueden alentarla en todas sus instancias curriculares” (Maggio, 2021, p. 214).

Ante este escenario, dicho experto apunta a que la tecnología debería ser esa plataforma que se dedique a estructurar los procesos de aprendizaje para que se extiendan e impacten a la mayor cantidad de personas a lo largo del tiempo. De esta manera, las herramientas tecnológicas podrían estar fundamentalmente dedicadas a una colaboración que estructure los procesos de aprendizaje y promueva la formación de redes y comunidades investigativas y profesionales que se prolonguen en el tiempo (Maggio, 2021).

La educación debe verse como un sistema, un ensamble en el que participan diferentes actores, cada cual con sus responsabilidades. La universidad, como organización inteligente, debe tomar medidas proactivas y enfocadas hacia el abordaje de los desafíos de la crisis educativa, incluyendo la implementación de tecnología educativa efectiva, la capacitación de las personas educadoras, la mejora de la accesibi-

lidad a la educación, el monitoreo del progreso y la efectividad, y el trabajo con la comunidad educativa.

La educación a distancia favorece el aprendizaje en línea o sincrónico. Sin embargo, la virtualidad no es sinónimo de ausencia de la persona docente en el acompañamiento que requiere el estudiantado en su proceso educativo. Dentro de este marco, el uso de plataformas digitales permite dar un seguimiento para ayudar a superar las deficientes bases educativas con las que ingresan las personas estudiantes a la universidad.

Dichas plataformas digitales pueden ser utilizadas para proporcionar a las personas estudiantes recursos y materiales de aprendizaje adicionales, y para brindarles apoyo y retroalimentación en tiempo real. De esta manera, estas pueden ser utilizadas para adaptar el aprendizaje a las necesidades individuales de cada estudiante. Del mismo modo, los miembros de la comunidad estudiantil que presentan cierto nivel de rezago pueden recibir recursos y materiales de aprendizaje específicos para las áreas en las que necesitan mejorar, permitiéndoles trabajar a su propio ritmo para alcanzar el nivel adecuado de aprendizaje.

Continuando con la línea anterior, como recurso educativo, las plataformas digitales permiten dar un acompañamiento y apoyo en tiempo real, por lo que la interacción es posible y se puede recibir ayu-

da en línea por parte de las personas educadoras y de otras personas estudiantes. Así, como señalan López Belmonte y colaboradores (2021), los recursos y actividades que pueden generarse en entornos virtuales tienen un impacto positivo también para el estudiantado que tiene problemas de rezago:

El uso de tecnologías digitales, en particular la implementación de plataformas virtuales y herramientas en línea, se ha demostrado que puede promover la nivelación educativa y reducir la brecha digital, brindando apoyo a los estudiantes con mayores necesidades, en particular a aquellos con rezago educativo. (p. 295)

De este modo, como sistema educativo, se debe trabajar en explotar más las plataformas digitales, ya que estas pueden proporcionar acceso a una amplia gama de recursos y materiales de aprendizaje adicionales, incluyendo videos, tutoriales, juegos y ejercicios interactivos, y así las personas estudiantes que presentan un rezago pueden utilizar estos recursos para reforzar su aprendizaje y mejorar sus habilidades. Para Maggio (2021):

la digitalización necesita entrar en diálogo con las condiciones que se alteraron de hecho o pueden alterarse intencionadamente en la escena de pandemia: el minimalismo curricular, la resignificación del tiempo, el emerger de formas de colaboración y creación inauguradas por el estudiantado y la necesidad de cambiar las pro-

puestas de evaluación, pueden ser algunos de los pilares de esos procesos de rediseño. En ningún caso tienen sentido por sí mismos. (p. 216)

Por otra parte, debe existir una respuesta pronta por parte de la educación superior, que es donde se culmina el proceso educativo de una persona en formación a punto de ingresar al mundo laboral. Esto porque, sin duda, esta era pospandemia presentará una aglutinación de problemas estructurales con los emergentes; es decir, se conjuntarán los obstáculos del pasado con aquellas novedades educativas que surjan. Para García Huidobro y otros (2021):

En la educación, la pospandemia supone el desafío de enfrentar no solo las carencias históricas sino también las nuevas demandas que el nuevo entorno educativo presenta. Esto es, se presenta una aglutinación de problemas estructurales con los emergentes, lo que requiere de soluciones ágiles y eficientes para no dejar a ningún estudiante atrás en su proceso educativo. (p. 6)

A partir de lo anterior, se comprende lo que apunta Collin (2021) cuando señala que la universidad, como organización inteligente, debe superar los desafíos estructurales que han sido profundizados por la pandemia, como la falta de acceso a la educación, la desigualdad educativa, la pérdida de aprendizaje y la atención socioemocional de las personas estudiantes. Además, el autor indica que la universidad debe ser capaz de adaptarse a los retos emergentes

que ha planteado la pandemia, como la educación a distancia y la brecha digital, y debe trabajar en la implementación de estrategias eficaces para brindar un aprendizaje de calidad y equitativo a todas las personas estudiantes.

Al respecto, Martínez (2021) plantea que las desigualdades educativas se han profundizado provocando un alza en los casos por abandono escolar ha aumentado. Enfatiza en que la “educación necesita reformas profundas y una inversión importante para construir un sistema educativo más justo, equitativo y de calidad” (p. 2).

La universidad se encuentra frente a uno de los más grandes desafíos de la historia, el cual consiste en construir otra normalidad en la que es necesario repensar la relación docente – estudiante, la transformación curricular, el acompañamiento y seguimiento de los aprendizajes, la innovación a partir de estrategias evaluativas no tradicionales, y, lo más importante, la integración de nuevas actividades de mediación pedagógica en las que el papel de la tecnología sea un aliado importante en el proceso. En este sentido, tal y como indica González (2020), es importante que se implementen diferentes modos de aprendizaje que guíen a cada persona estudiante a construir su propio método de estudio, incrementando así su capacidad de aprendizaje a través del apoyo pedagógico y gracias a la oportunidad de realizar actividades en línea y fuera de línea.

El Proyecto Pre-UCR es una respuesta innovadora que la Universidad de Costa Rica, Sede del Pacífico, ha empezado a implementar en esta línea (Quesada Chaves, 2023). Con esta iniciativa, tal y como lo expone Hernández Sánchez (2023), se quiere tener una “aprehensión introductoria de una gama de fundamentos que propicien en la población estudiantil la aplicación/obtención de habilidades lógico-matemáticas, investigativas, tecnológicas e idiomáticas útiles en el desarrollo de destrezas a nivel personal, académico y laboral” (p. 172).

Por lo anterior, se comprende que la implementación de programas preuniversitarios es una solución innovadora que las universidades deben adoptar ante la problemática educativa de la actualidad, con el fin de prevenir el rezago y aumentar la retención y graduación de sus estudiantes. Al implementar un programa preuniversitario, las instituciones de educación superior pueden adaptarse a los cambios en la educación y enfrentar los retos actuales y futuros de manera efectiva; es una respuesta que debe generarse para favorecer a todas las personas que participan en el proceso educativo.

2. 3 Nivelación académica como respuesta del sistema de educación superior: el apagón educativo que se hereda de sistema de primaria y secundaria

La universidad juega un rol fundamental para enfrentar los desafíos que se han experimentado producto de la pandemia, muchos de los cuales ya existían desde antes, pero se han intensificado a partir de la crisis. Ante este panorama, la nivelación académica se ha convertido en una estrategia cada vez más importante para mejorar el acceso y la retención de las personas estudiantes en las instituciones de educación superior. Por medio de la implementación de programas de nivelación, se busca abordar las deficiencias académicas y los desajustes en los niveles de conocimiento y habilidades que las personas estudiantes adquieren en la educación primaria y secundaria, con el fin de mejorar los resultados en las tasas de graduación y deserción, y así poder fomentar una mayor equidad en el acceso a la educación superior.

De acuerdo con Hernández Carmona y Escobar Flores (2021), lamentablemente, hay factores que impiden que la respuesta hacia esa mejora se lleve a cabo de manera eficiente. Entre dichas dificultades, se puede mencionar “el cambio de gobierno, la corrupción, el destino del presupuesto a programas sexenales no necesarios” (p. 170).

Por consiguiente, las universidades deberían enfocar sus esfuerzos en implementar las nueve metas que la UNESCO (2020) ha señalado, y entre las que

se puede citar: asegurar que la educación superior sea inclusiva y accesible para todos, aprovechar las oportunidades ofrecidas por la tecnología digital y la educación a distancia, desarrollar nuevos modelos de educación superior y fortalecer los ya existentes, establecer alianzas y colaboraciones entre instituciones de educación superior y otros actores relevantes. En esta línea es que se visualiza la necesidad de diálogo que existe entre el Ministerio de Educación Pública y el sistema de educación superior costarricense.

González García (2014) sugiere que la universidad pública puede contribuir a la mejora de la calidad de la educación a través de varias acciones clave: la formación de profesionales que sean capaces de transformar su entorno educativo; el desarrollo de investigación que aporte al diagnóstico de las problemáticas educativas y a la formulación de posibles soluciones; y una vinculación entre universidad y escuela que permita una retroalimentación constante entre la teoría y la práctica, y un enriquecimiento mutuo entre ambas instituciones. La universidad nunca debe verse como un ente aislado de la realidad que vive el país, sino que debe ser una organización que promueva el bienestar de conformidad con la situación que se viva.

De acuerdo con el contexto actual, las universidades deben adoptar medidas innovadoras, como la nivelación académica, para mejorar la calidad de la educación hacia la formación de profesionales de alta calidad. Arévalo y Villatoro (2020) establecen

que la implementación de programas de nivelación en la educación superior, utilizando un enfoque pedagógico integral y una metodología innovadora, ayudaría notoriamente en la adquisición tanto de habilidades como de competencias necesarias para hacerle frente a los desafíos de la vida universitaria.

Por consiguiente, deben promoverse medidas inclusivas que generen un impacto positivo en la población, por lo que es necesario implementar tecnologías de información y comunicación, crear programas de nivelación académica y desarrollar nuevos métodos de enseñanza que promuevan la participación y la interacción entre personas estudiantes y docentes. Asimismo, se debe buscar formas de involucrar a la comunidad en la toma de decisiones y en la gestión de recursos para garantizar el acceso a la educación de calidad para todas las personas, así como promover el diálogo y la sincronía que debe existir en todo el sistema educativo costarricense.

3. METODOLOGÍA

Para el abordaje de esta problemática que se acarrea desde el sistema de educación pública hasta llegar a la universidad, se ha trabajado en la implementación del Proyecto PreUCR, el cual consiste en talleres dirigidos a estudiantes, un programa de capacitación dirigido a docentes y un modelo de cursos autogestionados para superar deficiencias en matemáticas y otras competencias y habilidades (Quesada Chaves, 2023).

Como se mencionó en páginas anteriores, el proyecto que se discute en este capítulo tuvo como pilar el promover espacios de reflexión y sensibilización por medio de talleres y conversatorios desarrollados con el personal docente que imparte las distintas carreras de la Sede. Este aspecto del proyecto fue llevado a cabo en dos etapas. La primera tuvo el objetivo de generar un diagnóstico en cuanto a las técnicas de enseñanza que han demostrado ser exitosas durante las clases y de identificar las estrategias didácticas implementadas que no han permitido alcanzar las metas educativas de manera ideal. Posteriormente, se llevó a cabo una investigación sobre nuevas técnicas de enseñanza que se pueden utilizar para responder a las necesidades y características de la población de nuevo ingreso. Ambas etapas del proceso estuvieron orientadas a comparar y establecer las particularidades, ventajas y desventajas de las distintas técnicas que se pueden utilizar para abordar los contenidos de los cursos que componen las distintas carreras de la Sede.

Para ejecutar estos pasos del proyecto, se optó por sostener sesiones de trabajo por cada una de las áreas de las carreras: Ciencias Básicas, Idiomas, Cursos Teóricos, Tecnología, Ingeniería y Cursos Prácticos o Laboratorios. En estas sesiones participaron aquellas personas docentes que han estado a cargo de impartir estos cursos en los últimos dos ciclos lectivos. Luego del trabajo en cada equipo, la información fue compartida en mesas de trabajo en las que se presentó un resumen con los resultados de cada propuesta por área (Quesada Chaves, 2023).

De manera paralela, se realizó un trabajo con las nuevas personas estudiantes admitidas en las carreras de la Sede del Pacífico. Para esto, se desarrollaron sesiones de trabajo de manera sincrónica por medio de la plataforma Zoom para la implementación de las clases que componen los talleres y, de manera asincrónica, se diseñaron cursos autogestionados en el campus virtual de la institución.

Finalmente, se procedió a sistematizar los resultados y reorganizar los contenidos y módulos. Luego de finalizados los talleres de nivelación, se trabajó por medio de un instrumento sobre la experiencia vivida en los equipos de trabajo, el cual estuvo dirigido a las personas encargadas de coordinar cada carrera. Para este paso, se validó la información suministrada en cada espacio de diálogo con docentes, así como también los instrumentos aplicados para cada una de las áreas en las que se analizaron estrategias didácticas exitosas para trabajar con las

nuevas generaciones de estudiantes. Por otro lado, se aplicaron también encuestas en línea tanto para estudiantes participantes del proyecto como para las personas docentes que fueron las facilitadoras de los talleres de cada módulo nivelatorio que se ofreció durante el mes de febrero de 2022 y de 2023.

3. 1 Participantes

Los actores principales de esta iniciativa fueron tanto las personas docentes de la Universidad de Costa Rica, Sede del Pacífico, como las personas estudiantes admitidas para cursar una carrera en dicha institución.

3. 2 Instrumentos

Con el fin de evaluar y lograr la caracterización del perfil del estudiantado actual de la Sede del Pacífico, se aplicó un cuestionario dirigido a la población que se matriculó en los talleres de nivelación, es decir, el estudiantado de primer ingreso 2023, con el fin de obtener datos tanto académicos como sociodemográficos de acuerdo con su realidad. Asimismo, se realizaron pruebas diagnósticas para medir los conocimientos básicos en las áreas que se buscó reforzar durante los talleres de nivelación.

Por su parte, se analizaron las prácticas pedagógicas que promueven el aprendizaje significativo por medio de un análisis documental, el cual se realizó a través de grupos focales por áreas de conocimiento; esto con el fin de enlistar actividades que pueden ser implementadas dentro del aula a fin de facilitar contenidos acordes con las necesidades del estudiantado. Durante estos encuentros, se presentaron los resultados obtenidos a partir de la revisión bibliográfica, a fin de puntualizar los aspectos relevantes para el tema que se pretende abordar con el proyecto.

Estos pasos del proceso llevaron a la construcción de una matriz para contrastar actividades tradicionales que se realizaban dentro del aula hace varios años y las prácticas pedagógicas que han demostrado ser exitosas para atender las necesidades de las nuevas generaciones que ingresan a las carreras de la Sede del Pacífico. De esta forma, se procuró la recolección de materiales didácticos mediante un banco de datos elaborado con la colaboración de las personas docentes que participaron en el proyecto. En dicha sistematización, se buscó incorporar los materiales que han demostrado ser de mayor utilidad y practicidad para abordar los contenidos según las áreas temáticas que se han seleccionado como parte de los talleres nivelatorios (Quesada Chaves, 2023).

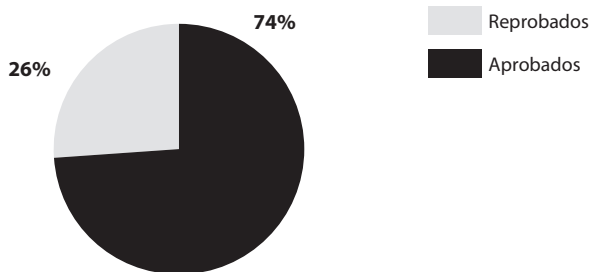
Finalmente, se promovió el desarrollo de diálogos con la comunidad estudiantil, a fin de enriquecer la propuesta de estrategias didácticas novedosas para cada carrera.

4. RESULTADOS

La propuesta de implementación de un programa de nivelación académica involucra una serie de actores dentro del sistema universitario, entre los que se encuentran las personas docentes de cursos, el personal administrativo de la Oficina de Registro, quienes ejercen las coordinaciones de cada carrera, y el estudiantado. Los resultados obtenidos tras dos años consecutivos de la implementación de los talleres nivelatorios dirigidos al estudiantado de nuevo ingreso de la universidad han sido relevantes y se empiezan a dar a conocer con iniciativas como el presente capítulo.

Antes de dar inicio con el diseño de los módulos, se procedió a analizar, a partir de los datos aportados por la Oficina de Registro, los resultados de aprobación de cursos que se llevan como parte del plan de estudios del primer año de algunas de las carreras que se imparten en la Sede del Pacífico. Como parte de este análisis, se obtuvieron algunos números alarmantes que no se pueden dejar pasar. Tal es el caso del curso de Álgebra, en el cual, para el año 2017, cuando aún no se tenían las deficiencias que acarreó la pandemia, menos de un 30 % de las personas matriculadas conseguían aprobarlo. La Figura 1 muestra los porcentajes de estudiantes aprobados y reprobados en este curso.

Figura 1. Comportamiento de las personas estudiantas matriculadas en el curso MA1004 durante 2017



Nota. Elaboración propia a partir de datos suministrados por el Sistema de Aplicaciones Estudiantiles (SAE), UCR.

El problema en el área de matemática lo señalan claramente Araya y Contreras (2016) al indicar que “los estudiantes presentan una formación matemática insuficiente para enfrentar los estudios universitarios, especialmente en aquellos conocimientos considerados básicos para el aprendizaje de las matemáticas superiores” (p. 59). Esto quiere decir que los conceptos básicos que se deben adquirir en secundaria no se están alcanzando en ese periodo, por lo que se arrastra este vacío hasta la universidad, lo que repercute seriamente en el desempeño académico. Este punto también es confirmado por Alpízar Rodríguez y Ovarés Cordero (2018), quienes apuntan que, “En cualquier caso, tanto para los estudiantes de magisterio como para los estudiantes de otras carreras universitarias, los problemas en matemáticas se han señalado como uno de los principales

obstáculos que encuentran a la hora de afrontar el estudio universitario” (p. 25). Asimismo, es importante considerar que estas deficiencias y males bases para ingresar a la universidad ya se acarreaban desde antes de la crisis ocasionada por la pandemia.

De este modo, se vuelve importante analizar detalladamente el perfil de las nuevas generaciones de estudiantes que están ingresando a estudiar una carrera universitaria. Para esto, se realizó una entrevista dirigida a las personas docentes que coordinan las carreras de Gestión Cultural, Ingeniería Electromecánica Industrial, Informática Empresarial, Informática y Tecnología Multimedia e Inglés con Formación en Gestión Empresarial. En la entrevista, se plantearon tres preguntas a cada persona coordinadora: en la primera, se solicitó describir cómo es el rendimiento académico en los primeros años de la carrera; en la segunda, las personas coordinadoras debían señalar cuáles son, según su criterio, los problemas que inciden en el desempeño académico de sus cursos; en la tercera, se consultó sobre el rol que deben asumir las personas docentes para facilitar y promover el aprendizaje dentro del aula pese a las malas bases académicas con que ingresa el estudiantado a su primer año de carrera. En la Tabla 1 se muestra un resumen de estas respuestas.

Tabla 1. Entrevista dirigida a coordinadores de carrera para evaluar el perfil de los estudiantes que ingresan a cursar las carreras de la Sede del Pacífico

Rendimiento en los primeros años de la carrera	Problemas que inciden en el rendimiento académico	Rol de la relación docente – estudiante para superar dificultades académicas
<ul style="list-style-type: none"> • Malas bases de inglés. • Deficiencias en comprensión de lectura. • Desconocimiento en el uso de Excel y herramientas ofimáticas básicas. • Deficiencia en la construcción de relaciones interpersonales y debilidades en comunicación. • Dificultad para matricular bloques completos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tamaños de los grupos de estudiantes. • Acceso a bibliografía. • Infraestructura de las aulas. • Imposibilidad de arrancar con los objetivos del curso sin antes usar, al menos, cuatro semanas para nivelar a las personas estudiantes. • Falta de puentes que faciliten la transición entre el colegio y la universidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de la persona docente en el uso de técnicas y herramientas adecuadas para compartir conocimientos. • Disponibilidad de la persona docente para aclarar dudas. • Capacidad para motivar al estudiantado en su curso. • La persona docente debe promover espacios de empatía, diálogo y confianza dentro del aula. • Utilizar nuevas metodologías acordes con los intereses de las nuevas generaciones con relación a la tecnología.

Nota. Elaboración propia.

Como resultado generalizado puede verse que quienes ejercen la coordinación de las carreras concuerdan en que existen serias deficiencias en la formación académica de las personas estudiantes a nivel

de secundaria, muchas de ellas son destrezas básicas que deberían dominarse para poder ingresar a cursar cualquier carrera universitaria; esto acarrea que, dentro de los programas de los cursos, se tenga que hacer un alto para dedicar clases a que el estudiantado pueda comprender cómo utilizar herramientas básicas como, por ejemplo, Excel. En segunda instancia, señalan la carencia de un puente que le permita al estudiantado ingresar a cursar su carrera de manera más fluida y sin los altibajos que se presentan producto de las malas bases educativas que poseen. Finalmente, se reconoce que estas nuevas generaciones deben ser atendidas de acuerdo con sus intereses y necesidades; en este sentido, debe buscarse la forma de implementar metodologías innovadoras dentro del currículo, dándole un rol destacado a la tecnología como herramienta didáctica.

A partir de esta caracterización del perfil y del conocimiento sobre la problemática educativa que se hereda hasta la universidad, se procedió a confeccionar programas para los talleres nivelatorios que se ofrecen al estudiantado de manera virtual con sesiones sincrónicas y asincrónicas. La Tabla 2 muestra los objetivos que se pretenden alcanzar una vez finalizado cada módulo.

Tabla 2. Objetivos generales desarrollados en cada uno los módulos del programa de nivelación académica Pre-UCR

Pensamiento Lógico	Habilidades Matemáticas	Inglés	Comprensión de Lectura	Principios de Investigación Académica	Habilidades Blandas
Reflexionar sobre la condición necesaria de un conocimiento vivencial y humano emparentado al discurso lógico, de forma tal que se desarrolle como capacidad de discernimiento en áreas del quehacer humano en apariencia disímiles, como los son la política, la historiografía, la ciencia, la filosofía, entre otros, y su aplicabilidad al contexto académico, investigativo, profesional y personal.	Fortalecer las habilidades del estudiantado en el área de trigonometría y álgebra, con el fin de ser una guía para adquirir bases necesarias para los cursos de Cálculo y Física.	Intercambiar información relacionada con temas tales como información personal, descripciones de la vida familiar, apariencias, hábitos, tiempo libre, situaciones pasadas, ciudades, culturas y metas.	Propiciar habilidades de comprensión de lectura en las personas estudiantes para el reforzamiento de conocimientos básicos que permitan su óptimo desempeño académico en las carreras ofrecidas en la Sede del Pacífico de la Universidad de Costa Rica.	Brindar un panorama general y herramientas clave a las personas estudiantes sobre los principios de la investigación académica para su aprovechamiento e implementación durante su vida universitaria.	Comprender los fundamentos básicos de las habilidades blandas seleccionadas (empatía, trabajo en equipo y gestión efectiva del tiempo), por medio de una experiencia de aprendizaje activo y participativo, que influya de manera positiva en su óptimo desempeño como personas estudiantes durante su etapa de vida universitaria.

Nota. Elaboración propia a partir de los programas utilizados en los módulos nivelatorios del Proyecto Pre-UCR.

Por esta razón, una vez finalizados los talleres, se procedió a dar el debido seguimiento a estos objetivos mediante cuestionarios aplicados en línea, dirigidos a las personas docentes facilitadoras de los talleres y a las personas estudiantes que participaron de esta iniciativa (Quesada Chaves, 2023). En primera instancia, se abordó con las personas docentes, el tema de la planificación del curso nivelatorio que les correspondió diseñar. Luego de esto, se abordaron detalles importantes sobre la ejecución del Proyecto Pre-UCR para, en último lugar, analizar la retroalimentación correspondiente mediante un FODA.

4. 1 I Etapa: Planificación

Durante esta etapa, cada docente, junto con su equipo de trabajo, diseñó un programa utilizando la teoría socio-constructivista para trabajar en entornos virtuales, procurando contenidos prioritarios abordados mediante sesiones sincrónicas o asincrónicas a lo largo de un mes calendario, previo al inicio del I ciclo lectivo de la universidad. Los materiales didácticos se construyeron como recursos digitales de conformidad con el contenido que se debía enseñar, incluyendo material didáctico diseñado por las personas docentes, recursos y prácticas en línea, entre otros. Finalmente, las personas docentes comentan que, si el curso nivelatorio se impartiera de manera presencial, los beneficios serían ideales, pero la asistencia no sería satisfacto-

ria, dado que la virtualidad permite la participación de grupos numerosos.

4. 2 II Etapa: Ejecución

Durante la ejecución de los talleres de nivelación académica, se presentaron dificultades en cuanto al manejo de herramientas digitales y a la accesibilidad de equipo tecnológico para poder sumarse a las sesiones, lo cual es un reflejo de la brecha digital que sufre el país. La asistencia a las ocho clases sincrónicas dispuestas dentro del cronograma tuvo una tendencia a la baja, ya que las personas docentes indican que la cantidad de personas que participó en las primeras sesiones no corresponde a la que asistió a las últimas. Las razones de esta disminución pueden corresponder al sentimiento que arroja el desconocer temas básicos en matemáticas, inglés, investigación, comprensión de lectura, por ejemplo, mientras que también pueden responder al hecho de que no existió una evaluación sumativa sino formativa durante los talleres, por lo que esa flexibilidad puede desembocar en una falta de compromiso por parte del estudiantado. Asimismo, se aduce que las carencias de equipo tecnológico y acceso a la conectividad afectaron el poder sumarse a algunas clases.

Como parte de los méritos más sobresalientes que resaltan las personas docentes de sus alum-

nos, se encuentra el compromiso, la participación y la emoción de ingresar a la universidad. Un punto relevante de la población estudiantil recibida fue la disposición e interés en asistir a clases y participar. Tal como indica el profesorado, ese interés y motivación resaltan, ya que permiten la comprensión de los conceptos con rapidez y efectividad.

4.3 III Etapa: Retroalimentación

Este programa de nivelación se ha repetido en dos ocasiones consecutivas: la primera tuvo lugar en febrero de 2022; y la segunda, en febrero de 2023. Las personas docentes y estudiantes participantes del proyecto han indicado que esta es una iniciativa que debe repetirse, nutrirse y expandirse a otras latitudes de la Universidad de Costa Rica, ya que es un puente que permite facilitar la adaptación a la vida universitaria. Para esta etapa, se procedió a llenar un análisis con las personas docentes de las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas de cada uno de los talleres nivelatorios, tal y como se muestra en la Tabla 3.

Tabla 3. Fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas de cada uno de los talleres nivelatorios del Proyecto Pre-UCR

<p>Fortalezas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ser constantes con el programa en cuanto a la forma de poder abarcar el tema. • Recursos tecnológicos y capital humano necesarios. Profesorado con experiencia en cursos universitarios iniciales. • Compromiso por parte del equipo administrativo y docente. • Claridad en las funciones y responsabilidades de las personas colaboradoras. • Evaluación en diferentes etapas. • Espacio de socialización previo al inicio de los estudios universitarios. Se amplía el conocimiento del estudiantado. 	<p>Oportunidades</p> <ul style="list-style-type: none"> • A pesar de que cada grupo es diferente, se puede lograr que las personas estudiantes se motiven y se sientan más seguras al iniciar el curso lectivo. • Planteamiento de capacitaciones en docencia para el profesorado que colabora con la iniciativa. • Creación de proyectos de Acción Social o Trabajo Comunal Universitario. • Establecimiento de grupos de trabajo con otras unidades académicas. Se ofrece ayuda para mejorar las bases. • Espacio para disminuir la ansiedad de las personas estudiantes.
<p>Debilidades</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comunicarse presencialmente, o bien con todas las personas estudiantes. • Tiempo de ejecución. Ausencia de un plan elaborado de forma colaborativa. • El estudiantado tiene malos hábitos de estudio. • Matricular los cursos nivelatorios es opcional. 	<p>Amenazas</p> <ul style="list-style-type: none"> • La programación de las inducciones universitarias tiene el mismo horario que los cursos nivelatorios. • Decisiones académicas o políticas de las autoridades universitarias. • Intereses académicos de las personas docentes que colaboran con el proyecto. • No existe cooperación con instituciones de secundaria. • Problemas de acceso a la tecnología o a conexión de Internet estable.

Nota. Elaboración propia de la autora con base a los programas utilizados en los módulos nivelatorios del Proyecto Pre-UCR.

De igual manera, se aplicó un cuestionario en línea dirigido a las personas estudiantes que participaron de los talleres nivelatorios, para que señalaran cuáles fueron las ventajas y desventajas que experimentaron al haber llevado los cursos.

Dentro de las principales ventajas, destacan la oportunidad brindada para ser incluidas dentro del sistema universitario antes de iniciar con el primer bloque de cursos de sus carreras, lo que les permitió ir familiarizándose con el sistema universitario, el entorno virtual, las metodologías y las tareas típicas de esta etapa. Indican, además, que los conocimientos y temas abordados fueron bien escogidos, ya que ayudaron a superar falencias que se tenían desde la secundaria y que, incluso, en algunas ocasiones era la primera vez que escuchaban hablar de algunos de los tópicos tratados. Lo anterior se sustenta con lo establecido por los autores Reyes Cárdenas y Ramírez Chacón (2020) en lo referente a los cursos nivelatorios con miras a una formación humanística e integral en la Universidad de Costa Rica:

La implementación de programas de nivelación tiene la ventaja de corregir las falencias en cuanto a los conocimientos previos de los estudiantes, permitiendo de esta forma el desarrollo de habilidades y destrezas en las diferentes áreas del conocimiento, logrando una formación integral del estudiante. (p. 10)

Por otro lado, las personas estudiantes señalan algunas desventajas o aspectos por superar, entre las que se encuentra el hecho de haber obtenido una carga adicional de trabajo durante su periodo de vacaciones, lo que, en algunos casos, generó situaciones de angustia y estrés debido a que no contaban con el equipo para poderse conectar o vivían en lugares muy rurales donde no disponían de una conexión a Internet estable. De igual manera, manifiestan como desventaja el no poder contar con talleres nivelatorios para todas y cada una de las áreas que componen las carreras de la Sede del Pacífico, es decir, se sugiere la presencia de más cursos nivelatorios con el fin de brindar más variedad y que el estudiantado pueda escoger de acuerdo con sus áreas de interés. No obstante, esto podría acarrear un problema descrito por López Ramírez (2016) sobre los cursos nivelatorios, ya que uno de los riesgos a la hora de implementarlos es que pueden crear una cultura de dependencia, en la que las personas estudiantes se acostumbran a recibir apoyo adicional y no desarrollan habilidades para el aprendizaje autónomo y la resolución de problemas.

5. CONCLUSIONES

Es evidente que la pandemia demostró que todo el sistema educativo está atravesando un periodo crítico. La universidad, como organización inteligente, promueve adaptación al cambio y una respuesta a dicha situación de crisis.

Producto de las diversas condiciones previamente mencionadas, como las huelgas, los desastres naturales y la pandemia ocasionada por la COVID-19, las personas concluyen su proceso educativo en la universidad y es entonces cuando se hace necesario que la institución asuma la responsabilidad de ser una organización que se adapta y evoluciona constantemente para cumplir su función social de formar a las futuras personas profesionales y la ciudadanía del país. Al respecto, Quintanilla (2018) apoya la idea de hacer uso de los avances tecnológicos para poder hacer frente a la debilidades y demandas del rezago con que ingresan las personas estudiantes a la universidad:

El concepto de universidad como organización inteligente se refiere a la capacidad de la institución universitaria para desarrollar habilidades y destrezas que le permitan aprovechar los avances del conocimiento y las tecnologías para mejorar la gestión institucional, así como la calidad de la enseñanza y la investigación. (p. 64)

En este contexto, debe promoverse una visión compartida en la que la universidad debe potenciar las habilidades y roles de sus personas colaboradoras para lograr tener un panorama global de la problemática y del objetivo que se desea alcanzar. La Universidad de Costa Rica, en su estructura organizacional, es flexible y permite la implementación de estrategias humanísticas en beneficio de su estudiantado. Es por ello que el Proyecto Pre-UCR ha brindado la oportunidad, durante dos años consecutivos, de nivelar los conocimientos de las personas estudiantes que han ingresado a cursar una carrera universitaria después de la pandemia.

Por esta razón, no es posible que se siga dejando de lado la transición entre el colegio y la universidad. Este paso debe acompañarse, y la universidad es la que debe asumir ese rol protagónico a fin de nivelar las deficiencias académicas que se heredan de un sistema educativo de primaria y secundaria con serias falencias. “La transición no puede ser asumida de manera abrupta, ya que requiere un proceso de adaptación para los estudiantes, que implica una serie de habilidades y competencias que no necesariamente han sido desarrolladas en el nivel anterior” (Acuña, 2021, p. 28). El solo hecho de ingresar a la universidad y definir una profesión para estudiar genera una situación altamente demandante para las personas estudiantes, quienes, en muchas ocasiones, no han alcanzado los 18 años. La universidad es una etapa crucial llena de retos y aprendizajes, por

lo que un acompañamiento previo lograría solo traer beneficios al estudiantado.

Es evidente que, en un programa nivelatorio de dos meses de duración, no va a ser posible aprender contenidos que no se cubrieron durante toda la etapa del colegio, pero lo que se pretende es que el estudiantado logre adquirir las herramientas necesarias para hacer frente a los retos y exigencias académicas propias de la vida universitaria, no solo a nivel de competencias, sino también de habilidades necesarias para tener éxito en esta etapa (Quesada Chaves, 2023). Al respecto, Acuña (2021) indica que “Los programas de nivelación académica son fundamentales para nivelar las deficiencias educativas que se han heredado de la educación media y que pueden afectar negativamente el desempeño académico de los estudiantes en la universidad” (p. 29). Por consiguiente, luego de analizar la propuesta acá descrita, se puede concluir que no se debe pasar directo del colegio a la universidad, sino que debe darse una transición apropiada entre ambas etapas.

Tal y como se mencionó, la universidad es la encargada de promover adaptación al cambio y una respuesta a la crisis educativa que se vive en la actualidad. Este cambio debe lograrse mediante el uso de la tecnología. Si bien es cierto, en este capítulo se ha dejado ver que muchas personas estudiantes no tienen las condiciones necesarias en cuanto a equipo y conectividad para llevar cursos nivelatorios virtuales, por otro lado, si no fuera por la tecnología

y todo lo que las herramientas que se utilizan con fines didácticos han permitido, no sería posible ofrecer posibilidades que ayuden a mitigar este desfase educativo que están viviendo las nuevas generaciones que ingresan a la universidad.

La nueva generación de estudiantes que, en general, está vinculada con la tecnología digital, ha modificado sus formas de aprender, sus intereses y sus habilidades, esto no significa que puedan aprender con la tecnología; saben usarla para comunicarse, para las redes sociales, pero no necesariamente la emplean como un recurso de aprendizaje. (Gervacio Jiménez & Castillo Elías, 2020, p. 60)

Por otra parte, la universidad debe leer los intereses y reconocer las habilidades de las generaciones jóvenes de hoy en día. En este sentido, debe hacer de la tecnología una herramienta esencial para promover la eficiencia en los procesos educativos, una democratización de los conocimientos y, sobre todo, una manera de promover una sana convivencia con todos los actores que forman parte de la formación académica universitaria.

El proyecto nivelatorio Pre-UCR se ha ofrecido mayoritariamente de manera sincrónica por medio del campus virtual de la Sede del Pacífico y de la plataforma Zoom, sin embargo, es posible concluir que no todos los estudiantes tuvieron la oportunidad de conectarse en el horario que se dispuso, por lo que es

recomendable trabajar en el diseño de cursos MooC, ya que “existen evidencias en el campo educativo de que los MooCs pueden utilizarse como refuerzo para la enseñanza universitaria tradicional” (Lorente et al., 2021, p. 12). Estos cursos pueden impartirse durante el periodo de verano y continuar abiertos de forma continua, de este modo, las personas estudiantes podrían acceder a ellos en el momento más oportuno, de acuerdo con su ritmo, intereses y necesidades específicas. En esta misma línea, Regueyra Edelman y otros (2021) concluyen que:

la autorregulación es un factor que favorece o limita la permanencia de la población estudiantil en las instituciones de educación superior, ya que la población estudiantil con capacidad de autorregulación tiene mayores fortalezas y recursos para continuar con la formación superior mediante las clases remotas. (p. 7)

Finalmente, se concluye que la Universidad de Costa Rica es una organización inteligente que, desde su génesis, es clara en cuanto a la respuesta que debe dar a la sociedad costarricense. En este sentido, debe velar por la formación humanística y en igualdad de condiciones de toda su comunidad estudiantil, adaptándose y aportando soluciones cuando el escenario nacional así lo requiera.

Por otro lado, como señalan Regueyra y colaboradores (2021), la educación es uno de los derechos humanos fundamentales y es la base para

la exigencia y el ejercicio de los otros derechos. Como se ratifica en la Declaración de Incheon titulada Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos, y emitida en el marco del Foro Mundial sobre la Educación, celebrado en 2015, la educación “es esencial para la paz, la tolerancia, la realización humana y el desarrollo sostenible. Reconocemos que la educación es clave para lograr el pleno empleo y la erradicación de la pobreza” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), 2015, p. 7).

Garantizar el derecho a la educación es realizar todos los esfuerzos necesarios a fin de que la población estudiantil ingrese, permanezca y se gradúe de la universidad. Por lo tanto, no es posible abandonar al estudiantado en su proceso formativo, sino que debe existir un acompañamiento para favorecer su permanencia en las aulas (Quesada Chaves, 2023). En relación con este punto, destaca lo mencionado en el artículo 191 del Estatuto Orgánico de la Universidad de Costa Rica: “La Universidad organizará, de acuerdo con sus posibilidades, cursos preparatorios para los estudiantes que, por insuficiencia de conocimientos, no hubieren sido admitidos en los primeros cursos de las unidades académicas donde solicitaron ingreso” (p. 39). A partir de esta normativa, es posible afirmar que, desde el establecimiento de dicho Estatuto Orgánico, se previó la existencia de cursos nivelatorios para favorecer el aprendizaje en la población estudiantil. Del mismo

modo, en el artículo 84 de la Constitución Política costarricense, se da facultad a la UCR para organizarse de forma autónoma, de modo que pueda dar respuestas a las necesidades del país:

La Universidad de Costa Rica es una institución de cultura superior que goza de independencia para el desempeño de sus funciones y de plena capacidad jurídica para adquirir derechos y contraer obligaciones, así como para darse su organización y gobierno propios. (párr. 1)

Cuando las necesidades de algún miembro de una organización motivan a realizar los ajustes que sean necesarios en todos los subsistemas para poder dar respuesta a la situación que se presenta, se puede decir que una organización es inteligente. En este caso, las universidades son organizaciones inteligentes que leen la realidad y promueven el cambio que sea necesario para superar los inconvenientes que se presentan en el país:

Cuando las Universidades están dispuesta al cambio y buscan obtener la calidad de sus recursos y procesos, alcanzan resultados que las convierten en organizaciones preparadas para enfrentar retos y cambios del futuro latente. Serán organizaciones con características distintas a las tradicionales, cuyas metas y objetivos están definidos en función de producir resultados y productos de calidad. (Carrero, 2010, p. 76)

La pandemia surgida en el 2020 marcó un antes y un después en todos los ámbitos de la vida del ser humano, y la educación no fue la excepción. Para el caso de la educación superior, esta crisis contribuyó a hacer un alto y evaluar que la transición colegio – universidad tenía un eslabón incompleto, por lo que la Universidad de Costa Rica necesitó estar preparada para brindar apoyo y respuesta a su comunidad. A raíz de una situación de esta índole, el impacto que se vive dentro del sistema universitario es completamente diferente al que se presenta en educación primaria y secundaria, por lo que las soluciones deben ir acordes con las necesidades y falencias que han heredado las personas estudiantes a partir de un sistema educativo que, lamentablemente, no siempre es un sistema inteligente.

6. REFERENCIAS

- Acuña, M. (2021). Propuesta de un programa de nivelación académica para estudiantes de primer ingreso en una universidad pública de Costa Rica. *Revista de Ciencias Sociales*, 172, 25-37.
- Alpízar Rodríguez, R., & Ovares Cordero, M. (2018). Análisis de las dificultades y deficiencias en el aprendizaje de las matemáticas de los estudiantes que ingresan a la educación superior. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(1), 1-23. DOI: 10.15517/aie.v18i1.31304
- Álvarez-Junco, S. (2021). Etnografía digital de un sistema enfermo: Educación superior y la pandemia. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 11(1), 47-55.
- Araya, C., & Contreras, R. (2016). Formación matemática de los estudiantes de primer año de la Universidad Técnica Federico Santa María. *Revista de Investigación Académica*, 34, 57-66.
- Arévalo, O. & Villatoro, O. (2020). La nivelación académica como estrategia para mejorar la calidad de la educación superior. *Revista de Ciencias Administrativas y Financieras*, 8(1), 7-21.
- Carrero, M. (2010). La Universidad como organización inteligente. *Agora Trujillo*, (26), 57-80. <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/33218>

- Chiroleu, A. (2018). Democratización y masificación universitaria: Una mirada sobre desigualdades y políticas públicas en el centenario de la Reforma de 1919. *Integración y Conocimiento*, 1(8), 69-86. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/20107/27577>
- Collin, S. (2021). Desafíos de la educación superior en la era post-COVID-19. *Revista Científica de Administración, Finanzas y Economía*, 9(1), 1-11.
- Consejo Nacional de Rectores (CONARE). (2020). *Plan Nacional de la Educación Superior Universitaria Estatal: PLANES 2021-2025*. CONARE, OPES.
- Constitución Política de Costa Rica. (1949). *Artículo 84*. Centro Costarricense de Información Jurídica (SCIJ).
- Estatuto Orgánico de la Universidad de Costa Rica. (1972). *Artículo 191*. Consejo Universitario.
- García Huidobro, J., Flores Villarroel, M., & Morales Araya, N. (2021). Desafíos de la educación en tiempos de pandemia: Reflexiones desde la experiencia. *Calidad en la Educación*, (54), 1-22.
- Gervacio Jiménez, H., & Castillo Elías, B. (2020). Desafíos educativos que enfrenta el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica ante la pandemia sanitaria Covid-19. *Revista del Centro*

de Investigación de la Universidad La Salle, 14(53), 45-66. DOI: <http://doi.org/10.26457/recein.v14i53.2658>

González, J. (2020). Estrategias pedagógicas para la enseñanza en línea. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 1-20.

González García, Y. (2014). *La relación universidad-escuela y su aporte a la mejora de la calidad de la educación*. Universidad de Costa Rica.

Hernández Carmona, C., & Escobar Flores, E. (2021) Rezago educativo en escuelas públicas de Acapulco, Guerrero, ante la pandemia de covid-19. En B. Brambila Medrano & I.T. Lay Areyano (Eds.), *Propuesta de inclusión, educación y gestión cultural de jóvenes investigadores* (pp. 167-183). Universidad de Guadalajara. https://observatoriocultural.udgvirtual.udg.mx/sites/default/files/brambila-propuestas_de_inclusion.pdf

Hernández Sánchez, G. (2023). Programa Modular de Nivelación para estudiantes de primer ingreso de la Universidad de Costa Rica de la Sede del Pacífico en el año 2022: sistematización de labores. *Revista InterSedes*, 24(número especial), 171-202. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/intersedes/article/view/53755/54501>

- López Belmonte, J., García Rodríguez, F., & Álvarez García, J. (2021). La educación digital y el aprendizaje inclusivo. *Revista de Investigación Educativa*, 39(2), 289-305. <https://revistas.um.es/rie/issue/view/20081>
- López Ramírez, E. (2016). Programas nivelatorios y calidad de la educación superior. *Revista Científica Electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 14(1), 69-81.
- Lorente Ruiz, A., Despujol, I., & Castañeda, L. (2021). MooC como estrategia de nivelación en la enseñanza universitaria: el caso de la Universidad Politécnica de Valencia. *Campus Virtuales*, 10(2), 9-25. <http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/761/454>
- Maggio, M. (2021). Enseñar en la Universidad. Pandemia... y después. *Integración y Conocimiento*, 10(2), 203-217. 34097-Texto del artículo-117538-1-10-20210723.pdf (unc.edu.ar)
- Martínez, M. (2021). La educación en tiempos de la pandemia: desafíos y oportunidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 84(1), 1-9.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2022). *Education at a Glance 2022: OCDE Indicators*. OCDE Publishing. <https://doi.org/10.1787/3197152b-en>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2015). *Declaración de Icheon: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2020). *Higher Education in the Post-COVID-19 World: Nine Key Principles and Actions to Consider*. UNESCO.

Programa Estado de la Educación. (2017). *Sexto Estado de la Educación 2021*. Consejo Nacional de Rectores y Programa Estado de la Nación. <https://pdffox.com/estado-de-la-educacion-costarricense-pdf-free.html>

Programa Estado de la Educación. (2021). *Octavo Estado de la Educación 2021*. Consejo Nacional de Rectores y Programa Estado de la Nación. https://estadonacion.or.cr/wp-content/uploads/2021/09/Educacion_WEB.pdf

Quesada Chaves, M.J. (noviembre de 2023). *La nivelación académica: respuesta de una organización inteligente que lee el contexto de una crisis educativa* [ponencia]. V Congreso en Docencia en Educación Superior Codes y I Congreso Latinoamericano y del Caribe de Innovación en Investigación en Educación Superior LatinsoTL.

La Serena, Chile. <https://revistas.userena.cl/index.php/codes/article/view/2085>

Quintanilla, R. (2018). La universidad como organización inteligente y su papel en el desarrollo social. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 14(2), 63-75.

Regueyra Edelman, M., Valverde Hernández, M., & Delgado Ballesteros, A. (2021). Consecuencias de la Pandemia COVID-19 en la permanencia de la población estudiantil universitaria. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 21(3), 1-30. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v21n3/1409-4703-aie-21-03-00028.pdf>

Reyes Cárdenas, R., & Ramírez Chacón, M. (2020). Programas de nivelación académica en estudiantes de primer ingreso en educación superior: ventajas y desventajas. *Universidad & Sociedad*, 12(2), 180-190.

EPÍLOGO

En resumen, esta obra representa la evidencia de cómo la universidad es una herramienta para generar conocimiento y transformar el desarrollo de la formación académica y su impacto en el desarrollo productivo del país. Por medio de los nueve capítulos, es posible visualizar los aportes de esta en diversos ámbitos de sector educativo.

La autora **Natalia Carballo Murillo** explica el proceso de gamificación del curso de Historia de la Cultura que impartió la autora en el 2021, aplicando la metodología del Design Thinking. Como resultado, se cambió el programa del curso de Historia de la Cultura para el primer semestre de 2021, con el fin de aprovechar la virtualidad y tratar de minimizar las diferencias y desigualdades en conocimiento entre las personas estudiantes.

Asimismo, **Gustavo Fernández Jiménez** valora los elementos esenciales de la comunicación visual, como la forma, el color, la composición y el contexto, en su función de transmitir conocimientos en el proceso educativo. Analiza cómo las imágenes visuales pueden facilitar la organización de conceptos, la síntesis de información suministrada y la relación de conceptos abstractos mediante su representación concreta y visual. Entre los objetivos del aporte se encuentra dar a conocer algunas herramientas didácticas que pueden ayudar al estudiantado a es-

tablecer una relación entre la comunicación visual y el aprendizaje del dibujo de una manera explícita y sintáctica en un proceso de comunicación directa y concreta por medio del poder de la imagen gráfica.

Del mismo modo, el autor **Shi Lee Wang Li** busca señalar los problemas encontrados en la enseñanza de los cursos legales dirigidos a personas estudiantes de otras carreras distintas a Derecho en la Sede Regional del Pacífico y proponer posibles soluciones para el desarrollo exitoso de dichos cursos. En este sentido, expresa cómo la enseñanza de estos cursos legales a estudiantes de otras carreras se ha convertido en un tema relevante que requiere mayor análisis y atención de todas las personas protagonistas: estudiantes, docentes y autoridades universitarias. Todo esto ocurre en un contexto en el que las tendencias de globalización obligan a las casas de enseñanza superior a crear nuevas carreras multidisciplinarias y a modernizar sus planes de estudios para satisfacer las nuevas necesidades del país.

Stefanny Forester Delgado explora la manera en que la tecnología ha significado cambios y transformaciones en el campo de la educación. Su trabajo considera como objeto de estudio los desafíos y oportunidades de la adaptabilidad virtual del Bachillerato en Gestión Cultural, ofertado en la Sede del Pacífico de la Universidad de Costa Rica, durante el periodo comprendido entre los años 2020 y 2022. En este capítulo se evidencia como la educación mediada virtualmente permite quebrar los lími-

tes y restricciones de modelos pedagógicos conductistas, para dar paso a las habilidades de estructuras de enseñanza altamente participativas, donde quien aprende es protagonista de sus aprendizajes.

Por su parte, el autor **Gerardo Hernández Sánchez** pretende esbozar, desde el núcleo etimológico del concepto ‘filosofía’ —y su propuesta ético/pedagógica—, un acercamiento de enseñanza-aprendizaje. Las conclusiones delinean un bosquejo crítico en la propuesta didáctica de una instrucción filosófica y su sentido. Históricamente, no existe un consenso entre expertos acerca de una definición cabal del término/concepto de filosofía, de forma tal que este capítulo pretende aproximarse a dicha significación, sin pretensión de sesgar, agotar o cerrar el debate. Cuatro serán las aristas de análisis; a saber, la significación etimológica del vocablo, el origen o genealogía de su historia, el sentido del término y, por último, la división de la filosofía en sus diferentes disciplinas.

La autora **Paola Montero Sánchez** muestra los datos obtenidos según el punto de vista del personal docente sobre el cumplimiento de los atributos y los saberes de la caracterización profesional de esta carrera, a partir del sistema de acreditación para las carreras de Ingeniería elaborado por el Colegio Federado de Ingenieros y Arquitectos de Costa Rica —en este caso, de la carrera de Ingeniería Electromecánica Industrial de la Sede del Pacífico—. De esta forma, quien se dedica a la

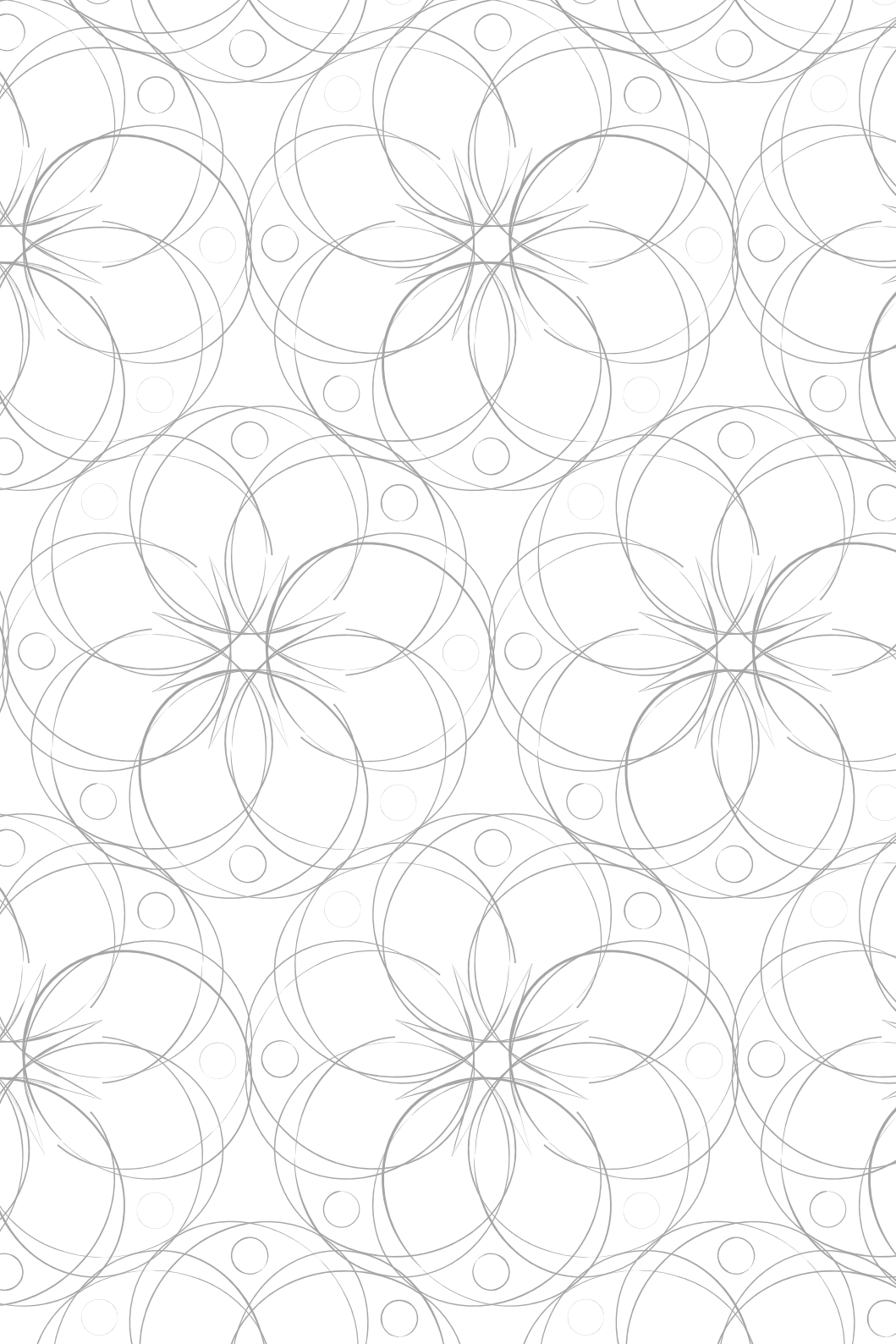
Ingeniería Electromecánica viene a solventar una necesidad de tipo económico para la pequeña y mediana empresa, pues, al conjugar habilidades y conocimientos derivados de la convergencia entre las Ingenierías Mecánica y Eléctrica, será capaz de resolver problemas técnicos que les permite a tales tipos de empresas contar con una persona que desempeña funciones correspondientes a dos profesiones diferentes.

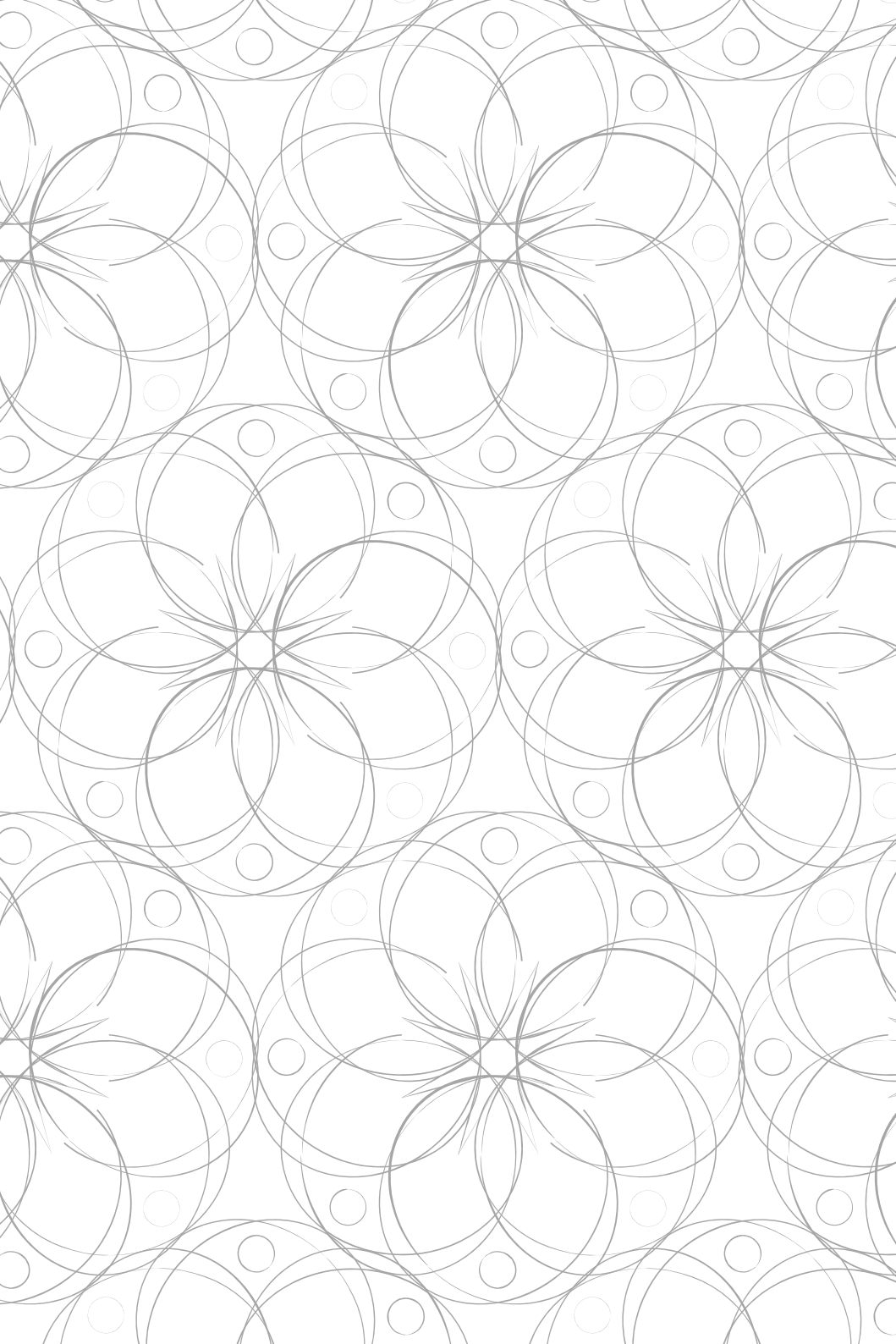
Por otra parte, **Sussan Zamora Cortés** realiza un estudio que hace énfasis en el análisis de la forma en que las personas docentes de inglés del Ministerio de Educación Pública median la enseñanza dirigida a personas adultas. Dicho problema de investigación permite identificar cuáles elementos deben aplicarse en la mediación docente del caso de estudio. Se concluye que, en la mediación docente de la educación de personas adultas de la Dirección Regional de Puntarenas del MEP, debería aplicarse elementos de la andragogía, ya que es la disciplina que abarca la enseñanza dirigida a estudiantado adulto.

Mientras tanto, la autora **Maureen Manley Baeza** analiza la importancia que tiene la incorporación de las habilidades blandas como parte de la formación de profesionales en la enseñanza del inglés, para lo que se efectuó una revisión bibliográfica sobre el tema y se desarrolló una actividad didáctica en la que se consultó al estudiantado del último año de la carrera de Bachillerato en la Enseñanza del Inglés de la Sede del Pacífico sobre este tema. A par-

tir de dicha actividad, se obtuvieron respuestas que reafirman la necesidad e importancia de desarrollar estas competencias como parte de la formación profesional de la carrera y de cara a las demandas de la sociedad actual y del mercado laboral.

Finalmente, la autora **María José Quesada Chaves** explora una serie de talleres que buscan contrarrestar el rezago que tiene la población estudiantil graduada del sistema educativo público en Costa Rica debido a factores como la emergencia sanitaria experimentada a nivel mundial a causa de la COVID-19 durante los años 2020 y 2021, la huelga sindical sostenida en el año 2018 y los desastres causados por fenómenos atmosféricos como los huracanes Otto y Nate. Esta iniciativa se ha desarrollado desde la Sede del Pacífico de la Universidad de Costa Rica bajo el nombre Proyecto Pre-UCR. Con esta, se pretende alcanzar un buen desempeño académico a la hora de cursar las carreras que se ofrecen en la Sede. Además, por medio de la sensibilización que se propone, las personas docentes se involucran y participan activamente para analizar e incidir con técnicas y metodologías efectivas para la enseñanza en el sistema educativo universitario, de acuerdo con las características y perfil de las nuevas generaciones de estudiantes que se reciben en la Universidad de Costa Rica.





Reflexiones en Educación

Tomo II

La universidad estatal ha desempeñado diversos roles en su compromiso con el desarrollo del país. Entre ellos, uno de los principales ha sido el garantizar la mejora constante de la calidad de la educación superior que imparte. La formación de personas profesionales altamente calificadas es, por consiguiente, uno de sus compromisos primordiales. En este contexto, el cuerpo docente de la Sede del Pacífico de la Universidad de Costa Rica se ha dado a la tarea de elaborar el presente libro, cuyo objetivo es generar conocimiento innovador sobre la enseñanza superior y las nuevas realidades.

A lo largo de nueve capítulos, este texto recopila temáticas relacionadas con el desarrollo de estrategias para adaptar la educación superior a entornos virtuales durante la crisis enfrentada en 2020 a raíz de la pandemia por la COVID-19, el cumplimiento de saberes necesarios para la acreditación de carreras universitarias del área de ingeniería, el aprendizaje de habilidades blandas en el contexto formativo actual, la transformación de la educación superior a partir de propuestas pedagógicas innovadoras, entre otras.

En resumen, la obra *Reflexiones en educación, Tomo II* representa una valiosa contribución de los académicos de la Sede Regional de Puntarenas de la UCR a la comunidad nacional. Esta iniciativa evidencia el papel central que juega la universidad a la hora de generar conocimiento y potenciar la formación académica con miras al desarrollo del país.

Colección: Didáctica

Serie: Reflexiones en Educación