

UMBRAL

REVISTA

Volumen 47,
números 1 y 2

ISSN 1409-1534 • e-ISSN 2215-6178, enero-diciembre de 2022, San José, Costa Rica



El aporte del animé japonés en el desarrollo de las competencias lingüísticas para el aprendizaje de las lenguas extranjeras

Edray Bermúdez-Solano

Entrevista

Quince Duncan Moodie: emblema de los derechos humanos. Los ciento cincuenta años de la afrodescendencia en Costa Rica y los cincuenta años de la publicación del libro *El negro en Costa Rica*

Quince Duncan-Moodie





Revista del Colegio de Licenciados y Profesores en Letras, Filosofía, Ciencias y Artes

Suscrita en el índice internacional (ISSN 1409-1534)

Suscrita en el índice digital (e-ISSN 2215-6178)

Enero-Diciembre de 2022
Vol. 47, N.º 1 y N.º 2

Revista semestral que apoya la labor educativa de los colegiados(as). Su objetivo es "promover e impulsar el estudio de las letras, la filosofía, las ciencias y las artes, lo mismo que la enseñanza de todas ellas" (Ley N.º 4770).

Central telefónica: +506 2437-8800
Apartado: 8-4880-1000 San José, Costa Rica
contactenos@colypro.com
www.revistaumbral.com
www.colypro.com

Los textos firmados son responsabilidad de los autores y no representan necesariamente el pensamiento del Colegio.

Todos los derechos reservados.
Hecho el depósito de Ley.

Diseño y diagramación:

Mónica Schultz Clarke
Renzo Pigati Barrios

Junta Directiva 2022-2025

M.Sc. Georgina Francheska Jara Le Maire
Presidenta

M.Sc. Mauricio Jesús Moreira Arce
Vicepresidente

Dr. Daniel Vargas Rodríguez
Tesorero

M.Sc. Juan Carlos Campos Alpízar
Secretario

M.Sc. Illiana Salazar Rodríguez
Prosecretaria

M.Sc. Karen Oviedo Vargas
Vocal I

Dr. Ariel Eduardo Méndez Murillo
Vocal II

Fiscal 2022-2025

Dr. Roony Castro Zumbado

Consejo Editor 2022

Marianela Loría Rocha
Directora

Magíster en Lingüística. Antropóloga Terapeuta del Lenguaje. Profesora de Educación Especial.

Ángel Benjamín Campos Chavarría
Secretario

Licenciado en Filosofía. Licenciado en Docencia. Bachiller en Sociología.

Giigliola Fiorella Monge Lezcano
Vocal I

Profesora en I y II ciclos. Licenciada en Filología Española. Bachiller en la Enseñanza del Castellano y la Literatura. Licenciada en Educación con Énfasis en la Enseñanza del Español. Máster en Psicopedagogía. Doctora en Educación.

Consejo Editor 2023

Juan Antonio Arroyo Valenciano
Coordinador

Profesor Asociado de la Universidad de Costa Rica (UCR), en la Escuela de Administración Educativa. Diplomado en Formación General, Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales, Licenciado en Ciencias de la Educación con énfasis en Administración Educativa y Magíster Scientiae en Administración Pública, Diplomado en Gestión y Administración de Centros de Formación Profesional.

Gabriel Chaves Sánchez
Secretario

Doctor en Ciencias de la Educación con mención en Administración Educativa, Doctor

en Administración de Negocios, Máster en Administración de Empresas con énfasis en Alta Gerencia, Máster en Administración de Empresas con mención en Banca y Finanzas, Máster Académico en Administración de Empresas con mención en Mercadeo y Comercio Internacional, Máster en Ciencias de la Educación con mención en Administración Educativa, Máster Profesional en Ciencias de la Educación con énfasis en Docencia, Especialidad en Derecho Notarial y Registral, Licenciado en Derecho, Licenciado en Ciencias de la Educación con énfasis en Evaluación Educativa, Licenciado en Administración de Negocios, Licenciado en Administración Educativa, Licenciado en Educación General Básica en I y II Ciclos, Bachiller en Derecho, Bachiller en Educación General Básica I y II Ciclos, Bachiller en Administración de Empresas con énfasis en Gerencia y Diplomado en Educación General Básica I y II Ciclos.

Almitra Desueza Delgado
Vocal

Máster en Comunicación. Licenciada en Enseñanza del Español y en Evaluación. Bachiller en Filología Clásica y en Enseñanza del Español. Docente del CONED. Coordinadora de Español del CONED, UNED.

MBA. Samantha Coto Arias
Directora

Colegio de Licenciados y Profesores en Letras, Filosofía, Ciencias y Artes (Colypro), Alajuela, Costa Rica

Directora Ejecutiva a.i.

Lic. Viviana Alvarado Arias

Departamento de Comunicaciones

Samantha Coto Arias

Responsable editorial/Jefatura

Carla Arce Sánchez

Asistente

Yeslie Carmona Rodríguez

Auxiliar

María Laura Canessa Corrales

Promotora Virtual

Vanessa Martínez Acuña

Diseñadora Gráfica

Esteban Alfaro Quesada

Productor Audiovisual

Colaboradores

Bach. Óscar Aguilar Sandí

Revisión filológica



UMBRAL

REVISTA
Volumen 47, número 1

ISSN 1409-1534 • e-ISSN 2215-6178, enero-junio de 2022, San José, Costa Rica



El aporte del animé japonés en el desarrollo de las competencias lingüísticas para el aprendizaje de las lenguas extranjeras

Edray Bermúdez-Solano

Aula invertida: utilización de las plataformas virtuales para la enseñanza de la Electrónica Digital

Rodolfo Echandi-Pacheco
José Antonio Arce-Flores

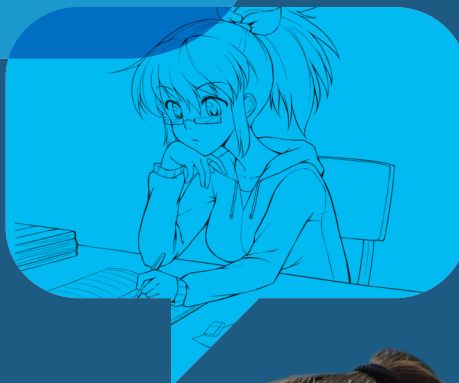
La persona profesora: Competencias para interactuar en el espacio innovador de aprendizaje

Juan Antonio Arroyo-Valenciano

Sección "Creaciones literarias"

Cuento: La mente y el corazón
Marco Antonio Muñoz-Rojas

Poemas:
• De vez en cuando
• Dice el doctor
Francis González-Porras



Índice

Volumen 47 N.º 1

Presentación2

Artículos

El aporte del animé japonés en el desarrollo de las competencias lingüísticas para el aprendizaje de las lenguas extranjeras
Edray Bermúdez-Solano4

Aula invertida: utilización de las plataformas virtuales para la enseñanza de la Electrónica Digital
José Antonio Arce-Flores y
Rodolfo Echandi-Pacheco..... 22

La persona profesora: Competencias para interactuar en el espacio innovador de aprendizaje
Juan Antonio Arroyo-Valenciano 33

Sección

"Creaciones literarias"

Cuento:
La mente y el corazón
Marco Antonio Muñoz-Rojas.....51

Poemas:
"De vez en cuando" y
"Dice el doctor"
Francis González-Porras..... 54

Edición 47(1)

PRESENTACIÓN

El Consejo Editorial de la revista *Umbral* tiene el gusto de entregar a las personas colegiadas y al público lector la edición del volumen 47, número 1, donde se presentan tres artículos académicos y tres creaciones literarias.

El proceso de la pandemia nos dejó muchas enseñanzas, nos obligó a hacer una catarsis para volver a empezar. Entonces, quedarse únicamente en evaluar lo difícil y generar un diagnóstico es insuficiente. El reto consiste en levantarnos con visiones diferentes sobre una nueva forma de enseñar, con metodologías que incorporen el desarrollo de habilidades, el uso de la tecnología, novedades como el animé y recursos para desarrollar el pensamiento crítico.

El primer artículo "El aporte del animé japonés en el desarrollo de las competencias lingüísticas para el aprendizaje de las lenguas extranjeras", del colegiado Edray Bermúdez-Solano, presenta el uso de estas producciones animadas como un recurso pedagógico, que puede ser utilizado en la enseñanza de segundas lenguas debido al enorme interés que muestran las personas estudiantes en este extendido recurso.

El segundo artículo "Aula invertida: utilización de las plataformas virtuales para la enseñanza de la Electrónica Digital", elaborado por los colegiados Rodolfo Echandi-Pacheco y José Antonio Arce-Flores, plantea la posibilidad de enseñar desde una visión transformadora de la educación con una mirada al uso de nuevos métodos pedagógicos a nivel universitario.

El tercer artículo denominado “La persona profesora: competencias para interactuar en el espacio innovador de aprendizaje”, del colegiado Juan Antonio Arroyo-Valenciano, insta a innovar los espacios de aprendizaje y exhorta a las personas docentes a ser creativas para enfrentar los retos de una generación estudiantil diferente e inmersa en un escenario tecnológico.

Las creaciones literarias son las alas del pensamiento imaginativo. Recrean los sentidos, alegran el corazón, otorgan sentido y comprensión al mundo que nos rodea. Así, la revista *Umbral* se distingue por mantener en todas sus publicaciones una sección dedicada a la expresión artística.


El colegiado Marco Antonio Muñoz-Rojas aporta el cuento titulado “La mente y el corazón”, una invitación para reflexionar sobre los pilares fundamentales de la vida humana. Ubica en el centro al amor que se nutre de lo pequeño y lo sencillo.

El colegiado Francis González-Porras ofrece dos poemas “De vez en cuando” y “Dice el doctor”. Nos presenta dos llamados para la vida actual. El primero nos ofrece un llamamiento a la paz, a la resolución alternativa de los conflictos por medio del diálogo y la empatía. El segundo nos habla de la diversidad, de la diferencia ante la norma social y a ser personas genuinas.

La revista *Umbral* se suma a las voces que claman por una revolución sobre las formas de enseñanza-aprendizaje, por una transformación que debe nacer desde las bases de la escucha activa, desde el diagnóstico, la evidencia y las necesidades del estudiantado para que los centros educativos sean espacios de preparación para la vida.

Consejo Editorial de la revista *Umbral*





El aporte del animé japonés en el desarrollo de las competencias lingüísticas para el aprendizaje de las lenguas extranjeras

The contribution of Japanese anime in the development of linguistic competences for learning foreign languages

Edray Bermúdez-Solano
Ministerio de Educación Pública
lesagrade@hotmail.com
San José, Costa Rica
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2637-947X>

Recibido - Received: 02/07/2021
Aceptado - Accepted: 08/10/2021

Revista *Umbral*
ISSN: 1409-1534 • e-ISSN 2215-6178
Volumen 47 (1), enero a junio de 2022

CÓMO CITAR / HOW TO CITE

Bermúdez-Solano, E. (2022). El aporte del animé japonés en el desarrollo de las competencias lingüísticas para el aprendizaje de las lenguas extranjeras. *Revista Umbral*, 47(1), pp. 4-21

INTRODUCCIÓN

EL ANIMÉ Y SUS APROXIMACIONES A LA ESCUELA COSTARRICENSE

“Kame Hame Ha”, “Dame tu fuerza, Pegaso” y “Por el poder del prisma lunar, ¡transformación!” fueron algunas de las frases que a partir de los años 90 se empezaron a escuchar muy a menudo en los pasillos, recreos y aulas de las instituciones educativas de Costa Rica. Dichas expresiones, eran íntegramente tomadas de los animés de ese momento que se constituían en una moda internacional entre niños, niñas y adolescentes.

La llegada del siglo XXI representó para las personas docentes procesos reflexivos para contextualizar las transformaciones educativas.

Partiendo del hecho de que el interés del estudiante pasó a ser la fuerza motriz del desarrollo del aprendizaje, el profesorado continúa siendo el responsable de generar situaciones de enseñanza que estimulen el aprendizaje con significado. De esta forma, considerando las primeras frases mencionadas arriba que parecían ser solo un juego, hoy se han convertido en aliadas para la motivación y creación de competencias cognitivas y socioafectivas en lenguas extranjeras.

El siguiente artículo analizará entonces el aporte que tiene el animé, desde su naturaleza de expresión artística oriental, en una mediación pedagógica coherente con un idioma extranjero para la adquisición de las cuatro competencias lingüísticas, a saber: Comprensión Oral (CO), Producción Oral (PO), Comprensión Escrita (CE) y Producción Escrita (PE).

La inclusión de este arte con carácter audiovisual, para los y las profesoras de idioma extranjero, debe también servir como referencia porque, como bien se sabe, las lenguas nunca se pueden separar de las culturas de donde provienen. Por lo tanto, diferentes manifestaciones de cómo el animé es consumido e interpretado en diferentes países del mundo pueden darse en algunas líneas de esta presentación porque avalará lo que el proyecto integrador de las lenguas extranjeras busca entre sus finalidades: la vida y comprensión del otro.

Cuando un docente toma en consideración las variables mencionadas anteriormente, puede seguir su proceso de reflexión del quehacer de sus lecciones y cuestionarse al final de su día de trabajo: “¿Qué es lo que le estoy enseñando a mis estudiantes?” Entra en este apartado la revisión de lo que él o ella misma conoce entre sus nociones de entretenimiento y que, al escuchar a sus grupos, puede volver una herramienta lúdica para ejercer procesos de desarrollo del conocimiento con motivación compartida. Entonces, la interrogante de este análisis radica en lo siguiente: ¿En qué medida el animé potencia las cuatro competencias lingüísticas en una clase de idioma extranjero?

A pesar de que la revisión bibliográfica realizada incluye producción de España, México, Francia, Ecuador, Colombia y Costa Rica, se debe notar que una parte de las disposiciones y recomendaciones propuestas por el autor se vinculan con la mediación que se ejecuta hoy en Costa Rica como parte de la transformación curricular que vive ese país. Al respecto, se enseña en el *currículum* nacional: el inglés, el francés y el italiano, sabiendo que por alguno (o algunos) de estos tres espacios, el estudiantado costarricense tendrá un recorrido por las características específicas de esas civilizaciones y recibirán, ciertamente, un anclaje inicial en aspectos de cultura de los países que principalmente hablan esos idiomas y que han mantenido una relación con la región Centroamericana.

El pensamiento humano y sus observaciones analíticas lo han llevado a trabajar bajo enfoques interdisciplinarios. Así, una vez comprendido el potencial que tiene la lingüística para la educación en cuanto a la ejecución de su rama: adquisición de lenguaje, le puede advertir sobre los diferentes procedimientos

RESUMEN

El animé es una expresión artística japonesa que se ha convertido en un recurso pedagógico en diferentes currículums. Este tipo de series puede convertirse en un vector socializador tanto de la cultura oriental de donde proviene, como la que el profesor de idioma extranjero tiene prevista para vincular procesos de desarrollo del conocimiento con motivación compartida.

El objetivo de este artículo es analizar la importancia de establecer secuencias pedagógicas en lenguas extranjeras, haciendo uso de episodios de animé japonés. La metodología empleada consistió en la conceptualización y caracterización de la obra artística para establecer un cruce con el programa de estudios de un idioma enseñado en Costa Rica. Al mismo tiempo, en relación con el paradigma comunicativo-accional propio de la enseñanza de idiomas, se presentó una mediación pedagógica coherente con un episodio que podría modificarse de acuerdo con el interés del docente. La información cruzada dio como resultados una serie de recomendaciones con los géneros existentes y ejemplos de uso de capítulos para algún tema específico.

Con los tres apartados analizados de sus atributos, enseñanza de idiomas extranjeros y el desarrollo de las competencias lingüísticas, se concluyó que el animé es multireferencial. Los principios de “saber ser” determinados por el Programa de Estudio de Francés para I y II Ciclos del MEP (2017) se vieron beneficiados y se demostró la coherencia existente entre lo que algunas series tienen como mensaje final y la política educativa vigente.

PALABRAS CLAVE

Animé, idiomas, lenguas extranjeras, vector, competencias lingüísticas.



ABSTRACT

Anime is a Japanese artistic expression that has become a pedagogical resource in different curricula. This type of series can become a socializing vector of both the Eastern culture from which it comes, as well as the culture that the foreign language professor has as goal, in order to link the processes of knowledge development with the shared motivation.

The objective of this article is to analyze the importance of establishing pedagogical sequences in foreign languages using episodes of Japanese anime. The methodology consisted of a conceptualization and characterization of the artistic work to set a link with the curricula of a language taught in Costa Rica. Simultaneously, related to the communicative action paradigm, a pedagogical mediation coherent with an episode was presented and this could be modified according to the interest of the professor. The cross-information resulted in a series of recommendations regarding existing genres and examples of using episodes for a specific topic.

Finally, based on the three sections analyzed in this article regarding anime attributes, teaching of foreign languages and the development of the language skills, it was concluded that anime is multi-referential. The principles of "knowing how to be" determined by curricula were benefited and it was demonstrated the existence of a connection between what some series have as a final message with a current educational policy.

KEYWORDS

Anime, languages, foreign languages, vector, linguistic competencies.

que se deberían llevar a cabo para el aprendizaje de elementos formales de una lengua, junto con aquellos que son pragmáticos. Para el caso de los primeros: léxico, semántica y pronunciación; y para los segundos, funciones del lenguaje como: la cortesía, la ironía o expresiones idiomáticas, las cuales son parte natural del animé en su delimitación como objeto de estudio.

Lo que se busca entonces es poder atar lo que ofrece hoy la comunicación audiovisual, que en sí no es el centro ejecutivo de los y las docentes, sino el medio que puede dar para la asimilación de saberes mediante dos de los sentidos más utilizados: la escucha y la visión. El animé, al ser imágenes en movimiento, viene a representar una unidad de significados que están pensados para grupos específicos de personas, que pueden incluir temas fusionados o depurados en un solo esquema temático.

Para el caso de Costa Rica, el campo educativo está protegido por leyes que regulan la educación, tal como el inciso "d" del artículo 2 de los fines de la educación costarricense que refiere "estimular el desarrollo de la solidaridad y de la comprensión humanas" (Ley N.º 2160, 1957, Art. 2). Evidencia para el quehacer docente una obligatoriedad en extender los límites de pensamiento que tenga el estudiantado en cuanto a lo que él mismo produce en su contexto. Por ende, se debe fomentar un criterio con mayor apertura, donde los niños, niñas y adolescentes puedan comprender el mundo en su lógica globalizada, dadas las circunstancias del siglo XXI: usos tecnológicos, inclusión social y desarrollo sostenible, entre otros.

Como resultado de este entramado socioeducativo, este artículo especifica los atributos del animé japonés mediante tres grandes apartados, el cual ha evolucionado creando redes de fans y un sentido identitario, propio de una globalización en las diferentes regiones del mundo y que calibrado, ejerce mejoras significativas para el quehacer educativo. En un segundo punto, se caracteriza la enseñanza de los idiomas extranjeros con el aporte del animé, visualizando sus enlaces que pueden ir desde la escuela primaria a la secundaria. Finalmente, se demostrará para las competencias lingüísticas una serie de recomendaciones que un docente podría ejecutar con el fin de procurar un desempeño general óptimo en el idioma extranjero que enseñe.

1- Estética y atributos del animé

¿Qué es animé?

Un animé se denomina a cualquier serie o película que provenga de Japón. Durante un tiempo fue denominado como "*Japanimation*" por su carácter sumatorio de "*Japan + animation*". Se trata de imágenes en movimiento, que originalmente tuvieron como predecesores un manga¹, las

¹ Dícese de una tira cómica Japonesa (imágenes impresas y organizadas por burbujas de diálogo e imagen). Tienen la particularidad que se leen de derecha a izquierda.

cuales están catalogadas en un contexto auditivo, con significados específicos y que van dirigidos a un público particular.

Al ser una industria cultural, la situación que la humanidad atraviesa durante los años 2020 y 2021 no ha eximido al animé de reconfigurarse en términos de su transmisión y consumo. Tal cual lo indica Sosa (2020) algunos ejemplos de plataformas que han visto incrementar su índice de series de animé son *Netflix*, *Hulu*, *Amazon Prime*, *Crunchyroll*, entre otras (p. 3).

De manera más específica, la historia del animé cuenta con el soporte de la globalización y los elementos de producción audiovisual que provenían de Estados Unidos. Walt Disney a su llegada a la tierra nipona lo que hizo más bien fue introducir elementos que permitirían al interior del país la generación de otra forma de animación, con las bases sociohistóricas que venían acompañando a las tiras cómicas en papel de esa región oriental.

Para Sosa (2020), la cinta *Hakujaden* de 1958 (en occidente se llama *Panda y la serpiente mágica*) es la que marca el inicio del animé en Japón. Era la primera emisión a color en el país y, además, puso como referente cultural a su empresa editora *Toei Company Limited*. En relación con el evento de la llegada de Disney al terreno Japonés, cabe destacar que la empresa Toei compitió propiamente con la política de la empresa americana y, de esta forma, hubo en Japón una serie de adaptaciones de cuentos o relatos de Oriente, incluso haciendo uso de elementos musicales de Disney.

Sin embargo, el elemento precedente todavía no marcaba lo que era una transmisión de animé. Es el mangaka² *Ozamu Tezuka* quien finalmente se configura como el verdadero padre del arte. Con su escrito de *Astroboy* (1963), toma prestados algunos criterios de forma como los ojos grandes de Betty Boop, la figura delgada de Olivia y la fisionomía de Popeye (Montero, citada por Sosa, 2020, p. 6). Su obra, ha servido de inspiración para los mangakas de las siguientes décadas que permitirían al animé convertirse en la fuerza artística que es hoy, por ejemplo: Leiji Matsumoto con *La princesa de los mil años* (1981), Masami Kurumada con *Los Caballeros del Zodiaco* (1986), Akira Toriyama con *Dragon Ball* (1986) y Kazuki Takahashi con *Yu-gi-oh!* (1998), entre otros.

¿Y las características del animé?

En la propuesta de Gil (2020) se encuentra uno de los principales diferenciadores de este arte gráfico: el animé no se transculturaliza, solamente se difunde. Según la autora: “[...] el animé no cumple con las funciones especificadas por Ortiz al no llegar a formar parte de la producción de cada país, manteniendo su denominación de origen” (p. 415). Lo anterior significa que, para efectos de tomarlo como un elemento de “input” en lenguas extranjeras, sería catalogado como un documento semiauténtico porque habría que buscar su fuente con doblaje en el idioma meta, a diferencia de que se esté estudiando japonés como lengua extranjera, ahí sí calzaría como documento totalmente auténtico.

Además, uno de los éxitos que más representa al animé es su “facilidad de adaptación a otros medios de comunicación” (Gil, 2020, p. 416). Como se ha mencionado aquí, el hecho de haber pasado de ser imágenes estáticas a tener un movimiento, con técnicas que a través de los años han evolucionado también, ha propiciado que la cantidad de

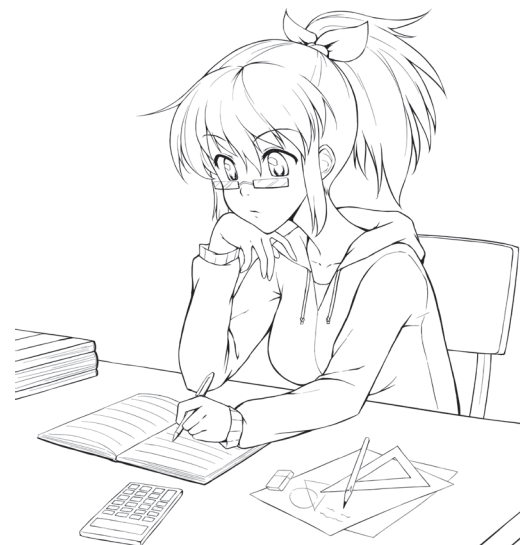


Imagen de stock con fines ilustrativos.

² Autor realizador de obras de manga y animé.

Como se ha mencionado aquí, el hecho de haber pasado de ser imágenes estáticas a tener un movimiento, con técnicas que a través de los años han evolucionado también, ha propiciado que la cantidad de espectadores aumente.

espectadores aumente. Y no solo eso, de acuerdo con la misma autora, la política del gobierno japonés denominada “Cool Japan” procura definir a Japón como un referente en términos de potencia hegemónica oriental y permite también que el animé tome forma de vector en sus procedimientos expansivos.

Siempre en relación con la cultura de masificación japonesa a la que se enfrentan hoy los niños y niñas del mundo, es importante mencionar que los productos *Mukokuseki* son otra característica presente en el animé. Dícese de todos aquellos personajes que no necesariamente tienen rasgos típicamente asiáticos y en la lógica del espectador, le permiten tener finalmente una identificación con patrones de comportamiento. Gil (2020) dice que estas representaciones significan para los mangakas un desafío porque se debe “encontrar el equilibrio adecuado entre las estrategias que posibiliten una mayor globalización del producto y que, a su vez, permitan mantener el espíritu nipón de las obras” (p. 416).

Como el fenómeno de la globalización significó cambios en el consumo audiovisual, se pasó de ver animé solo por televisión a hacerlo por Internet. Sosa (2020) plantea que diferentes sociedades comenzaron a gestionar la propiedad intelectual producida por mangakas porque el consumo en la red generó mucha piratería. Justamente, el animé se encuentra protegido por organizaciones como: Asociación de Animaciones Japonesas, la Red de Derechos de contenido para autores de Comic y la Asociación de Video y Software de Japón (p. 12).

Breve reseña

El animé como arte y producto ha sido investigado en muchos países como Estados Unidos, España, Francia, Ecuador, Brasil, Costa Rica, México, Colombia, así como su evidente territorio de creación, Japón. Como se puede ver, son regiones del mundo donde las telecomunicaciones han tenido un auge importante en la definición de patrones tanto de comportamiento, identidad, accesos económicos, así como una alta cultura de consumo de productos internacionales.

El primer posicionamiento a valorar será el de Torrents (2017) quien visualiza al animé como un dispositivo pensante. La autora dice que “series como *Neon Genesis Evangelion* o *Cowboy Bebop* están lejos de los prejuicios de la producción del entretenimiento porque logran interpelar al autor. Es como si se tratase de un diálogo con el espectador mismo” (p. 9).

Se define aquí el animé como culturizante porque ha logrado pasar de lo estático, como es el manga, a figuras en acción, para poderlas posicionar en eventos de tipo *Matsuri* (festival en japonés) donde se reúnen los fans de diferentes series con Cosplays (vestimentas alusivas a un personaje del cual se sienten identificados) y ante esto la educación tiene una cuota de responsabilidad por los códigos de convivencia que se aplican. Este significado, de acuerdo con Torrents (2017) queda más claro así: “El animé es algo más que una secuencia de imágenes quietas: lleva las imágenes a la existencia, hay una cierta diferencia ontológica implícita en la animación [...]” (p. 103).

Actualmente, la industria cultural de Japón sigue siendo una de las más hegemónicas en exportación. Un espectador no solamente comprenderá un tema en particular al

observar una serie, también conocerá aspectos históricos, políticos y religiosos de ese país. Con la investigación de Intriago (2017) se dice que es mediante “contenidos de interés de las audiencias” (p. 19) la forma en que la parte social de Japón se puede llegar a descubrir.

Otra reflexión para tomar en cuenta es el asunto del doblaje, el cual puede generar controversias de equivalencia semántica. Dután (2015) expresó su preocupación en cuanto al animé como sujeto de análisis sociolingüístico ya que los mensajes que se transfieren en un lugar determinado pueden variar.

Por consiguiente, lo que originalmente en japonés se quiso decir, quizá, no tenga lógica con el sistema de decodificación social en donde sea escuchado. De acuerdo con el autor, existe una variable en el proceso de contextualización de los diálogos de los personajes. Esto se da así: cuando los animés llegan a Estados Unidos, las traducciones se hacen en inglés, luego, para efectos del territorio latinoamericano, se hacen los doblajes y subtítulos en español a partir de esa traducción anglosajona (Dután, 2015, p. 30).

El autor señala entonces una posible pérdida del valor semántico en cuanto a lo que el mangaka y su equipo de dibujantes querían transmitir y de ahí que a veces puedan ocurrir faltantes lógicos en la esencia de la imagen más lo que los dobladores han expresado. Con el hecho educativo, puede considerarse entonces al animé como un documento semiauténtico en otra lengua enseñada que no sea el japonés.

En el momento de configurar un planeamiento de lengua extranjera haciendo uso de algún episodio, el docente deberá tener en consideración los siguientes aspectos:

1. Que si para efectos de enseñar francés utiliza la plataforma de Internet de <https://11anime.fr/> o, <https://animedigitalnetwork.fr/onboarding> es posible que las traducciones hechas de japonés a francés no cuenten con un lenguaje técnico porque fueron manipuladas por un club de seguidores. Misma situación puede pasar con servicios de animé en inglés como Crunchyroll o <https://www.animeunity.it/> para docentes de italiano.
2. La inexactitud que puede generar los discursos mencionados en el punto anterior, no quita que exista desde el mismo japonés una coherencia comunicativa lógica. Se quiere decir entonces que los dobladores son normalmente japoneses nativos en otros países, estudiantes de japonés o personas que han vivido en ese país.
3. Cuando se generan traducciones, todo traductor tiene como tarea principal representar la equivalencia más próxima a lo que la sociedad meta espera de ese producto. Al respecto, es común observar en la misma pantalla del episodio, al lado contrario del mensaje traducido, leyendas con la explicación de “modismos” y expresiones culturales japonesas.

Finalmente, se debe recordar que, en las clases de idioma extranjero basadas en un enfoque comunicativo accional, se hace uso de documentos con preferencia “auténticos” o “semiauténticos”. Los primeros son todos aquellos que no han sufrido ninguna manipulación por parte del profesor para su visualización y/o ejecución en clase, por ejemplo: extractos de series, publicidades, menús de restaurantes, emisiones radiofónicas y párrafos cortos. Los segundos son los que necesariamente tienen una especie de filtro y control o



Cuando se generan traducciones, todo traductor tiene como tarea principal representar la equivalencia más próxima a lo que la sociedad meta espera de ese producto.

calibración por parte del docente, siempre con el fin de poder cumplir sus objetivos de un programa de estudio: modificación lexical, cambio de colores, uso de ciertos signos de puntuación, eliminación de extractos auditivos o visuales, entre otros.

¿El animé es solo para niños?

No. Quizá el animé ha sido relacionado siempre como “fábulas” porque en su introducción a Latinoamérica se hizo con series que correspondían a temas *kodomo*³. Sosa (2020) muestra algunos ejemplos de los primeros ingresos aproximadamente en el año 1975: *Astro Boy* (1963), *Gigantor* (1965) y *Kimba the With Lion* (1965), etc.

La serie de actividades que un maestro o maestra de primaria podría realizar con una observación de animé es indescriptible. El trabajo que va desde la consciencia fonológica en los primeros años, la lectoescritura, así como el repaso sistemático de ciertos temas culturales, pueden verse beneficiados. Por supuesto, la progresión lingüística en este terreno es la que debe beneficiarse, principalmente.

A manera de ejemplo: en una clase de inglés se podría descubrir la pronunciación de consonantes vibrantes: “never” o “drive”; o del francés las dos “e”: e muda como en “le”, e abierta como en “lait”; o en italiano: la “c” que puede tener un equivalente a “k” o “ch” como en “cane” o “cena”, respectivamente. Nótese que los modelos anteriores de pronunciación serían para una persona que habla español y que estaría aprendiendo esos idiomas extranjeros; caso que podría servir en Costa Rica, donde oficialmente se enseñan unidades temáticas con un programa de estudios en inglés, francés e italiano.

Al tomar en consideración el descubrimiento de un sonido de una lengua extranjera, el profesorado puede preparar una ficha pedagógica que incluya actividades como las de una pronunciación deformada (cuando se le dicta al estudiantado una palabra que anteriormente había sido estudiada y, para fijarla, se retoma con un sonido diferente consultándoles si así se pronuncia correctamente o, cómo sería la mejor versión), haciendo uso también de un ejercicio de discriminación auditiva donde ciertas vocales se denoten en su sílaba acentuada o sin acento y finalmente, se recomienda el método de corrección denominado: “duración” donde se exagera el tiempo de un sonido para hacerlo escuchar mejor.

En Latinoamérica, aunque se pensaría que el animé *Pokemon* (1995) es para niños, en Brasil ha sido utilizado con jóvenes entre 13 y 14 años con una experiencia de aprendizaje de conceptos físicos y químicos (Santos y Gomes, 2019, p. 74). En este apartado, se rescata el potencial creativo del docente si se realiza una mediación pedagógica con alguna serie de las que se proponen, porque significa que la capacidad inventiva y de adaptación de la serie a los saberes debe estar primero con respecto a cualquier unidad temática.

La realización de los autores contempló las siguientes etapas: inicialmente se seleccionó un episodio donde se evidenciaba que los *Pokemon* tendrían una batalla entre elementos de la naturaleza compuestos por diferencias evidentes (roca contra electricidad). El resumen de la batalla entre *Picachu* y *Onix* (el primero eléctrico y el segundo de roca) acaba en que *Picachu* ganó el encuentro debido al accionar de un seguro contra incendios del

³ Se trata de aquellos animés que contienen una trama de corte infantil. Con temas relativos al juego, a la amistad, a la relación con sus responsables de familia, a lo sutil y primeros descubrimientos del mundo.

gimnasio (local donde sucedió la pelea) y así, su contrincante se vió debilitado por el agua y la corriente eléctrica hizo que Onix perdiera el asalto.

En la clase, los saberes fueron estudiados en la medida en que los estudiantes sentían la necesidad de que se explicara alguno de los hechos observados en el recorrido del episodio. Una dinámica conceptual que se circunscribió fue la de observaciones y comprensión de clase, direccionando nuevos conceptos y lenguaje adecuado por el profesor cuando fuese necesario, esto pasaba con discusiones y con un aprendizaje con significados, además que se vinculó la estructura didáctica del material que usa la institución.

En Costa Rica, la experiencia de Godínez *et al* (2019) reflejó al animé como recurso didáctico para abordar temas de derechos humanos y empoderamiento. Su investigación consistió en una identificación de las series de animé que ve el estudiantado de secundaria en conjunto con manifestaciones de cultura política. La orientación que dió este primer objetivo permitió que en otra parte, se hiciera uso del animé-foro para los temas mencionados anteriormente. Su integración contó con los niveles desde octavo hasta décimo grado y esto sirve como otro ejemplo de enlace entre animé con presupuestos cognitivos en la explotación de temas específicos, para este caso, provechoso en la materia de Estudios Sociales.

Para poder llegar al análisis de contenido del estudio, los autores tuvieron que pasar por una primera etapa de entrevista que se convirtió en un diagnóstico sobre los intereses del estudiantado y que luego fueron sistematizados a través de "simbolismos, comentarios y críticas" (Godínez *et al*, 2019, p. 5). Se procedió a continuación con la adaptación de la técnica "cine-foro" a un "animé-foro", que a través de su desempeño metodológico buscó enriquecer un diálogo entre los espectadores y la obra audiovisual.

Con respecto a su uso, se dividió en tres etapas: la primera, consistió en una introducción a manera de comunicado sobre el tema que se iba a tratar, ya que no se iba a observar un episodio "al vacío" que no tuviera lógica y coherencia argumentativa con la investigación. Luego, una moderación ejecutada por los mismos investigadores, con el esquema de los ejes de interés y, finalmente, se mencionó una noticia o artículo que estaba en coherencia absoluta con lo visto en la serie.

Luego del animé-foro aplicado, los autores lograron describir que los participantes, a través de los episodios observados, conocieron su realidad. Además, la visualización de eventos y lugares en las series permitió que el estudiantado pudiera por sí mismo, construir una cultura política de conocimiento de relaciones de poder, eso sí, mientras esto sea cercano (Godínez *et al*, 2019, p. 18).

¿Cómo se clasifica el animé?

El animé cuenta con la particularidad de estar dirigido a géneros demográficos. Es común escuchar a los niños hablar de *Digimon* o *Pokemon*, jóvenes en secundaria de *Dragon Ball Z*, *Naruto* o *Full Metal Alchemist* y a las muchachas de *Sailor Moon*⁴. Como lo hace notar Romero (2012) existen once clasificaciones demográficas, se visualizan en la figura 1:

⁴ Los ejemplos mencionados son solo para inducir al lector a la referencia propia del animé, que estén dirigidos a un público por género o por edad no limita a que cualquiera pueda ver una serie.



Imagen de stock con fines ilustrativos.



Figura 1. Clasificaciones demográficas del animé



Fuente: Adaptado de Influencia cultural del animé y manga en México por Romero, 2012.

De la figura anterior, queda en evidencia que no todos los géneros (desde términos morales) pueden ser trabajados en la enseñanza de la cultura base costarricense, pero esto no suprime la posibilidad de hacerlo, por la gama de series que hay en el resto de categorías. Se propone la tabla 1 tomando en consideración uno de los programas educativos que se usan en la enseñanza de idiomas en Costa Rica, el de francés para I y II Ciclo, un enlace sistemático con el género de una serie, su nombre respectivo y un “saber ser”, los cuales, servirían como referencia para que otros(as) docentes encuentren un significado para un posible planeamiento:

Tabla 1. Recomendación de series por género y enlace de un “saber ser”				
Género Demográfico	Nombre de la serie	Temas de la serie	Nivel del MEP	Saber ser
Kodomo	<i>Pokémon</i>	Compañerismo	2	Respeta las diferencias entre las personas
Shonen	<i>Dragon Ball</i>	Crecimiento físico y espiritual	3	Toma consciencia de la importancia de cuidar su cuerpo y su esquema corporal
Shojo	<i>Sailor Moon</i>	La imagen y luchas de la mujer	3	Respeta las opiniones y los derechos del otro(a)
Seinen	La princesa de los mil años	El valor de la humanidad	1	Desarrolla un comportamiento solidario y de respeto
Mecha	<i>Mazinger Z</i>	Uso de la tecnología	6	Aprecia el esfuerzo y trabajo que representan las profesiones

Fuente: Adaptado del Programa de Francés para I y II ciclo (MEP, 2017)

2- Enseñanza de idiomas extranjeros y animé: ¿Qué hay de provecho?

Los idiomas gozan de ser usados de acuerdo con los contextos en el que se plantean. Los seres humanos tienen todos los días una serie de necesidades y deseos de comunicación, en consecuencia, se han realizado diferentes sistematizaciones de las formas y contenidos que se producen para, no solamente describirlas, sino también comprender sus funcionamientos y productos finales.

De acuerdo con la teoría propuesta por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), se tienen ámbitos porque los usos de las lenguas se registran en situaciones específicas. Respecto a este caso, se considera importante resaltar los cuatro escenarios en los cuales el animé como un objeto podría tomar forma, se presentan enlazados en la tabla 2:

Tabla 2. Enlace entre los ámbitos del uso de la lengua y el animé japonés			
Ámbito	Definición del MCERL	Ejemplo de propuesta del MCERL	Visualización del animé
Personal	"La vida privada del individuo [...] se realizan prácticas individuales como la lectura por placer, la escritura de un diario personal..."	Objetos de arte. Juguetes. Bolsos	Existe una producción internacional de juguetes de los principales personajes de animé, por ejemplo: <i>Gokú</i> , <i>Los Caballeros del Zodiaco</i> , <i>Pokémon</i> , <i>Digimon</i> , entre otros.
Público	"La persona actúa como miembro de la sociedad o de alguna organización"	Mercancías. Male- tines. Programas.	El animé es un arte audiovisual transmitido actualmente por televisión e Internet.
Profesional	"Desarrolla su trabajo o profesión"	Tiendas	Existen departamentos especializados en diferentes tiendas y también ventas exclusivas de objetos producidos en series japonesas.
Educativo	"Participa de alguna forma organizada de aprendizaje"	Centros de formación continua. Material audiovisual	Los mismos clubes de fans de otakus ⁵ , así como las mismas series de animé producidas con un corte educativo.

Fuente: adaptado del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Por Consejo de Europa, 2001.

El animé no es mencionado en ninguna parte del MCERL. En contraposición a lo anterior y lo observado en la Tabla 2, se sintetizaron algunos aspectos esenciales que permiten enlazar la producción del animé como un objeto audiovisual que trasciende la frontera de manifestarse como una forma simple: ser un cuerpo que en efecto logra producir interacciones y que estas incluso pueden ir ligadas una con otra.

Para efectos de determinar el valor educativo que tiene el animé, la investigación de Sanabria (2012) expuso que esta va desde las acciones cotidianas que acompañan a la persona,

⁵ Se trata de una persona que le gusta ver animé. Dedicar gran parte de su tiempo a su observación y consume productos originales o genéricos de alguna serie que le llame la atención.



así como las críticas y expresiones a los que se ha tenido que someter la sociedad japonesa (p. 108). A pesar de que se ha visto que el animé es una industria económica por las ventas que produce, al equilibrarlo con un tema en concreto puede producir: representaciones en educación sexual como se hace en Japón, narrativas de la vida cotidiana, comprensión de los cambios de la sociedad actual, entre otros.

En consecuencia, el animé se puede convertir en un objeto de estudio y en una estrategia de aprendizaje. Para el primer caso, el análisis que se puede ejecutar con alguna serie puede ir desde convertirse en un material didáctico para un currículo específico, ampliando los conocimientos con una simple presentación o descubrimiento de datos, hasta lograr un anclaje con actividades que van desde la previsualización, hasta inferencias o conclusiones que pueden ser exactas o inexactas de acuerdo con lo visto.

Además, al hablar del animé como estrategia y ser una técnica audiovisual, para materias como diseño gráfico, talleres exploratorios de publicidad, e incluso dibujo arquitectónico, podrían verse beneficiados porque ejecuta momentos de realización de una trama completa, tomando en consideración la creación de historias, personajes y con una moraleja, hecha en su conjunto por un grupo de estudiantes o por uno solo.

Para el caso costarricense, la nueva Política Curricular busca ejecutar un desempeño general óptimo en cuatro dimensiones para el estudiantado. Se han seleccionado en la figura 2 aquellos indicadores con su dimensión respectiva en las que se considera que el animé es transversal y que, debido a su significado social, puede ser ejecutado como herramienta lúdica para el aprendizaje que corresponda:

Figura 2. Transversalidad del animé como objeto de estudio en la Política Curricular de 2016



Fuente: adaptado de la Fundamentación Pedagógica de la Transformación Curricular del Ministerio de Educación Pública, 2016.

Lo anterior, se ha sustentado en una gestión lograda por los aportes que recibe el Consejo Superior de Educación (2016) y que sistematizan el progreso que la socialización de la educación tiene con el aumento de la tecnología y la respuesta que se busca dar a los contextos socioeconómicos del presente. Esta especificación quiere decir que se deben implementar elementos propios del estudiante en su preparación a la vida. Al mismo tiempo, la pandemia ha significado en la industria del animé japonés un aumento exponencial de sus obras en las diferentes plataformas en *streaming*⁶, las cuales, han tomado gran importancia en los últimos años y que ha venido a cambiar el paradigma de consumo que antes se hacía solo televisivo.

Finalmente, a pesar de que el animé no es preconcebido para ser usado en ambientes pedagógicos, se rescata el aporte del video que hizo Akira Toriyama de "La seguridad vial de Gokú" (1988). En esta minipélicula, el autor se concentró en hacer uso del famoso personaje para poner en evidencia la importancia del respeto a las leyes de tránsito, en la constancia lógica-temporal por la que los seres humanos deberían tener consciencia para evitar desórdenes y accidentes innecesarios.

¿Qué sucede con el desarrollo del pensamiento cuando se ve animé?

La mayoría de políticas públicas de Costa Rica y Latinoamérica se encuentra en el paradigma educativo del constructivismo y la lógica del estudiante como centro, a quien se le toman en cuenta sus intereses, emociones y contexto. Por medio del animé, se ha buscado contextualizar sus elementos de forma y de contenido para que a nivel memorístico, crítico y constructivo pueda desarrollar el pensamiento de quienes se atienden en las aulas.

Una experiencia de aprendizaje reciente llevada a cabo en Brasil con Santos y Gomes (2019) reflejó que para efectos del aprendizaje sistemático, la memoria operativa y la de largo plazo se vieron mejoradas porque sus estudiantes participaron en visualizaciones del animé *Pokémon*, ya que consiguieron relacionar los hechos del episodio con los conceptos científicos (p. 84).

Para los autores, no importó si el aprendizaje fuese a darse por recepción o por descubrimiento. El testeo realizado significó una comprobación de lo que Jesús (1999), citado por Dos Santos y Gomes (2019), apuntó:

partiendo del presupuesto que el aprendizaje significativo debe ser preferido en relación al mecánico y que el estudiante no poseía un conocimiento previo, se deben usar organizadores previos del conocimiento para servir de puente de enlace para el nuevo aprendizaje, con el fin de proporcionar el desenvolvimiento de los conceptos relevantes que puedan facilitar el proceso de aprendizaje siguiente (p. 71).⁷

La noción de aprendizaje por significado sigue siendo fundamental para el caso de aprendizaje de lenguas extranjeras que se analiza en este artículo y tal cual se ve en la cita anterior, ya que lo más normal es que en un grupo un estudiante se vea enfrentado a vocabulario opaco, así como imágenes acústicas que nunca había escuchado. De ahí la importancia de fusionar espacios audiovisuales con el fin de darle el apoyo sensorial y que él o ella misma pueda ligar lo que se le está mostrando con una serie.

⁶ Distribuciones digitales de contenido multimedia, grabados o en vivo, mediante una conexión de Internet.

⁷ Traducción libre: portugués-español.



3- El desarrollo de las competencias lingüísticas

Como se ha visto, el animé ya ha repercutido en la enseñanza de la Física, la Química (Santos y Gomes, 2019) y los Estudios Sociales (Godínez et al, 2019). A continuación, se presenta una serie de recomendaciones que necesariamente están ligadas al desarrollo del conocimiento en adquisición del lenguaje, compuesto por sus tres bases que son el léxico, la semántica y la pronunciación.

La examinación respectiva corresponderá a los docentes de idiomas extranjeros. La tabla 3 busca entonces ejecutar un resumen de lo que en las competencias lingüísticas (ligadas al paradigma comunicativo-accional de las lenguas extranjeras) podría enlazar al uso de una serie de animé, seleccionada por el profesor (a):

Etapa de la unidad pedagógica	Actividad	Competencia lingüística en uso			
		CO	PO	CE	PE
Rutina	Pasar lista, escribir la fecha, revisar comunicaciones del hogar	X	X		
Anticipación	Preguntar: ¿Qué se recuerdan de la clase anterior? ¿de qué creen que se tratará la lección de hoy? Presentación de la emisión de animé	X	X		
Comprensión global	Preguntar ¿Habían visto anteriormente esta serie? ¿Cómo sabemos que se trata de una misión de animé? ¿Qué elementos lo diferencian de una serie estadounidense?	X	X	X	
Comprensión detallada	Revisión y lectura de pequeños detalles subtítulos o que se escuchan en el idioma meta	X	X	X	
Muestreo gramatical	Descubrimiento de la fórmula gramatical seleccionada: uso de ejercicios básicos de tachado, selección o subrayado	X	X	X	X
Conceptualización	Se retoma la fórmula gramatical y la transcriben			X	X
Sistematización	Diferentes ejercicios de selección múltiple, asocie, identificación	X	X	X	X
Producción	Elaboración de juegos de roles o redacción de un documento, basados en un modelo		X		X
Prolongamiento de la sistematización	Cualquier ejercicio que retome la corrección gramatical, de pronunciación o ampliación intercultural	X	X	X	X

Fuente: Elaboración propia.

Algunas recomendaciones con respecto a la tabla 3 son las siguientes:









- El planeamiento a partir del animé debe ser respetuoso de los derechos de autor. Todo video a transmitir debe ser primeramente observado en su totalidad por el profesor responsable de la clase.
- Un episodio de animé puede ser usado en cualquiera de las etapas mencionadas anteriormente. Si fuera el caso de la anticipación, se convierte en un documento semiauténtico, esto porque normalmente será transmitido con el doblaje de la lengua meta enseñada, a menos que sea enseñanza del idioma japonés, ahí sí se trataría de un documento auténtico. Si fuera para sistematización, se convertiría en un ejercicio al que se le pueden hacer actividades de previsualización, durante y postvisualización.
- Los extractos que se deben usar en la comprensión oral deben ir entre 30 segundos a un minuto, gradual, según el nivel que se atiende. Lo anterior, no quita que en el espacio pedagógico el profesor(a) pueda visualizar el episodio completo en periodos extraescolares, por ejemplo, cuando se han terminado los programas de estudio (al menos en el caso de Costa Rica en los días de diciembre cuando ya los estudiantes vienen a cumplir horarios formativos).
- En relación con los niveles superiores en redacción, se podría implementar un proyecto de redacción de guiones de subtítulos para una serie. Con el nacimiento de los *fansubs*⁸, Sosa (2020) da a entender que el consumo del animé se vuelve más sencillo porque la distribución de series dobladas se da de manera gratuita, por internet (p. 8).
- De igual forma, se podría realizar una calibración como la presentación hecha por Sosa (2020) quien, a través de un esquema discursivo básico, permite la comprensión de una línea de película de animé: G.T.S: La vigilante del futuro (2020): introducción, presentación de personajes, primer conflicto, conflicto de personajes, conflicto central, que funcionarían como elementos para la inferencia en un grupo de estudiantes que podrían desarrollar a manera de producción escrita.
- Cuando el o la docente de idioma extranjero entrega un material educativo, es importante que le dé al estudiante un ámbito deductivo sobre la competencia en la que se va a desarrollar. Así, se propone en la tabla 5 una serie de imágenes que han sido elaboradas a partir de la solicitud del autor para un diseñador gráfico, y que le han permitido ejercer un grado de motivación para las cuatro primeras competencias lingüísticas:



Imagen de stock con fines ilustrativos.

⁸ Abreviatura del término fans subtitled (subtitulado por y para fans) son traducciones realizadas por fanáticos de alguna serie específica.

Tabla 5. Elementos iconográficos de las competencias lingüísticas basados en personajes famosos de animé

CO	PO	CE	PE
			
			

Fuente: adaptación personal y diseños de Emmanuel Solano Núñez, 2021.

- Puesto que en la tabla 1 se dieron algunas recomendaciones de series por género, se presentan aquí algunas mediaciones, a manera de ejemplo, de esas series con temas que pueden ser estudiados con las temáticas de idiomas extranjeros:
 - a) Para el caso de *Pokémon*, el episodio 1 de la primera temporada permitiría trabajar el tema de presentarse, decir su nombre o saludar.
 - b) Para el caso de *Dragon Ball*, el episodio 6 se enfoca en una casa rodante, de manera que se pueden estudiar los nombres de las partes de la casa y objetos propios de cada lugar de una habitación.
 - c) Para el caso de *Sailor Moon*, en el episodio 90 hay un reflejo evidente por problemas de estudio, ya que realizarán un examen de admisión. Este es un tema transversal que puede ser analizado con certeza en niveles de transición (6to nivel de escuela u onceavo o doceavo año de colegio).

Controversias y clichés generados a partir del animé en la educación

Los profesores de idiomas extranjeros se enfrentan, comúnmente, a desafíos de significado y controversias por las actitudes culturales que pueden enseñar en sus lenguas meta. Anteriormente, Gil (2020) demostró como el animé, convertido en un objeto transcultural, traslada los elementos religiosos y folclore de Japón a la posmodernidad.

Así, es común ver en series como la de *Yuyu Hakusho* (1992) elementos propios que corresponden al sintoísmo. De acuerdo con Gil (2020), si el animé permite estudiar el tema religioso, el profesor o profesora deberá visualizar los *kami*, quienes son dioses que no son inmortales ni omniscientes, cuestión que refleja desde ya una controversia en cuanto a la construcción de mundo occidental que es principalmente cristocéntrica. Para comprender más la corriente, se denomina sintoísmo todo aquello que es: "Predominantemente animista y naturalista, basa parte de sus ideales en que todos los objetos, elementos naturales y seres humanos están dotados de movimiento, alma, vida y consciencia propia" (Gil, 2020, p. 419).

Otro ejemplo de mala interpretación del animé fue en los años 70, en Estados Unidos, cuando según Sosa (2020) “la creciente aparición de producciones con contenidos de índole sexual o de violencia implícita sirvió como excusa para que asociaciones civiles reclamaran por la desaparición del animé en la televisión estadounidense” (p. 7). Ambas situaciones deben permitir un diálogo entre los profesores de idiomas extranjeros y responsables de familia porque es necesario vincular la educación en equilibrio con el sistema de creencias personales, para fortalecer el valor de la tolerancia individual.

El autor hace referencia en diferentes mediaciones que ha tenido con sus estudiantes de primaria a frases como: “¡Profe! yo no veo eso, es del diablo” o “¡Profe! ¡qué chiva estudiar este audio con ese *Picachu!*”, incluso “¡Profe!, ¿usted me puede traer en la próxima clase una copia de ese *Goku* en grande?, para pintarlo”. Véase con dicha experiencia como el animé, como objeto vector cultural, puede causar ambos efectos: por un lado, un rechazo que está ligado con la creencia del estudiante y por el otro, la motivación inminente debido a que es parte de sus pasatiempos y que él o ella misma lo ven anclados en sus clases.

Los autores Gil (2020) y Sosa (2020) estudiados en esta presentación permiten inducir que el animé es un vector de transculturación y mezcla de cosmovisiones. Con respecto al segundo autor, refiere a una reflexión sobre si es la cultura japonesa la que está invadiendo a la norteamericana y la latina o, si más bien estas dos están absorbiendo a la oriental. La cuestión para la parte educativa será entonces comprobar que si finalmente a través de una mediación pedagógica, haciendo uso de extractos de animé, podrían construir sentidos. En palabras del autor: “[...] la cuestión de los discursos en su dimensión social también lleva a preguntarnos por los modos en los que se construye sentido a través de una configuración intercultural, tecnológica y mediática como la del animé” (Sosa, 2020, p. 15).

Finalmente, un trabajo intercultural aplicado en clases de lenguas extranjeras que sí evidencia esta dimensión estará focalizado en el desarrollo de la comprensión de las conductas positivas y progresistas del Japón actual, que podrían ser adaptadas a otros contextos. El trabajo de clichés sobre esa nación como “en Japón se come sushi todos los días”, “son racistas y por eso apoyaron a los nazis en la II Guerra Mundial”, “es caro” o “son todos tecnológicamente avanzados” deben producir diálogos que concluyan a lo que sucede en su realidad.



Imagen de stock con fines ilustrativos.

El mejoramiento de las competencias lingüísticas haciendo uso de una emisión de animé es evidente para las cuatro habilidades humanas de escucha, habla, lectura y escritura.

Conclusiones

El animé es un arte con carácter audiovisual que proviene del manga y se encuentra inmerso en una industria generadora de identidad hegemónica japonesa. Con toda la presentación realizada, se destacan a continuación una serie de conclusiones las que, luego de la literatura revisada y el cruce metodológico propuesto, se logra integrar finalmente a los espacios de transformación educativa.

Primero, en cuanto a los aspectos de forma, el animé está constituido por ser una evolución del manga, convirtiéndose luego en una realidad. Lo anterior, quiere decir que fue inicialmente una historia neutra en imágenes con diálogos y que después pasan a un movimiento gráfico que le da aún mayor peso. Los espectadores, realizan una transferencia de dichas imágenes en cosplays creando comunidades que aprecian y crean historias alternas de lo que los mangakas originales han propuesto, generando nuevo conocimiento y mejoras sustanciales en relaciones sociales infantiles y juveniles.

En cuanto a los aspectos de fondo, el animé es un dispositivo pensante, que ejecuta transculturación y que tiene un carácter de multireferencialidad. Tanto los aspectos de folclore japonés, vida en sociedad y actualidad se distinguen con solo realizar la observación de un episodio de cualquier serie. Existe toda una industria económica gracias a su elemento integrador denominado *mukokuseki*, el cual, no define rasgos representativos de la misma cultura de ese país, permitiendo así tener más allegados a su consumo.

No es cualquier clasificación demográfica de animé la que puede ser usada en una mediación pedagógica en occidente para lenguas extranjeras. Se destacan aquí los *kodomo*, los *shonen* y *shojo*, así como los *spokon* y animé histórico, como aquellos que no generarían una controversia de acuerdo con la construcción de mundo que se busca en occidente. Será tarea del docente realizar la calibración respectiva en caso de escoger estos u otros géneros, con el fin de procurar un desempeño general óptimo de cualquier tema en estudio.

El mejoramiento de las competencias lingüísticas haciendo uso de una emisión de animé es evidente para las cuatro habilidades humanas de escucha, habla, lectura y escritura. Los temas como valores universales (solidaridad, crecimiento personal y espiritual, tolerancia) son tratados como eje final en muchas series, así como el uso que se le asigne a ciertos elementos integradores de la globalización como la tecnología, están íntegramente relacionados con los episodios de las series que los estudiantes pueden llegar a observar.

Las experiencias de lecciones realizadas con una emisión de animé demuestran que tiene un potencial mayor con respecto a un proceso de identificación de la cotidianidad del espectador. Además, permite generar un contexto aumentado sobre la motivación para la memoria de corto y largo plazo, ya que genera considerable asimilación de los saberes estudiados.

Finalmente, la progresión lingüística de una clase de un idioma extranjero puede verse beneficiada con el uso de un extracto de animé, porque al ser un documento semiauténtico procura que el uso de la lengua sea real en tanto es un objeto materializado, que se puede volver parte del pasatiempo del estudiantado (por ejemplo, las convenciones de *cosplay*). Los usos abarcan desde la escuela hasta el colegio y el docente, lejos de ejecutar mediaciones pedagógicas sin coherencia y sin interés para él mismo, puede encontrar en este arte un modelo para que se automotive y su clase termine siendo una puesta en común de ambos actores.

Bibliografía

- Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica (1957, actualizada 2001). Ley Fundamental de Educación N.º 2160. Departamento de Servicios Parlamentarios, Unidad de Actualización Normativa. San José. Consultado en línea: www.oei.es/histórico/quipu/costarica/Ley_2160.pdf
- Consejo de Europa (2001). El Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid. Consultado en línea: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Dután, F. (2015). *Análisis del animé como medio de transculturación comunicacional en jóvenes de 18 a 24 años de la ciudadela Huancavilca Norte, Ciudad Guayaquil*. Tesis de licenciatura; Facultad de Comunicación Social. Guayaquil, Ecuador. Consultado en línea: <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/8268>
- Gil, E. (2020). El animé como elemento transcultural: mitología folclore y tradición a través de la animación. *BSAA arte*, 86, 413-436. Consultado en línea: <https://revistas.uva.es/index.php/bsaaarte/article/view/4500>
- Godínez, A., Pescod, H., Leon, E. (2018). El animé como recurso didáctico para abordar temas de DDHH y empoderamiento: un caso de pedagogía crítica en Heredia, Costa Rica. *Revista Observatorio Iberoamericano de la Economía y la Sociedad del Japón*. Consultado en línea: <https://www.eumed.net/rev/japon/33/anime-recurso-didactico.html>
- HansDBZ (2013). *Dragon Ball - La Seguridad Vial de Goku (Sub Esp) (Mini Película)*. [Archivo de Vídeo]. YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=z6zgThmh1Vo&t=2s>
- Intriago, D. (2017). Análisis de la influencia cultural del animé japonés en la recepción comunicológica de estudiantes de primer a tercer semestre de Diseño Gráfico de la Universidad de Guayaquil. Tesis de Licenciatura en Comunicación Social; Facultad de Ciencias de la Comunicación Social. Guayaquil, Ecuador. Consultado en línea: <https://doi.org/10.24215/16696581e084>
- Jesús, M. (1999) *Jogos na educação matemática análise de uma proposta para a 5ª Série do ensino fundamental*. Tesis de maestría. Universidad Campinas. Campinas. Consultado en línea: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251030>
- Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (2016). *Fundamentación Pedagógica de la transformación curricular 2015*. Consultado en línea: <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/documentos/transf-curricular-v-academico-vf.pdf>
- Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (2017). *Programa de Francés para I y II Ciclos*. San José. Costa Rica.
- Romero, J. (2012). *Influencia cultural del animé y manga Japonés en México*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Universidad Autónoma del Estado de México. Estado de México. Consultado en línea: <http://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/214>
- Sanabria, F. (2012). *Propuesta pedagógica: el animé como material didáctico en la educación secundaria*. Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México. Consultado en línea: <https://repositorio.unam.mx/contenidos/347422>
- Santos, A.; Meneses, F. (2019). O Animé Pokémon como ferramenta lúdica no processo de ensino e aprendizagem em ciências (Física e Química). *Revista Eletrônica Ludus Scientiae*, 3(1), 69-86.
- Sosa, R. (2020). Animé, globalización y adaptaciones. *Revista Questión*, 67(2), 1-29.
- Torrents, A. (2017). *El animé como dispositivo pensante: Cuerpo, tecnología e identidad*. Tesis doctoral; Departamento de Filosofía. Barcelona. Universidad Autónoma de Barcelona. Consultado en línea: <http://hdl.handle.net/10803/409727>



Aula invertida: utilización de las plataformas virtuales para la enseñanza de la Electrónica Digital

**Flipped classroom:
use of virtual platforms for teaching digital electronics**

Introducción

A lo largo de la historia, el ser humano se ha caracterizado por estar siempre inmerso en una búsqueda de conocimientos y en una constante adquisición de experiencias que enriquezcan su vida y su relación con los demás. Muchos de estos conocimientos y experiencias se conquistan, a lo largo de la vida de los individuos, sólo por el simple hecho de relacionarse con sus semejantes, mientras que otros se logran a través de procesos establecidos que encaminan a las personas para encontrar su propia identidad y manifestar sus mejores calidades y, así, de esta manera ser un mejor engranaje dentro de la gran maquinaria que es la sociedad.

La enseñanza de la electrónica digital ha estado en constante evolución y actualización; lo que conlleva a replantear la forma y fondo del proceso de enseñanza aprendizaje que se emplea en el curso de Electrónica Digital y

José Antonio Arce-Flores

Ministerio de Educación Pública
jose.arce.flores@mep.go.cr
San José, Costa Rica
ORCID: <https://0000-0002-1886-1138>

Rodolfo Echandi-Pacheco

Instituto Nacional de Aprendizaje
rodoechandi@gmail.com
San José, Costa Rica
ORCID: <https://0000-0001-6807-0679>

Recibido - Received: 07/10/2021
Aceptado - Accepted: 22/11/2021

Revista *Umbral*
ISSN: 1409-1534 • e-ISSN 2215-6178
Volumen 47 (1), enero a junio de 2022

CÓMO CITAR / HOW TO CITE

Arce-Flores, J. y Echandi-Pacheco, R. (2022). Aula invertida: utilización de las plataformas virtuales para la enseñanza de la Electrónica Digital. Revista *Umbral*, 47(1), pp.22-32



Imagen de stock con fines ilustrativos.

Microprocesadores, en la Universidad Fidélitas. Por lo tanto, el propósito es generar una propuesta curricular innovadora y creativa, que cumpla con las necesidades del aprendizaje a obtener por parte de los estudiantes, cumpliendo con las expectativas de calidad académica que se imparten en la universidad.

El objetivo general es implementar el desarrollo del modelo pedagógico de aula invertida en la unidad 1 del curso de Electrónica Digital y Microprocesadores de la Universidad Fidélitas, de la carrera de Ingeniería en Sistemas de Computación. Como objetivos específicos se pueden establecer los siguientes: a) diseñar una propuesta de aprendizaje como reemplazo de las clases magistrales tradicionales para la unidad 1 del curso de electrónica digital y microprocesadores, utilizando el modelo pedagógico de aula invertida; b) desarrollar todos los materiales didácticos necesarios para que la propuesta se pueda llevar a cabo de forma adecuada, y c) examinar la efectividad de la propuesta de aprendizaje evaluando el nivel de logro de los objetivos de aprendizaje por parte de los estudiantes.

Todos esos objetivos centrados al considerar la implementación del modelo pedagógico de aula invertida desde el entorno virtual asíncrono y síncrono que se tiene disponible en plataformas como *Microsoft Teams* y *Moodle*; además de la motivación por la adaptación pronta y oportuna a las necesidades del mercado y el entorno, obteniéndose nuevas oportunidades de vivencias de interrelacionar e integrar los conocimientos con equipos interdisciplinarios.

Fundamentación teórica

Todo el proceso de enseñanza y aprendizaje tiene como fin único lograr los objetivos educativos planteados en el momento de poner en marcha un currículo determinado; para lograr este cometido se hace necesaria la implementación de una metodología. Según Fortea (2015, p.7) la metodología es la "forma de enseñar, es decir, todo aquello que da respuesta a ¿Cómo se enseña?", lo que deja entrever que debe existir una senda muy bien definida para obtener los resultados deseados, a la hora de echar a andar un proceso educativo.

Ahora bien, todos los seres humanos somos únicos, es decir, cada uno expone y asimila los conocimientos de manera distinta; por esta razón existirán diversas metodologías didácticas que la persona docente podrá utilizar para, de esa forma, orientar el aprendizaje de la persona estudiante. Evidentemente estas metodologías deben ser un conjunto de procedimientos lógicos y psicológicamente estructurados para su debida aplicación en el aula.

RESUMEN

El aula invertida es un modelo pedagógico que plantea para los estudiantes el acceso a un entorno virtual, donde revisan en casa el material de estudio en forma de vídeos, infografías y lecturas, entre otros; mientras que las actividades evaluativas se realizan de forma *online* grupal, en el entorno virtual del aula por medio de la resolución de problemas o casos. El objetivo de este estudio fue desarrollar e implementar un modelo pedagógico de aula invertida en el curso de SC-205 Electrónica Digital y Microprocesadores de la Universidad Fidélitas y, asimismo, evaluar el grado de satisfacción de los estudiantes sobre la metodología empleada. La implementación se llevó a cabo durante el tercer cuatrimestre del año 2020 y parte del primer cuatrimestre de 2021 en el curso. En este proyecto participaron un total de 60 estudiantes, divididos en dos grupos, de los cuales 44 (73.33%) eran hombres y 16 (26.67%) eran mujeres. Es importante señalar que se utilizó un grupo de comparación de 31 estudiantes que cursaron la misma materia en el tercer cuatrimestre del año 2020, cuyas clases se realizaron con la metodología magistral tradicional. Al final se logró constatar que el modelo pedagógico de *Flipped Classroom* es muy eficaz para lograr mejoras en los resultados de aprendizaje para la adquisición de habilidades y competencias técnicas que resultan muy motivadoras para los estudiantes.

PALABRAS CLAVE

aula invertida, metodología, plataformas virtuales, entornos virtuales, educación tradicional y electrónica digital.



ABSTRACT

The flipped classroom is a pedagogical model that offers students access to a virtual environment where they review at home the study material in the form of videos, infographics and readings, among others, while the evaluation activities are carried out online in the group. virtual classroom environment by solving problems or cases. The objective of this study was to develop and implement a flipped classroom pedagogical model in the SC-205 Digital Electronics and Microprocessors course at Fidélitas University and also to evaluate the degree of student satisfaction with the methodology used. The implementation was carried out during the third quarter of 2020 and part of the first quarter of 2021 in the course. A total of 60 students divided into two groups participated in this project, of which 44 (73.33%) were men and 16 (26.67%) were women. It is important to note that a comparison group of 30 students who took the same subject in the third semester of 2020 was used, whose classes were conducted with the traditional lecture methodology. In the end, it was found that the Flipped Classroom pedagogical model is very effective in achieving improvements in learning outcomes for the acquisition of skills and technical competencies that are highly motivating for students.

KEYWORDS

flipped classroom, methodology, virtual platforms, virtual environments, traditional education and digital electronics.

Existen una gran cantidad de divisiones dentro de las metodologías conforme al razonamiento de los estudiantes, según la materia que se desea cubrir. Una metodología muy empleada en el ámbito educativo hoy en día es la basada en la teoría de juegos, la cual, expone que el juego es un recurso didáctico donde se logra que las personas estudiantes refuercen los conceptos enseñados a través de su aprendizaje y desarrollo intelectual.

Otra metodología que se ha ido introduciendo con fuerza en los últimos años, es la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de enseñanza. La nueva sociedad de la información en general y las nuevas tecnologías en particular están incidiendo de manera significativa en todos los niveles del mundo educativo; por lo que las nuevas generaciones van asimilando de manera natural esta nueva cultura que se va conformando. Por lo tanto, para favorecer este proceso que se empieza a desarrollar desde los entornos educativos informales, como son la familia, los amigos y otros, el sistema educativo debe ir incluyendo también la nueva cultura, es decir, la alfabetización digital de los educandos, el uso de fuentes de información digitales y la utilización de instrumentos de productividad para realizar trabajos, entre otros. Por esta razón, es significativo que en las aulas los docentes puedan contar con ciertos instrumentos tecnológicos, como son computadoras, cámaras de vídeo, televisores y demás, los cuales se utilizarán dentro del proceso enseñanza-aprendizaje para finalidades tan diversas como: informativas, comunicativas, instructivas, etc (Bergmann, 2012).

De igual forma, para que las tecnologías cumplan con un verdadero papel como instrumentos o métodos didácticos deben desenvolverse tomando en cuenta cuatro aristas que son: a) la exploración: antes de usarlas el docente debe conocer lo que se puede hacer con ellas en las aulas; b) imaginación: la integración de la tecnología en el aula tendría que responder a una necesidad: mejorar o potenciar el proceso de enseñanza y aprendizaje; c) preparación: en el momento en que empieza a trabajar la relación entre pedagogía y tecnología, el paso siguiente sólo puede ser pensar en cómo se va a llevar a cabo; y d) acompañamiento: si se han llevado a cabo correctamente los pasos anteriores las actividades con tecnología serán muy buenas y harán que el papel del docentes se vuelva más de acompañante y guía de los alumnos en un camino que ellos tienen que recorrer básicamente solos. Es decir, el trabajo resultante no reproducirá lo que se ha explicado en la clase, ni lo que viene en los libros de referencia, será algo nuevo construido enteramente por los educandos (Abarca, 2015; Hernández, 2017).

Como complemento del uso de la tecnología existe un modelo pedagógico que se está introduciendo en el campo educativo, con el fin de cambiar los modelos tradicionales hoy en día, que es la llamada aula invertida, pedagogía inversa o *Flipped Classroom*. Este nuevo modelo de trabajo utiliza las tecnologías de la información y comunicación para invertir los papeles de una clase tradicional dentro del aula, recibiendo el nombre de invertida ya que la exposición del docente se convierte en una serie de materiales en línea como vídeos, lecturas o infografías, entre otros, que la persona estudiante puede revisar cuantas veces quiere, mientras que la tarea o práctica se cambia para el tiempo de clase, con el fin de que los educandos apliquen todo lo aprendido y, la persona docente, esté presente modelando la aplicación del conocimiento adquirido (Bergmann, 2012; Berrett, 2012; Bredow, 2021; Gilboy, 2015).

Por lo tanto, según menciona Yarbro (2014) "el *Flipped Classroom* trata fundamentalmente de hacer que los estudiantes lean texto, vean videos complementarios o resuelvan tareas adicionales fuera de la clase", ya que el tiempo que usualmente el docente utiliza para explicar la materia ahora se utilizará para diversas actividades que sean de tipo más vivencial para la persona estudiante, como son la resolución de casos, resolución de problemas y desarrollo de proyectos.



Imágenes de stock con fines ilustrativos.

Participantes

La implementación se llevó a cabo durante el tercer cuatrimestre del año 2020, en el curso de Electrónica Digital y Microprocesadores; perteneciente al segundo cuatrimestre del plan de estudio del Bachillerato en Ingeniería en Sistemas de Computación de la Universidad Fidélitas. En este proyecto participaron un total de 31 estudiantes, de los cuales 22 (73.3 %) eran hombres y 9 (26.67 %) eran mujeres. Consecuentemente, se utilizó un grupo de comparación de 31 estudiantes que cursaron la misma materia en el tercer cuatrimestre del año 2020 cuyas clases se realizaron con la metodología magistral tradicional.



Metodología

Se seleccionaron las clases correspondientes a la unidad 1, de un programa de seis unidades de la asignatura de Electrónica Digital y Microprocesadores del segundo cuatrimestre de la carrera, se realizó una planificación metodológica, la cual consistió en preparar actividades para tres momentos específicos de cada sesión: previo a las clases, durante las clases y posterior a las clases. Consecuentemente, la metodología se aplicó y se desarrolló en un período de 4 semanas, con un total de 12 horas pedagógicas (1 sesión virtual de 3 horas pedagógicas cada semana).

El primer día se explicó a las personas estudiantes cómo se llevaría a cabo la dinámica de las clases, utilizando el modelo pedagógico de aula invertida, y se les informó que sería necesario que en casa dedicaran al menos nueve horas de trabajo independiente para revisar el material. La totalidad de los estudiantes estuvo de acuerdo en emplear esta metodología y se comprometieron a trabajar en casa. Las actividades realizadas durante la implementación de la metodología fueron las siguientes:

a) **Actividades previas a la clase:** el contenido de las clases fue presentado a las personas estudiantes en la plataforma Moodle de la universidad. El material de explicación de los temas de la unidad 1 estaba formado por videos de corta duración (menos de 10 minutos, se puede ver un ejemplo en el siguiente enlace <https://youtu.be/S0DloOhfr18>) que hacían alusión a los contenidos elementales, asimismo se hicieron videos para cada semana para que la persona docente saludara a las personas estudiantes y la vez brindara un resumen de la materia y actividades por realizar (se puede ver un ejemplo en el siguiente enlace https://youtu.be/_bk9CvTj4r4).

La planificación estructurada que el docente elabore sobre las situaciones de aprendizaje, cuidando el acceso al material de apoyo dentro y fuera del aula, la puesta en práctica de proyectos o resolución de problemas que permita la verificación de los conocimientos adquiridos en pequeños grupos, facilitando su evaluación y permitiendo un ritmo más fluido de trabajo; así como, registrar las ganancias obtenidas en la aplicación de determinada estrategia a fin de mejorar el resultado académico real, no solo en el auto-percibido (Martínez-Olvera et al, 2014, p. 156).

Consecuentemente, se utilizaron presentaciones de Power Point, y documentos en formato PDF preparados por el docente. Es importante señalar que la unidad 1 tiene que ver con los temas de fundamentos eléctricos, compuertas lógicas, álgebra de boole y circuitos secuenciales, por lo tanto, todo el material está enfocado en esos conceptos. También hay que resaltar que las presentaciones y documentos estaban disponibles en la plataforma Moodle de la Universidad con una semana de anticipación para que las personas estudiantes pudieran descargarlo cuantas veces quisieran.

b) **Actividades durante las clases:** al inicio de cada lección presencial se daba una discusión breve del tema tratado en las actividades previas a la clase, así como con una breve exposición por parte del profesor de conceptos importantes que las personas estudiantes debían manejar. Posteriormente la clase se dedicaba a realizar trabajo activo en grupos de 5 integrantes, que contemplaba

básicamente el desarrollo de laboratorios, cuya realización se centró en actividades planificadas según los contenidos de aprendizajes de la unidad. Los estudiantes accedían a esa información mediante smartphone, laptops o copias impresas. Por ejemplo, en el tema de fundamentos eléctricos algunas actividades se centraron en resolver problemas aplicados a la vida real y basados en los conceptos de voltaje, corriente y potencia. De igual forma, se planteó un trabajo para encontrar el valor de varias resistencias utilizando el código de colores del estándar internacional IEC 60062 de la Comisión Electrotécnica Internacional (CEI) para que luego las personas alumnas a partir de sus hallazgos y según el montaje de un circuito redactaran una conclusión donde se evidenciara que descubrieron sobre la Ley de Ohm.

c) **Actividades post clases:** los estudiantes debían profundizar los temas tratados antes y durante la clase virtual y, además, complementar con información adicional (material en Internet y bibliografía básica del curso). Además, se revisaba el trabajo elaborado por los estudiantes, se realizaba la retroalimentación y calificación formativa del mismo.

Consecuentemente, en la tercera semana del curso se aplicó una encuesta de satisfacción con el fin de evaluar el nivel de satisfacción de la metodología de aula invertida. Para eso se utilizó el cuestionario de Gilboy (2015) que consiste en un instrumento de respuesta anónima compuesto de 5 ítems, en los cuales las opciones de respuestas eran fuertemente de acuerdo, de acuerdo, neutral, en desacuerdo o fuertemente en desacuerdo, y productos durante el desarrollo de la metodología de aula inversa de la unidad 1 del curso.

A nivel de evaluación de los contenidos de la unidad como tal se establecieron varias líneas de acción que se detallan a continuación: primeramente, se contempló una valoración que se realizaba al inicio de las clases, que consistía en algunas preguntas orales que evaluaban el contenido mínimo a abordar en la clase y que los estudiantes debían preparar mediante las actividades previas. También se ponderó por semana las evaluaciones del producto generado en las clases, es decir, se observó que los estudiantes terminaran de forma adecuada los trabajos realizados en grupo.

Asimismo, se realizó una evaluación corta en línea de conocimientos en la semana 4, la cual consistía en la resolución de 5 preguntas de selección múltiple y falso y verdadero, y la misma se calificó en escala de notas de 1 a 10. Y, por último, se aplicó en línea una evaluación de conocimiento de toda la unidad 1, mediante una prueba de 60 puntos que contempló preguntas de selección múltiple y respuesta corta. La prueba tenía preguntas de conceptos donde se nombra, define o identifica; preguntas de comprensión donde se hacen relaciones, se ejemplifica o se hacen diferenciación y preguntas de análisis donde se aplica o se hace razonamiento.

Presentación de resultados

A la totalidad de los estudiantes se les aplicó la encuesta de satisfacción y todos la contestaron, obteniéndose una participación del 100% de los educandos. Las respuestas a cada pregunta del cuestionario se encuentran graficadas en la tabla 1. En términos generales, se puede observar que, en el caso de las preguntas 1, 3 y 5, la mayoría de los estudiantes estaban fuertemente de acuerdo con el empleo de la metodología de aula invertida. El resultado obtenido de la pregunta 1, evidencia que más del 87% de las personas estudiantes consultadas identificó un gran aporte de mejora en su proceso de aprendizaje; dando un valor agregado a la mejora de los resultados obtenidos en el curso. La complementación de material didáctico

Actividades post clases: los estudiantes debían profundizar los temas tratados antes y durante la clase virtual y, además, complementar con información adicional (material en Internet y bibliografía básica del curso).



adicional, y la interrelación de las personas estudiantes al obtener procesos de búsqueda (investigación) de nuevos recursos y materiales, además de la demostración práctica de otras posibles soluciones localizadas y debatidas en grupos o parejas, y confrontándolas a la persona docente mediante entornos de simulación virtual o de montaje físico, lo que ha generado un aprendizaje significativo.

En el caso de la pregunta 2 la mayoría de los educandos manifestaron que no querían tener una clase tradicional magistral y en la pregunta 5 la mayoría indicó ser neutral con respecto a que un profesor no esté presente en las actividades virtuales. De manera que es de suma importancia e interacción tener la posibilidad de consultar videos o material de YouTube, sitios web diversos como fuentes de consulta bibliográfica para obtener un resultado en un proyecto o prototipo.

Para Reyes (2016, p. 122), “la influencia del aprendizaje por proyectos en el aspecto actitudinal es relevante, el trabajo en grupo permite cambiar la visión de las relaciones personales de los estudiantes...” Es importante comprender que la enseñanza de la electrónica digital es de habilidades técnicas que requieren mucha práctica y proyectos, pero que confrontan y sopesan el análisis con traspolación de lo aprendido en la teoría; generando un pensamiento crítico, creativo e innovador; y constante trabajo colaborativo entre las personas estudiantes.

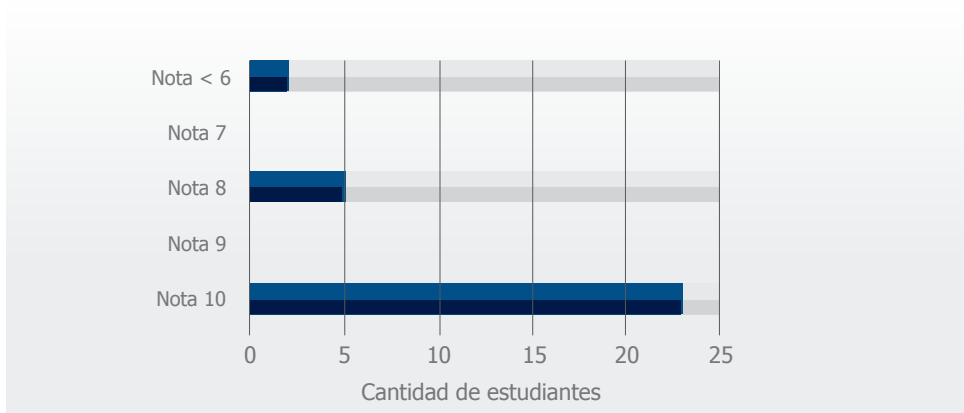
Tabla1: Encuesta de satisfacción

ÍTEM	N.º 1	N.º 2	N.º 3	N.º 4	N.º 5
1. Me gustó la posibilidad de ver video en vez de tener una clase tradicional (magistral) de los temas del curso.	16 (51,6 %)	11 (35,4 %)	3 (9,8 %)	0 (0,0 %)	1 (3,2 %)
2. Prefiero tener la clase tradicional (magistral) del profesor en vez de realizar trabajos activos y grupales en clases como los que se llevaron a cabo con la metodología del aula invertida.	3 (9,7 %)	1 (3,2 %)	5 (16,1 %)	7 (22,6 %)	15 (48,4 %)
3. El uso de videos me permite aprender el material de estudio más eficazmente que hacer las lecturas en solitario.	18 (58,1 %)	9 (29,0 %)	3 (9,7 %)	1 (3,2 %)	0 (0,0 %)
4. Aprendí más cuando utilicé el método de aprendizaje del aula invertida (videos, lecturas cortas y actividades de aprendizaje activo en clase) en comparación con el método tradicional (clase magistral).	16 (51,6 %)	11 (35,4 %)	4 (12,9 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)
5. Me sentía desconectado sin un profesor presente durante los videos o actividades virtuales.	3 (9,7 %)	4 (12,9 %)	9 (29,0 %)	8 (25,8 %)	7 (22,6 %)

Respuestas: 1. fuertemente de acuerdo, 2. de acuerdo, 3. neutral, 4. en desacuerdo o 5. fuertemente en desacuerdo.

En el caso de la evaluación corta realizada en línea, la totalidad de los educandos la resolvieron, y según se observa en el gráfico 1, 23 del total de 31 estudiantes obtuvieron una nota de 10, lo que representa el 77 % de la población estudiantil con una nota excelente. El trabajo realizado muestra una panorámica interesante acerca del método de aula invertida y su influencia en el rendimiento académico, el interés es creciente desde diferentes ámbitos de conocimiento, predominando las ciencias (Hinojo et al, 2019, p. 17).

Gráfico 1: Notas obtenidas en evaluación corta



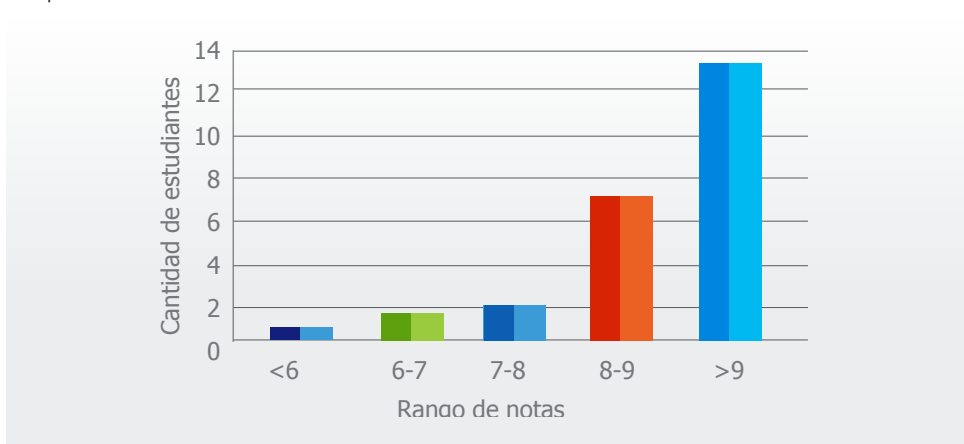
El proceso de aplicar aula invertida en la evaluación pone en evidencia que el campo de conocimiento es variado, generando conceptualizaciones trascendentes teórico-prácticas para la persona estudiante en el campo de la electrónica digital, mejorando el rendimiento académico. Pese a la implementación tecnológica, siempre que se atiendan criterios comunes de diseño de material multimedia; la clave de un buen resultado del aula invertida es la planificación estructurada que realiza la persona docente.

Por último, en la evaluación del conocimiento de toda la unidad, se hizo una comparación con un grupo que llevó el curso en el año 2020, donde los estudiantes están acostumbrados a un modelo de aprendizaje tradicional, lo cual, imposibilita iniciar el proceso de construcción de conocimiento directamente con el aprendizaje colaborativo, por lo que es necesario recurrir a otras estrategias que concienticen primero sobre las responsabilidades que se deben asumir para un correcto aprendizaje de la electrónica digital.

El aprendizaje de aula invertida requiere un mayor esfuerzo, compromiso y madurez de la persona estudiante, y reconoce a la persona docente como un integrante más del grupo que, aunque es la persona que tiene el conocimiento, no es externa y distante al objetivo que se quiere alcanzar, lo que genera un entorno colaborativo que aporta a la construcción del pensamiento de innovación y creativo.

Gráfico 2: Evaluación del conocimiento

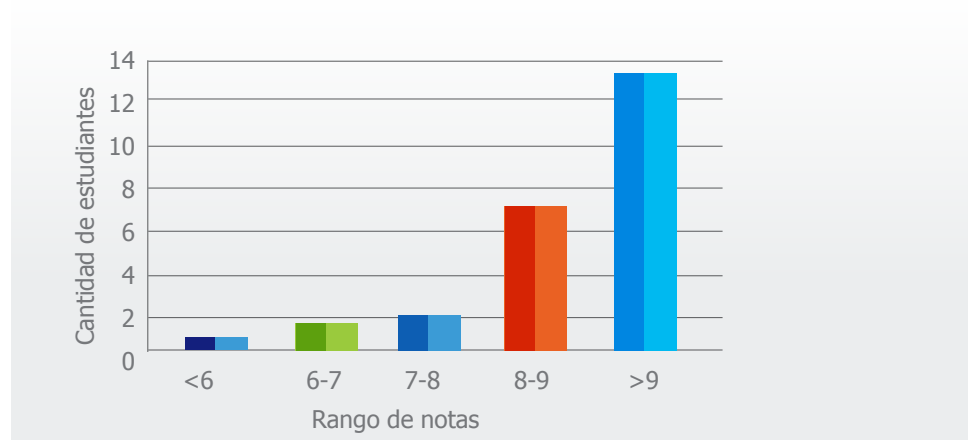
III Cuatrimestre –2020
Grupo de 15 estudiantes



Se puede extraer la necesidad de extender el hábito de trabajo autónomo y la reestructuración de la programación de las horas presenciales, mediante actividades prácticas de laboratorio concretas para la enseñanza de la electrónica digital. Es necesario proporcionar a la persona estudiante del espacio y tiempo, necesarios para para realizar dicho trabajo autónomo sin interferir negativamente entre las diversas experiencias a evidenciar en su proceso de formación al emplear las TIC y el material propuesto.

Dicha eficiencia de esta metodología también quedó plasmada en el artículo de Arráez, G., Lorenzo, A., Gómez, M. & Lorenzo, G. (2018) titulado: "La clase invertida en la educación superior: percepciones del alumnado", donde se pone en evidencia que más de 70 % de las personas estudiantes han obtenido una buena calificación, y generando un mejor nivel de conocimiento de la materia.

Gráfico #3: Evaluación del conocimiento
I Cuatrimestre –2021
Grupo de 31 estudiantes



Como se puede observar en el gráfico 3 la mayoría de los estudiantes obtuvo una nota mayor a 9, utilizando la metodología de aula invertida, en contraposición con los estudiantes del gráfico 2, donde se aplicó la metodología tradicional magistral, en el que se puede observar que las calificaciones son variadas, aunque una cantidad considerable de educandos obtuvo notas menores a 6. Por lo tanto, según estos gráficos se puede deducir que los resultados del aprendizaje del grupo de estudiantes a los que se aplica la metodología de *Flipped Classroom* han sido superiores a los resultados del grupo de estudiantes que estuvieron bajo la metodología magistral con acciones de desarrollo complementario después de la lección.

Conclusiones

Se puede observar de esta forma que, para el tipo de sociedad en la cual estamos viviendo, la metodología de aula invertida representa un instrumento muy eficaz para ser aplicado en la educación superior en la enseñanza de la electrónica digital. El uso de las TIC incorpora a la educación una doble encomienda: mantenerse a la altura de las nuevas necesidades de los ciudadanos digitales con la incorporación de esquemas de aprendizaje autónomo y, aportar herramientas de inclusión y alfabetización digital entre los menos favorecidos. Dado que la implementación de tecnología no implica por

sí misma la mejora académica ni la adquisición de las competencias informacionales, pero sí dan un gran aporte a satisfacer las necesidades individuales en la adquisición de nuevas habilidades técnicas y habilidades blandas para las personas estudiantes.

De los resultados obtenidos se mostraron que el 68,8 % de los estudiantes prefieren la clase invertida en vez de las clases tradicionales y el 77,7 % considera que asimiló mejor los contenidos con la clase invertida que con la metodología tradicional, quedando así en evidencia que el modelo de pedagogía inversa se está haciendo popular y, con la ayuda de las tecnologías de la información y la comunicación, representa un giro de ciento ochenta grados en la educación tradicional, ya que los estudiantes tienen acceso directo al conocimiento veinticuatro horas al día, siete días a la semana y donde el docente actúa como guía y mentor.

Otra de las ventajas que respalda la utilización de este modelo pedagógico es el hecho de que el tiempo que el docente puede dedicar a los educandos es muy limitado en la educación superior, pero al utilizar la pedagogía inversa se pueden trabajar todos los contenidos de una mejor forma, ya que el modelo pedagógico permite un uso más efectivo del tiempo dentro del aula.

Asimismo, los profesores están disponibles en la plataforma todo el tiempo, obteniéndose así una realimentación inmediata, ya que al entregar el material y permitir que los educandos visualicen los contenidos fuera de la clase, se consigue que ellos adquieran los conocimientos básicos antes de la lección, para luego dedicar más tiempo en el aula al desarrollo de ejercicios de aprendizaje tales como las discusiones en grupo, la resolución colaborativa de problemas, o las presentaciones de estudiantes.

En conclusión, en esta sociedad llena de tecnologías de la información y comunicación que transforman nuestras mentes de alguna forma, accedemos a los datos y a las imágenes mentales de diferentes maneras y más rápido, por lo que, paralelamente, se debe cambiar el modelo mental de la realidad en que vivimos y la representación del mundo que tengamos, razón por la cual el modelo pedagógico de aula invertida debe dejar de ser un mito en la educación superior y convertirse en una realidad donde se rompa el paradigma de que la educación es un proceso estático, convirtiéndolo en un proceso que se adapta a la sociedad en que vivimos y se centra totalmente en el alumnado.

Finalmente, por medio de este trabajo se pudo constatar que el modelo pedagógico de *Flipped Classroom* es muy eficaz para lograr mejoras en los resultados de aprendizaje, para la adquisición de competencias y además resulta muy motivadora para los estudiantes.

De los resultados obtenidos se mostraron que el 68,8 % de los estudiantes prefieren la clase invertida en vez de las clases tradicionales y el 77,7 % considera que asimiló mejor los contenidos con la clase invertida que con la metodología tradicional.



Imagen de stock con fines ilustrativos.



Bibliografía

- Abarca, S. (1992). Fundamentos de Pedagogía. Costa Rica: Ministerio de Educación.
- Abarca, Y. (2015). El uso de las TIC en la educación universitaria: motivación que incide en su uso y frecuencia. Recuperado de: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/view/19692>
- Arráez, G., Lorenzo, A., Gómez, M. & Lorenzo, G. (2018). La clase invertida en la educación superior: percepciones del alumnado. Recuperado de: <http://www.infad.eu/RevistaINFAD/OJS/index.php/IJODAE/article/view/1197/1047>
- Bergmann, J. & Waddell, D. (2012). To flip or not to flip? Learning and Leading with Technology, 39(8).
- Berrett, D. (2012). How 'flipping' the classroom can improve the traditional lecture. The chronicle of higher education. Recuperado de: <http://www.chronicle.com/article/How-Flipping-the-Classroom/130857/Docencia>
- Bredow, C. (2021) To Flip or Not to Flip? A Meta-Analysis of the Efficacy of Flipped Learning in Higher Education. Recuperado de: <https://doi.org/10.3102/00346543211019122>
- Gilboy M. (2015). Enhancing student engagement using the flipped classroom. Journal of nutrition education and behavior. 47(1): 104–114.
- Hernández, R. (2017). Impacto de las TIC en la educación: Retos y Perspectivas. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5904762>
- Fermoso, P. & Capella, J. (1997). Teoría de la Educación. Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Fortea, M. (2015). Metodologías didácticas para la enseñanza/Aprendizaje de competencias. Recuperado de: http://cefire.edu.gva.es/pluginfile.php/73850/mod_folder/content/0/Miguel_A._Fortea/Metodologias_didacticas_E-A_competencias_FORTEA_.pdf?forcedownload=1
- Hinojo, F. J.; Aznar, I.; Romero, J. M.; Marín, J. A. (2019). Influencia del aula invertida en el rendimiento académico. Una revisión sistemática. Campus Virtuales,8(1), 9-18. Recuperado de: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/184523/Art.%201.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Martínez-Olvera, W.; Esquivel-Gámez, I; Martínez, J. (2014). Aula Invertida o Modelo Invertido de Aprendizaje: Origen, Sustento e Implicaciones. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Waltraud-Olvera/publication/273765424_Aula_Invertida_o_Modelo_Invertido_de_Aprendizaje_origen_sustento_e_implicaciones/links/550b62030cf265693cef771f/Aula-Invertida-o-Modelo-Invertido-de-Aprendizaje-origen-sustento-e-implicaciones.pdf
- Real Academia Española. (2018). Diccionario de la Lengua Española. Recuperado de: <http://www.rae.es/>
- Reyes, J.A. (2019). Enseñanza de la electrónica a través del Aprendizaje por Proyectos con el Club de Ciencias del colegio Cortijo Vianey I.E.D. Recuperado de: <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/1985/TE-19014.pdf?sequence=1>
- Schmidt, S. M., & Ralph, D. L. (2014). The Flipped Classroom: A Twist on Teaching. The Clute Institute, 98-104.
- Suárez, N. y Custodio, J. (2014). Evolución de las tecnologías de información y comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Revista Vínculos, 11(1), 209-220.
- Virtual en URJC online. (s.f.) Metodologías didácticas. Cambio y evolución. Recuperado de: https://urjconline.atavist.com/metodologias_didacticas_cambio_evolucion
- Yarbro, J. (2014). George Mason University. Extension of a Review of Flipped Learning. Recuperado de: <https://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/Extension-of-FLipped-Learning-Llt-Review-June-2014.pdf>



La persona profesora: Competencias para interactuar en el espacio innovador de aprendizaje

The teacher person: Competences to interact in the innovative learning space

Imagen de stock con fines ilustrativos.

Introducción

Cada población debería tener una imagen de sociedad y de ciudadano a la que, como colectivo desde las perspectivas de cambio social y crecimiento económico, aspira alcanzar a futuro. Tal delimitación conlleva a la vez, la estructuración de un sistema de educación que asuma la misión de formar a las personas con la capacidad, talento y competencias que requiere la sociedad para su desarrollo económico. Así como las actitudes de convivencia, participación social y los patrones de conducta moral y cívica para atender las necesidades de su desarrollo social.

De ahí la relevancia de que cada sociedad desarrolle un sistema de educación de calidad, que potencie una administración eficiente y eficaz, innovadora y visionaria, de manera que la educación logre su cometido económico y social.

Juan Antonio Arroyo-Valenciano

Universidad de Costa Rica

San José, Costa Rica

juan.arroyo@ucr.ac.cr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3092-3872>

Recibido - Received: 03/01/2022

Aceptado - Accepted: 15/01/2022

Revista *Umbra*

ISSN: 1409-1534 • e-ISSN 2215-6178

Volumen 47 (1), enero a junio de 2022

CÓMO CITAR / HOW TO CITE

Arroyo-Valenciano, J. (2022). La persona profesora: Competencias para interactuar en el espacio innovador de aprendizaje. *Revista Umbra*, 47(1), pp.33-50



RESUMEN

Todo grupo humano debería contar con una imagen de sociedad y de ciudadano a la que como colectivo aspira, y con un sistema de educación que asuma tal misión. Para las sociedades del siglo XXI, tal misión se toma en un contexto de relevantes cambios geopolíticos, como consecuencia de la extensión del comercio a nivel mundial y la revolución de las tecnologías de la información y la comunicación. Estos cambios permean la educación suscitando la mutación de la arquitectura del centro educativo a un espacio innovador de aprendizaje, el surgimiento de una nueva generación de personas estudiantes y, la demanda tácita de un nuevo modelo de persona profesora con las competencias fundamentales para atender a la nueva persona estudiante en el nuevo escenario educativo. De ahí la finalidad de este ensayo: analizar las competencias que la persona profesora debe poseer desde ese nuevo escenario y generación de personas estudiantes. Lo anterior conduce a estimar y estructurar tales competencias desde tres dimensiones o magnitudes estratégicas: Académica, relacionada con los saberes disciplinar y tecnológico; Técnica, vinculada al uso y aplicación disciplinar de la tecnología; y de Interacción socioafectiva, análoga con los procesos de comunicación, motivación y empoderamiento para fortalecer la confianza y el protagonismo de la persona estudiante. El ensayo concluye que la persona profesora requiere tales competencias, pero no ha sido preparada para estos nuevos cambios, los que, a su vez, constituyen una oportunidad para incidir en la deserción, atender necesidades educativas y crear nuevas oportunidades de acceso a la educación.

PALABRAS CLAVE

cambio tecnológico, competencia docente, educación, gestión conocimiento.

Los sistemas educativos del siglo XXI asumen el reto de desarrollar una educación de calidad que logre aspiraciones económicas y sociales en un contexto muy diferente al experimentado en los dos siglos anteriores. El mismo ha sido esculpido por el conjunto de cambios económicos, culturales, sociales y políticos que tiene su génesis luego de la Segunda Guerra Mundial, y logra su consolidación en las décadas de 1980-1990, producto de dos hechos relevantes. El primero, los cambios en la geopolítica mundial por la propensión del comercio a extender sus operaciones más allá de sus fronteras nacionales, alcanzando la integración de diversas sociedades a nivel internacional. Y, el segundo, la revolución de las tecnologías de la información y la comunicación que vino a fortalecer tal integración o globalización.

La globalización es, en primera instancia, un fenómeno económico y político que asoció al mundo y, en segunda instancia, es un fenómeno tecnológico que conectó al mundo, provocando según Cornejo (2010), transformaciones y cambios relevantes en las sociedades entre los que destacan:

- Uso intensivo de la tecnología.
- Surgimiento de la sociedad del conocimiento.
- Aumento de las fuentes de información y comunicación.
- Flexibilidad y movilidad en la naturaleza del trabajo.

Estas transformaciones y cambios permean a la educación y le plantean tres desafíos:

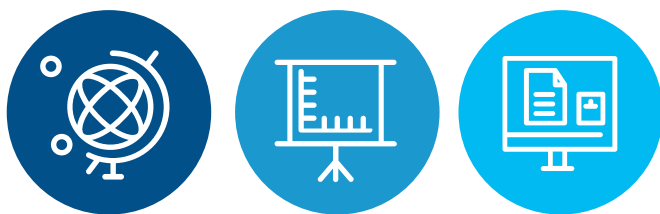
- Estructurar sistemas de educación afines para atender las nuevas necesidades formativas que, a nivel social y económico, requieren las sociedades para su transformación y cambio continuo dentro del orbe global (Rojas et al., 2012).
- Replantear la estructura arquitectónica del centro educativo para desarrollar procesos de educación mediante el uso, aplicación y desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, dado que su integración se considera esencial para la sociedad del conocimiento (Ávalos et al., 2012).
- Reconsiderar el papel de la persona profesora, dado que sin ellas y sin sus competencias profesionales, la sociedad del conocimiento no podría existir, por cuanto constituyen sus agentes claves para el cambio (Day et al., 2007).

Tales desafíos dejan en evidencia que la educación, como en ninguna otra época, ha tenido que estar más atenta a los cambios generados por la sociedad al pasar de un entorno estable a uno inestable, que demanda de ella una estructura ya no mecánica sino orgánica,

que le permita ser competitiva estratégicamente en función del logro de su misión social y económica.

De ahí que este ensayo científico tenga por finalidad desarrollar un análisis de las competencias de la persona profesora, para atender la formación de las personas estudiantes en la sociedad del conocimiento y de la era digital. El estudio de tales competencias es fundamental, por cuanto el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación ha provocado que se experimente un cambio en la identidad del aula, como escenario físico tradicional de los procesos de educación, a un espacio inteligente de aprendizaje que, a su vez, conlleva a una transformación de la gestión de los procesos de educación, en términos de la relación de la persona profesora y de la persona estudiante, así como de los procesos de enseñar y de aprender.

Por consiguiente, para lograr tal finalidad, los planteamientos de este artículo se ordenan en cuatro apartados. El primero aborda el estudio de la arquitectura del centro educativo como escenario del desarrollo de los procesos de educación, desde la perspectiva de espacio innovador de aprendizaje. El segundo describe las principales cualidades que caracterizan a la persona estudiante de la era global. El tercero analiza las competencias que debe poseer la persona profesora, desde tres dimensiones o magnitudes estratégicas: académica, técnica e interacción socioafectiva para desarrollar en el espacio innovador de aprendizaje, los procesos de educación de las personas estudiantes de la sociedad del conocimiento y de la era digital. Finalmente, el cuarto apartado presenta las principales conclusiones a las que llega este ensayo.



Arquitectura del centro educativo: escenario de los procesos de educación

El centro educativo ha constituido, a lo largo de la historia de la educación, el espacio de encuentro entre la persona estudiante y la persona profesora. Ha sido el punto focal donde se genera el proceso educación, en sí el epicentro donde la educación logra sus fines y la sociedad se supone que alcanza el imaginario ideal de sociedad y ciudadano definido desde las perspectivas de cambio social y crecimiento económico.

ABSTRACT

Every society should have an image of the community and type of citizen that they aspire as a group and an educational system that aims to achieve that image. The 21st century societies undergo the mission of achieving their images in a context of relevant geopolitical changes due to the growth of the commercial sector at the international level and the revolution of the information and communication technologies. Those changes affect the education by modifying the architecture of the educational institutions into a space of innovative learning, arising a new generation of students, and demanding a new model of teachers who have the necessary competences to take care of the new students from this new educational context. Therefore, the aim of this paper is to analyze the competences that teachers should have from this new context and student's generations. This leads to estimate and structure those competences into three strategic dimensions: academic dimension which is related to the discipline and technological knowledge, technique dimension which is about the use and application of technology, and social-affective interactions that involve the process of communication, motivation, and empowerment to strength the confidence and prominence of the students. The essay concludes that teachers require those competences because they have not been prepared for these new changes which lead to new opportunities that can affect positively dropping out, educative needs, and new ways to access education.

KEYWORDS

Technological revolution, teacher qualifications, education, knowledge, management.



El espacio innovador de aprendizaje es la comunidad, en la que la persona estudiante, a su propio ritmo y conforme a sus competencias, intereses y expectativas, satisface sus necesidades educativas.

Ferreiro y Gewerc (2012), consideran que el centro educativo no debe darle “la espalda a las nuevas formas culturales, de comunicación, de difusión y acceso a la información que generan las tecnologías digitales” (p. 98). Mas, por el contrario, como escenario del desarrollo de los procesos de educación debe iniciar su integración de forma tal que estas, como lo refieren Cabero y Barroso (2013), contribuyan a consolidar el nuevo modelo de sociedad, el cual está orientado al aprendizaje permanente del individuo y por tanto a formar personas estudiantes para la creación, más que para la transmisión o reproducción del conocimiento, lo que demanda “una nueva forma de actuar y de replantear el hecho educativo” (p. 25).

Para Akçay y Arslan (2010), en la sociedad actual se hace imposible pensar en un sistema de educación sin acceso a las tecnologías de la información y la comunicación. No obstante, tal acceso, como lo recalcan Cabero y Marín (2014), es complejo por los cambios que produce, al generar desde la teoría y praxis, una nueva forma de desarrollar los procesos de enseñar y aprender, lo que a su vez conlleva a “una modificación en el rol de profesores y alumnos en los diferentes centros educativos” (Castillo y González, 2015, p. 271). Además, tal complejidad debe considerar la inversión de capital para la adquisición de los equipos, instrumentos y servicios que el centro educativo requiere.

La integración de las tecnologías de la información y la comunicación quebrantan con fuerza la arquitectura del centro educativo, logrando según Queiruga et al. (2018), que “el aula, como espacio rígido, pierda su razón de ser” (p. 10), y se inicie la mutación de una estructura tradicional basada en la presencialidad de los actores, en la escenografía física del espacio de aula y el tecnocentrismo del libro de texto, a una estructura de espacio innovador de aprendizaje virtual, que brinda a la persona estudiante la oportunidad de obtener conocimientos útiles y personalizados de forma flexible, original y colaborativa. Para Gallego (2019), se trasciende de un espacio “contenedor del hecho educativo” a uno de “relación, de desarrollo y de experimentación” (p. 7).

El centro educativo como espacio innovador de aprendizaje, considerando los aportes brindados por Lozano (2004), Robinson y Aronica (2015), Queiruga et al. (2018), y Gallego (2019), puede ser definido como:

la comunidad en la cual un conjunto de personas estudiantes se reúne física y/o virtualmente, con las personas profesoras y tienen la oportunidad de alcanzar, de forma individual, pero con asocio colaborativo, los conocimientos y competencias que les permitirán comprender e integrarse al mundo. Acorde a su diversidad cognitiva, destrezas, ritmo, expectativas, talentos y actitudes personales. Siguiendo la dirección y asesoría que le brinda la persona profesora, para desarrollar un acervo de estrategias de aprendizaje, que utilizan como herramienta de mediación cognitiva, un conjunto de recursos, programas y equipos facilitados por las tecnologías de la información y la comunicación.

El espacio innovador de aprendizaje es la comunidad, en la que la persona estudiante, a su propio ritmo y conforme a sus competencias, intereses y expectativas, satisface sus necesidades educativas. Por tanto, se constituye en una comunidad capaz de:

- Retener a las personas estudiantes garantizando su asistencia, al propiciar que estas se encuentren en un entorno cómodo y seguro.

- Valorar a cada persona estudiante como individuo, al reconocer y respetar sus actitudes, habilidades, competencias e intereses.
- Motivar a las personas estudiantes para que desarrollen con éxito sus procesos de educación, al contar con un potencial de recursos tecnológicos para transformar de forma creativa la información en conocimiento.

El espacio innovador de aprendizaje es el nuevo escenario de interacción social donde se desarrolla la educación y, como tal, plantea demandas diferentes para concretar relevantes ventajas competitivas, a saber:

- Desarrollar una nueva perspectiva de acceso e intercambio de la información, en donde la persona profesora (Bosch, 2018), empodera e induce por la curiosidad el talento creativo; de cada persona estudiante a la producción de conocimiento.
- Facilitar a cada persona estudiante las estrategias de aprendizaje y los recursos tecnológicos apropiados para que, de forma amigable, atractiva e interactiva pueda aprender a su propio ritmo y estilo cognitivo, reduciendo el ausentismo, el rezago y los índices de abandono y fracaso escolar (Gallego, 2019).
- Superar los límites tempo-espaciales a los que está supeditado el centro educativo en su arquitectura tradicional (Barroso, 2013), lo que permite garantizar a cada sociedad la universalización de su sistema de educación, dando la posibilidad a cada persona estudiante de flexibilizar el tiempo y el espacio en el que se desarrolla la acción educativa (Queiruga et al., 2018).

En este nuevo escenario la persona profesora transforma su práctica docente, genera un nuevo ambiente pedagógico modelado por el uso y la aplicación de la tecnología, para crear con impresión de existencia real representaciones y experiencias de aprendizaje, para que cada persona estudiante, desde una posición protagónica e interactiva, desarrolle nuevos procedimientos para aprender y transformar la información en conocimiento. En sí, constituye el espacio en donde, según Ruiz et al. (2017), "se crean las condiciones para que el individuo se apropie de nuevos conocimientos, de nuevas experiencias, de nuevos elementos que le generen procesos de análisis, reflexión y apropiación" (p. 5).

Para finalizar este apartado, es importante señalar que la implementación del espacio innovador de aprendizaje, en los sistemas de educación de las sociedades del conocimiento y la era digital, representa una oportunidad de cambio y transformación de la educación hacia un modelo "más equilibrado, individualizado y creativo" (Robinson y Aronica, 2015, p.7), dadas las posibilidades que las tecnologías de la información y la comunicación brindan para "captar la imaginación de los jóvenes y brindarles métodos de enseñanza y de aprendizaje con un alto grado de personalización" (Robinson y Aronica, 2015, p. 14).



Imagen de stock con fines ilustrativos





Pero, para que tal cambio y transformación se suscite se requiere el desarrollo de importantes procesos de reforma y mejora educativa, de la definición de nuevas políticas públicas en materia de educación y de su financiamiento, y de un nuevo modelo de organización educativa, cuya estructura debe organizarse en función de tres áreas estratégicas de gestión: logística, proceso educación y tecnológica. Dado que para su desarrollo exitoso “la escuela se enfrenta al reto de acomodarse a otras formas de enseñar y aprender” (Montero y Gewerc, 2018, p. 8).

El área estratégica de gestión logística tiene la responsabilidad de establecer los principios, definir las transformaciones y proyectar los requerimientos: legales, financieros, materiales y humanos, que fundamentan la implementación del espacio innovador de aprendizaje. Su objetivo prever y considerar el conjunto de factores (Martínez, 2011), que garanticen el ambiente propicio y flexible para su socialización, aprobación, financiamiento, integración y desarrollo.

El área estratégica de gestión de los procesos de educación tiene la tarea de coordinar la estructura, el diseño y la implementación de la formación y capacitación requerida por la persona profesora en el uso de la tecnología, el diseño y la producción de recursos digitales para los procesos de educación que desarrollarán en el espacio innovador de aprendizaje. Su propósito es lograr que la persona profesora gestione la tecnología en función de las condiciones y habilidades de las personas estudiantes, ya no para aprender más, sino para aprender de forma diferente y creativa generando nuevo conocimiento (Urquidí et al., 2019).

El área estratégica de gestión tecnológica está a cargo de las plataformas de la infraestructura digital, su finalidad “facilitar la autogestión de los procesos de acceso, edición y organización de los recursos” (García y López, 2011, p. 133), que requiere el espacio innovador de aprendizaje para su funcionamiento y mantenimiento adecuado, de forma tal que garantice tanto a la persona profesora como a la persona estudiante su acceso y uso en el momento requerido sin ningún inconveniente o problema.

La persona estudiante de la era global

Para realizar un acercamiento preciso a las competencias de la persona profesora en el espacio innovador de aprendizaje, no solo es necesario determinar la estructura de ese nuevo escenario donde se desarrolla la educación. Es fundamental desplegar un análisis de las características del nuevo modelo de persona estudiante a la que la persona profesora deberá orientar.

La palabra estudiante se deriva del latín: *studium*, que significa aplicado. Desde la perspectiva semántica es el discípulo con respecto al profesor de la materia que está aprendiendo o del centro de educación donde estudia.

En el proceso educativo, la persona estudiante es la que ejecuta la tarea de comprender los conocimientos establecidos en cada uno de los planes de estudio, para alcanzar el desarrollo de sus capacidades, destrezas y facultades intelectuales, morales y de comportamiento humano que, a su vez, le convierten en actor estratégico de las perspectivas de cambio social y crecimiento económico a las que aspira la sociedad del conocimiento y de la era digital.

La persona estudiante de la era global es aquel niño o joven que nace, crece y se desarrolla adquiriendo todo su bagaje cognitivo y sociocultural mediante un vínculo constante con las tecnologías de la información y la comunicación, a través de la Internet y de la Red Informática Mundial (WWW, por sus siglas en inglés), en la cual operan y se desarrollan una diversidad de aplicaciones como: WhatsApp, iMessage, Facebook Messenger, Telegram, Signal, Viber, Skype, Facetime y Zoom, y a las cuales tiene acceso desde un computador, una tablet o un teléfono móvil, entre otros dispositivos. Determinar cuando surge este vínculo constante entre el niño y el joven con las tecnologías de la información y la comunicación es fundamental para poder establecer el origen del estudiante de la era digital. Como tal, remite a identificar el momento mismo en que las tecnologías de la información y la comunicación irrumpen y evolucionan en el mundo.

La historia señala a 1991 como el año en que las tecnologías de la información y la comunicación inician la conquista y transformación de las sociedades, por cuanto en ese año el Consejo Europeo para la Investigación Nuclear (CERN), con el liderazgo y las ideas de Tim Berners Lee, lanza el programa llamado *World Wide Web* como el primer sistema para el intercambio de datos, básicamente textos e hipertextos sin color, ni animación y sin imágenes, entre la comunidad de científicos del CERN independientemente de su ubicación geográfica (Abuin y Vinader, 2011).

Este protocolo que, en primera instancia se diseñó para una pequeña comunidad, se desarrolla y evoluciona de forma tal que transforma al mundo y conecta a la humanidad por medio de la tecnología. A partir de este hito histórico, la década de los años 90 representará el ápice del inicio de toda una revolución tecnológica, dada su accesibilidad y la aparición de recursos digitales como el computador, los teléfonos móviles de segunda generación (2G), la webcam, la internet de uso comercial, la extensión del uso de la fibra óptica, las aplicaciones de formatos para comprimir archivos digitales de audio o video y los aparatos para reproducirlos (MP3), los programas de edición fotográfica, los sistemas de posicionamiento global, el identificador de llamadas, los mensajes de texto, el correo electrónico, el *Photoshop* (primer programa de edición fotográfica), el *Mosaic* (primer navegador gráfico), así como *Netscape Navigator* y *Google*, entre otros; contribuyendo así, según Martínez (2011), a modificar la forma en que se edifica la información y, por tanto, el conocimiento en una generación mediatizada por la tecnología.

Por lo señalado los niños y jóvenes que nacieron a mediados de la década de años 90, constituyen las personas estudiantes de la era digital; actualmente, en la pirámide demográfica de la sociedad del conocimiento y de la era digital integran, según grupo de edad, el estrato comprendido entre los 0 a los 26 años, mismo que para el quinquenio 2020-2025 representa conforme a la proyección realizada por la División de Población del Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de Naciones Unidas (2019), entre el 37 % y el 32 % de la población total del continente americano.

Por tanto, los niños y jóvenes de la era global, son todos aquellos que nacieron en el auge de la tecnología, logrando desarrollar capacidades sorprendentes para interactuar con ella, "nos encontramos con una nueva generación de aprendices que no han tenido que acceder a las nuevas tecnologías, sino que han nacido con ellas y que se enfrentan al conocimiento desde postulados diferentes a los del pasado" (Marchesi, 2011, p. 7). De ahí la relevancia de determinar sus principales características y comportamientos.

“
nos encontramos
con una nueva
generación de
aprendices que
no han tenido
que acceder
a las nuevas
tecnologías, sino
que han nacido
con ellas y que
se enfrentan al
conocimiento
desde postulados
diferentes a
los del pasado
(Marchesi, 2011, p. 7)

”

Los aportes que surgen de las investigaciones y trabajos realizados por Prensky (2010), Piscitelli (2011), Marín (2013), Cabero y Marín (2017), contribuyen a destacar como principales características de estos niños y jóvenes, las siguientes:

- Generar un modo de vida asociado a la red informática.
- Integrar la tecnología como elemento esencial de su entorno.
- Interactuar en un contexto sin barreras tiempo-espaciales.
- Inclinarsse por un procesamiento no lineal de la información.
- Usar el lenguaje gráfico como medio para interpretar la realidad.
- Mantener un interés elevado por los recursos multimedia.
- Operar con alta precisión los medios de producción digital.
- Desarrollar varias tareas o procesos de forma simultánea.
- Fortalecer el trabajo colaborativo apoyado en la conectividad.
- Aprender mediante el hacer más que el leer o escuchar.

Tales características evidencian comportamientos de pensamiento diferentes en las personas estudiantes de la sociedad del conocimiento y, por consiguiente, el surgimiento en ellos de un conglomerado de nuevos rasgos, entre los cuales para Prensky (2004), Cabero y Marín (2017), se encuentran: tener mayor interés por la información gráfica que por el texto, ser menos estructurados, pero más creativos y sin temor al error, más expresivos y sociables, pero con un discurso fragmentado. Tales rasgos, a su vez, permiten

identificar una persona estudiante diferente en su forma de comunicarse, reunirse, compartir, socializar y jugar; comprar, vender e intercambiar; buscar, coordinar, analizar, crear, evaluar y aprender.

Por consiguiente, este nuevo modelo de persona estudiante va a requerir de una persona profesora, con las competencias profesionales que le faculten el diseñar, crear y moderar ambientes de aprendizaje mediados por las tecnologías de la información y la comunicación, para que pueda desarrollar su propia experiencia de aprendizaje y producir de forma creativa e innovadora su propio conocimiento. Como lo afirma Talavera y Junior (2020), la nueva realidad demanda un cambio para responder a las nuevas exigencias de la sociedad, por lo tanto la persona profesora “debe transformarse y ser creativo; de lo contrario tratará de implementar en un sistema virtual, la realidad presencial bajo una estructura tradicional” (p. 179). La sociedad del conocimiento y de la era digital pone en evidencia que las formas tradicionales en que se desarrollan los procesos de educación, las cuales han privilegiado el enseñar, transmitir y memorizar por el aprender, comunicar y razonar (UNESCO, 2005), no funcionan porque la sociedad ha cambiado y la persona estudiante también.

Competencias de la persona profesora en el espacio innovador de aprendizaje

La palabra profesor viene del latín *profeteri*; está compuesta por el prefijo *pro* que significa delante o a la vista, y el verbo *fateri* que asume el significado de admitir o confesar. Por consiguiente, el profesor es la persona que admite o confiesa algo delante o a la vista de



Imagen de stock con fines ilustrativos.

otros, es decir, quien ejerce o enseña una ciencia o arte. La persona profesora tiene por misión enseñar para que la persona estudiante aprenda. Y de ella se deriva su tarea primordial, la cual consiste en dar dirección y orden a la enseñanza, diseñando una estructura metodológica para que la información sea transformada por la persona estudiante en conocimiento que pueda manipular y aplicar conforme a sus capacidades y competencias.

La revolución digital que experimentan las sociedades del siglo XXI, que de forma directa han permeado los sistemas de educación mutando la arquitectura educativa a un espacio innovador de aprendizaje y originando un nuevo modelo de persona estudiante, lleva también a un replanteamiento de la forma en que la persona profesora desarrolla la misión de enseñar y de las competencias que para tal fin requiere. Ariza (2006) señala que la acción docente debe replantearse y la persona profesora “debe acompañar, apoyar y ofrecer nuevas estrategias para recorrer el proceso educación”; además, agrega que la persona docente “debe convertirse en usuario de las nuevas tecnologías para poder estar en sintonía con los jóvenes que en un alto porcentaje están a la vanguardia de su uso” (p. 1).

Por consiguiente la persona profesora debe desarrollar las competencias que le permitan según Gallardo et al. (2021) “incorporar los recursos digitales a sus rutinas de aprendizaje” (p. 40) para crear “espacios y procesos educativos más dinámicos, participativos e innovadores” (p. 41), en los cuales es posible individualizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, adaptándolos al contexto, a la diversidad y necesidades de la persona estudiante, motivándole así para ser el principal artífice de su propio aprendizaje, dado el potencial inclusivo que poseen los recursos digitales (Pardo et al., 2021).

El desarrollo de tales competencias (Gallardo et al., 2021), para el ejercicio de la profesión docente en la sociedad del conocimiento y la era digital, demanda tres comportamientos esenciales de la persona profesora, como agente primordial del proceso educación:

- **Mantenerse actualizado en el conocimiento de su saber disciplinar, de las características de las personas estudiantes y de las tecnologías de la información y la comunicación.**
- **Emplear las tecnologías de la información y la comunicación para crear espacios innovadores de aprendizaje adaptados y contextualizados a las necesidades e intereses de las personas estudiantes.**
- **Saber comunicarse, interactuar y empatizar con la persona estudiante en el espacio innovador de aprendizaje ya sea de forma presencial, virtual o híbrida.**

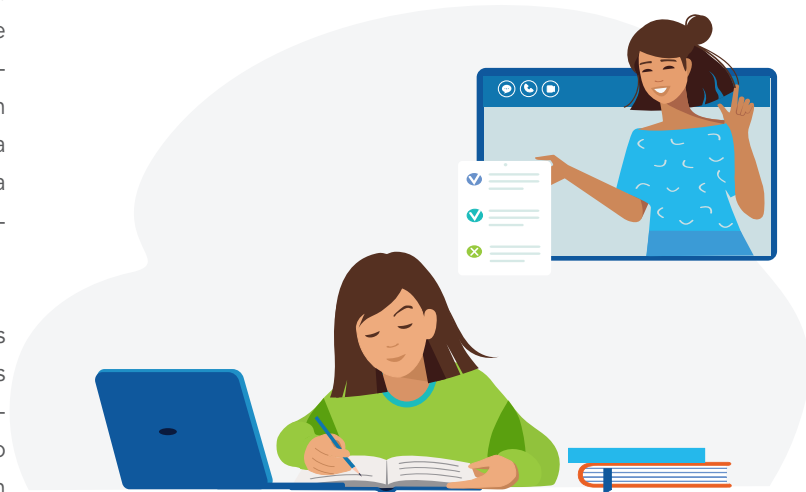


Imagen de stock con fines ilustrativos.

La persona profesora tiene por misión enseñar para que la persona estudiante aprenda.

Asumir tales comportamientos supone un nuevo papel de la persona profesora, que pasa por una modificación de sus estructuras de pensamiento y esquemas mentales para desarrollar el acto de educar en un entorno complejo y cambiante que le demanda nuevos conocimientos, habilidades y actitudes para organizar estrategias innovadoras de enseñanza y aprendizaje, mediante el uso y la integración de las tecnologías de la información y la comunicación a su labor. De lo contrario, como lo destaca categóricamente Esteve (2009) “el profesor que pretenda mantenerse en el antiguo papel de única fuente de transmisión oral de conocimientos tiene la batalla perdida” (p. 23).

Los trabajos desarrollados por Perrenoud (1999), Ariza (2006), Tribó (2008), Bautista (2011), Barroso (2013), Puente y Cruz (2013), Área et al. (2014), Castillo y González (2015), Vuorikari et al. (2016), Castro (2018), Montero y Gewerc (2018) y Barroso et al. (2019), permite definir y estructurar una propuesta de las competencias que deberían caracterizar el modelo de persona profesora, referente de la educación de la era digital.

Tales competencias se organizan desde tres dimensiones o magnitudes estratégicas: académica, técnica y de interacción socioafectiva. Cada una de ellas en simetría con cada uno de los tres comportamientos esenciales que, como agente primordial del proceso educación, debe adquirir la persona profesora de la sociedad del conocimiento y la era digital. Por su parte, cada una de estas dimensiones o magnitudes estratégicas se fundamenta en las siguientes premisas:

- En un sistema de educación la persona profesora hace la diferencia, dado que sin ella toda acción de cambio educativo sería imposible y la sociedad se vería privada de alcanzar su imaginario de ciudadano y sociedad.
- Una competencia está conformada por un conglomerado complejo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, que mediante una interacción orgánica facultad el saber, el hacer y el ser de la persona profesora para interactuar con un nuevo modelo de estudiante en un nuevo entorno educativo.

“

.... como lo destaca categóricamente Esteve (2009) “el profesor que pretenda mantenerse en el antiguo papel de única fuente de transmisión oral de conocimientos tiene la batalla perdida” (p. 23).

”

Competencias de la Dimensión Académica

Consideran la aprehensión que la persona profesora debe tener de los conocimientos: disciplinar y tecnológico. Tal aprehensión significa poseer los conocimientos actualizados, saber organizarlos y razonarlos para poder interpretarlos y explicarlos con la finalidad de generar y crear nuevas ideas y conocimientos.

Considerando Perrenoud (1999) y Vuorikari et al (2016), la dimensión académica delimita una persona profesora con amplia comprensión y dominio de los contenidos de aprendizaje, capaz de provocar situaciones o actividades de transferencia de información diferentes y novedosas a través de las cuales la persona estudiante se apropia del conocimiento.

Por su parte, el conocimiento y dominio tecnológico que la persona profesora posee hace posible el desarrollo de experiencias diversas y novedosas de aprendizaje, que llevan a la persona estudiante a identificar, investigar, aplicar y resolver situaciones en un entorno virtual. Todo ello como producto de una planificación apropiada de las aplicaciones, herramientas y de los dispositivos tecnológicos al saber disciplinar. Socavando en consecuencia el rito de la enseñanza basada en la trilogía constituida por: la exposición magistral y metódica de la persona profesora, el uso de la memoria para adquirir conocimiento y el empleo del libro de texto y material impreso, distantes y desactualizados de las concepciones y representaciones de la persona estudiante. En sí, las competencias de la dimensión académica son producto de la integración apropiada entre el conocimiento disciplinar y el conocimiento técnico (Barroso et al., 2019).

Competencias de la Dimensión Técnica

Gravitan entorno al dominio en el uso propio que cada persona profesora debe tener de cada una de las aplicaciones, herramientas y de los dispositivos tecnológicos, para lograr los objetivos de aprendizaje, en un entorno de enseñanza flexible, atractivo e innovador, con reglas consensuadas de interacción socio afectiva y académica, como plataforma para ofrecer una educación de calidad y excelencia.

La persona profesora no solo debe ser capaz de saber usar la tecnología, también debe saber cuándo usarla para crear un espacio innovador de aprendizaje abierto, atractivo e interactivo, sin límites ni fronteras tempo espaciales para la persona estudiante. Al respecto, Montero y Gewerc (2018) plantean que la función de la persona profesora debe perfeccionarse y adaptarse a los cambios generados por los nuevos entornos sociales, científicos y tecnológicos; para estos últimos establecen como competencias de adaptación el conocimiento y la selección de las tecnologías de la información y de la comunicación para su aplicación en el aula, de forma tal que contribuya con los procesos de enseñanza aprendizaje y a su formación social y cultural.

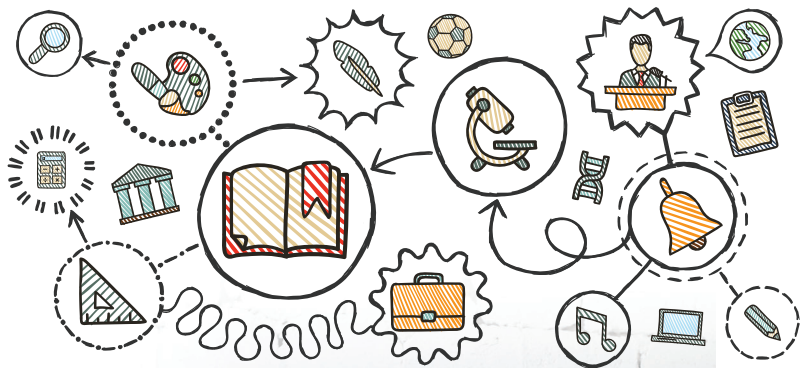


Imagen de stock con fines ilustrativos.



Esta competencia origina una persona profesora informada y alfabetizada en tecnología digital, que se comunica a través de ella, que puede crear contenidos digitales y es capaz de resolver problemas relacionados con su uso, en definitiva, capacitada para operar sobre los riesgos y amenazas que se pueden derivar del uso de la tecnología en el nuevo entorno educativo (Vuorikari et al., 2016).

En sí, las aplicaciones, las herramientas y los dispositivos tecnológicos se constituyen en instrumentos y recursos que garantizan el aprendizaje, solo si la persona profesora posee la facultad de adaptarlos como herramientas cognitivas de un diseño pedagógico capaz de generarlo.

Competencias de la Dimensión Interacción Socio Afectiva

Están relacionadas con la capacidad de la persona profesora para lograr que el espacio innovador de aprendizaje se transforme en una comunidad de aprendizaje, en donde cada persona estudiante, como miembro de ella, pueda sentirse segura, logre reconocer que no está solo, que es capaz de aprender de forma colaborativa junto a otros que se encuentran experimentando situaciones y retos educativos similares. Es decir, empoderada y motivada por el poder que la comunidad le genera de avanzar considerando sus destrezas, respetando sus necesidades e intereses, así como sus metas personales.

Las competencias de la dimensión socio afectiva modelan una persona profesora asertiva, comunicativa y empática, capaz de generar las condiciones sociales apropiadas para el aprendizaje y el desarrollo de las capacidades de la persona estudiante, mediante la atención y el apoyo personalizado (Gallardo et al., 2021). De esta forma, logrará responder a lo que la sociedad del conocimiento y la era digital le demanda, en favor de la formación de estas y como consecuencia de ella.



Por tanto, la persona profesora debe contar con las capacidades para conocer y expresar emociones, para tener y transmitir empatía, para motivar y favorecer la libertad de decisión, para asesorar y promover el protagonismo de la persona estudiante, durante su proceso educativo. La tabla 1 “Dimensiones de las competencias de la persona profesora en el espacio innovador de aprendizaje”, presenta una síntesis de lo analizado.

Tabla 1
Dimensiones de las competencias de la persona profesora en el espacio innovador de aprendizaje

Dimensión	Dominio		
	Conocimientos (Saber)	Habilidades (Hacer)	Volutivo (Ser)
Académica	Área Disciplinar Área Tecnología	<ul style="list-style-type: none"> Gestar estrategias entre el conocimiento disciplinar y conocimiento tecnológico. Diseñar situaciones novedosas de aprendizaje para promover la investigación y la creatividad. Desarrollar una transferencia innovadora de información para producir conocimiento. 	Experto Visionario Creativo Innovador
Técnica	Dispositivos tecnológicos Objetivos de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> Estar actualizado en el manejo de dispositivos tecnológicos afines a su saber disciplinar. Aplicar la tecnología para interactuar con las personas estudiantes en función de los objetivos de aprendizaje. Usar los recursos digitales para crear experiencias de aprendizaje afines a la necesidades y estilos de aprendizaje de las personas estudiantes. 	Investigador Analista Planificador Diseñador Organizador
Interacción Social Afectiva	Comunicación Motivación Empoderamiento	<ul style="list-style-type: none"> Ejercer influencia recíproca. Fortalecer la confianza. Promover el actuar y el realizar. Estimular la visión y el protagonismo. 	Empático Accesible Asertivo Comunicativo

Fuente: Elaboración propia.

Para concluir este apartado sobre las competencias de la persona profesora en el espacio innovador de aprendizaje, es relevante destacar que, pese a que la sociedad del conocimiento y de la era digital pone en evidencia que las formas tradicionales en las que ha sido formado el profesor no funcionan, porque la sociedad ha cambiado y la persona estudiante también, y que aun cuando los “docentes avalan y potencian tal fenómeno, manifestando una visión prácticamente unánime respecto al potencial innovador de las tecnologías” (Pardo et al., 2021, p. 34), las personas profesoras no cuentan con la formación y el desarrollo profesional que les dote de tales competencias para hacer frente a las nuevas exigencias que señala la sociedad: atender a una nueva persona estudiante en un nuevo escenario de aprendizaje.





En resumen, así como la persona estudiante requiere de un modelo de persona profesora con las competencias de las dimensiones estratégicas: académica, técnica y de interacción socio afectiva señaladas, la persona profesora requiere de programas de formación y desarrollo profesional que le capaciten y le formen para alcanzar tales competencias. Esto demanda que los centros de formación de las personas profesoras, reestructuren sus planes e integren los cambios necesarios para formar profesionales con el conocimiento académico experto en su disciplina y en tecnología, con las habilidades técnicas para generar los nuevos entornos de aprendizaje y con la capacidad de interactuar con las personas estudiantes de forma asertiva y empática para guiarles y empoderarles durante el proceso educación.

Conclusiones

La reflexión y discusión planteada en este ensayo sobre las competencias de la persona profesora para atender la formación de las personas estudiantes en el espacio innovador de aprendizaje de la sociedad del conocimiento y de la era digital, permite establecer las siguientes conclusiones:

La arquitectura del centro educativo ha iniciado un proceso de mutación, creando de forma disruptiva un nuevo escenario: el espacio innovador de aprendizaje. Dado el uso y la adaptación apropiada de las tecnologías de la información y la comunicación, se desarrollan procesos educativos innovadores y personalizados de forma flexible, original y colaborativa para la persona estudiante.

La persona estudiante ha cambiado por su firme vínculo y sorprendente capacidad de interacción con las tecnologías. Esto lleva a identificar una generación con nuevos rasgos, características, motivaciones e intereses que demanda nuevos procedimientos y experiencias educativas, que les facilite desarrollar una posición interactiva y protagónica mientras aprenden y transforman la información en conocimiento.

El modelo de enseñanza tradicional de carácter magistral y memorístico en el cual fue formado la persona profesora, debe replantearse y trascender a un modelo dirigido a desarrollar sus competencias desde tres dimensiones estratégicas: la académica, la técnica, y la de interacción socio afectiva. Fundamentales para crear y planificar procesos de educación diversos, novedosos y de calidad, mediante el uso y aplicación de la tecnología al saber disciplinar, como para comunicarse e interactuar con las personas estudiantes y lograr con éxito, que estas transformen la información en conocimiento.

La integración de las tecnologías de la información y la comunicación a los procesos de educación en el marco del espacio innovador de aprendizaje, representa una oportunidad de cambio para incidir sobre la deserción, atender las necesidades educativas especiales y crear nuevas opciones de acceso a la educación. Siendo para ello necesario contar con la aprobación de un conjunto de políticas públicas afines, que garanticen a cada sistema de educación la infraestructura digital, el acceso al equipo tecnológico y a las aplicaciones requeridas para su desarrollo, acceso y cobertura universal.

El modelo de enseñanza tradicional de carácter magistral y memorístico en el cual fue formado la persona profesora, debe replantearse y trascender a un modelo dirigido a desarrollar sus competencias desde tres dimensiones estratégicas: la académica, la técnica, y la de interacción socio afectiva.



Imagen de stock con fines ilustrativos.



Bibliografía

- Abuin, N. y Vinader, R. (2011). El desarrollo de la *World Wide Web* en España: Una aproximación teórica desde sus orígenes hasta su transformación en un medio semántico. *Razón y Palabra*, 75, pp. 2-24.
- Akçay, A. y Arslan, A. (2010). The using of blogs and Turkish education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2 (2), pp.1195-1199.
- Área, M., Borrás, J. y Sannicolás, B. (2014). La formación del maestro 2.0: el aprendizaje por tareas en entornos *b-Learning*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 79 (28), pp. 51-56.
- Ariza, E. (2006) La misión del Profesor Universitario en el Siglo XXI. *Revista Docencia Universitaria*, 7 (1), pp 1-11.
- Ávalos, T., Lino, R. Sigulem, D. (2012). Posibilidades pedagógicas con el uso de tecnologías. En J. Ferrés, M. Estebanell, P. Cornellá, y D. Codina, (Eds.), *Comunicaciones XX Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa* (pp.62-68). GreTICE.
- Barroso, J. (2013). Nuevos escenarios para la formación. La integración curricular de las TIC. En J. Cabero, y J. Barroso, (Eds.), *Nuevos escenarios digitales: Las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la formación y desarrollo curricular* (pp.57-67). Pirámide.
- Barroso, J., Matos, Y. y Aguilar, S. (2019). Análisis de los recursos, usos y competencias tecnológicas del profesorado universitario para comprender y mejorar el proceso de aprendizaje del alumnado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 80 (1), pp. 193-217.
- Bautista, G. (2011). El acompañamiento del estudiante: profesorado para una nueva forma de aprender. En B. Gros, (Ed.), *Evolución y retos de la Educación Virtual* (pp. 51-71). UOC.
- Bosch, R. (2018). Diseñar un mundo mejor empieza en la escuela. Bosch Studio.
- Cabero, J. y Barroso, J. (2013). La escuela en la sociedad de la información: La escuela 2.0. En J. Cabero, y J. Barroso, (Eds.), *Nuevos escenarios digitales: Las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la formación y desarrollo curricular* (pp.21-35). Pirámide.
- Cabero, J. y Marín, V. (2014). Desarrollo de la competencia digital del alumnado universitario a través de edublogs. En J. Angulo, J. Vales, O. Acosta, y R. García, (Eds.), *Aportes y reflexiones sobre la educación mediada por tecnologías* (pp. 216-232). ITSON.
- Cabero, J. y Marín, V. (2017). La educación formal de los formadores de la era digital los educadores del siglo XXI. *Notandum*, 44(45), pp. 29-42. DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/notandum.44.4>
- Castillo, E. y González, E. (2015). Aplicación de las nuevas tecnologías en la enseñanza universitaria. En J. Angulo, J. Vales, O. Acosta, y R. García, (Eds.), *Aportes y reflexiones sobre la educación mediada por tecnologías* (pp. 233-279). ITSON.
- Castro, M. (2018). Prosumidor Docente: Caso Práctico. En M. Del Valle, (Ed.), *Tecnoaulas y nuevos lenguajes educativos* (pp. 109-116). Editorial Tecnos.

- Cornejo, J. (2010). *Educación y globalización: identidades e interculturalidad: problemas y desafíos*. Congreso Iberoamericano de Educación Metas 2021, Buenos Aires, Argentina. https://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/EDUCCIU-DADANIA/RLE3287_Cornejo.pdf
- Day, C., Sammons, P., Stobart, G. y Kington, A. (2007). *Teachers Matter. Connecting Work, Lives and Effectiveness*. Mc-Graw Hill Education.
- Esteve, J. (2009). La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento. En C. Vélaz de Medrano, y D.Vaillant, (Eds.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp.17-28). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura.
- Ferreiro, A. y Gewerc, A. (2012). Currículum y competencia digital en educación infantil y primaria en Galicia. En J. Ferrés, M. Estebanell, P. Cornellá, y D. Codina, (Eds.), *Comunicaciones XX Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa* (pp.97-103). GreTICE.
- Gallardo, I., Mariño, R. y Vega, A. (2021). Creación de materiales didácticos digitales y uso de tecnologías por parte de los docentes de Primaria. Un estudio de casos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 85 (1), pp. 39-60.
- Gallego, C. (2019) *Arquitectura y proyecto pedagógico. El papel que juega el espacio en las nuevas escuelas del siglo XXI*. [Tesis de maestría inédita]. Universidad de la Laguna.
- García, I. y López, C. (2011). Los recursos de aprendizaje. En B. Gros, (Ed.), *Evolución y retos de la Educación Virtual* (pp. 93-144). UOC.
- Lozano, A. (2004). El aula inteligente: ¿hacia un nuevo paradigma educativo? [Reseña del libro: El aula inteligente: Nuevas perspectivas]. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2).
- Marchesi, A. (2011). Preámbulo. En R. Carneiro, J. Toscano, y T. Díaz, (Eds.), *Metas Educativas 2021 Los desafíos de las TIC para el cambio educativo* (pp. 7-10). OEI.
- Marín, V. (2013). La competencia digital de los estudiantes: elemento clave para el desenvolvimiento en la sociedad de la información. En J. Cabero, y J. Barroso, (Ed.), *Nuevos escenarios digitales: Las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la formación y desarrollo curricular* (pp.37-56). Pirámide.
- Martínez, H. (2011). La integración de las TIC en instituciones educativas. En R. Carneiro, J. Toscano, y T. Díaz, (Eds.), *Metas Educativas 2021. Los desafíos de las TIC para el cambio educativo* (pp. 61-70). OEI.
- Montero, L. y Gewerc, A. (2018). La profesión docente en la sociedad del conocimiento. Una mirada a través de la revisión de investigaciones de los últimos 10 años. *Revista de Educación a Distancia*, 56(3), pp. 1-22. <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/3>
- Pardo, I., Marín, D. y De Castro A. (2021). Aprendizajes para la vida a través de la implementación de estrategias didácticas digitales: un estudio comparativo de casos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 85 (1), pp.17-38. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie8514044>
- Perrenoud, P. (1999). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Editorial GRAÓ.



- Piscitelli, A. (2011). Nativos e inmigrantes digitales: una dialéctica intrincada pero indispensable. En R. Carneiro, J. Toscano, y T. Díaz, (Eds.), *Metas Educativas 2021 Los desafíos de las TIC para el cambio educativo* (pp.71-78). OEI.
- Prensky, M. (2004). *The Emerging Online Life of the Digital Native*. California: Corwin Sage Publishing Company. http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-The_Emerging_Online_Life_of_the_Digital_Native-03.pdf
- Prensky, M. (2010). *From Digital Natives to Digital Wisdom: Hopeful Essays for 21st Century Learning*. Distribuidora SEK, S.A.
- Puente, Á. y Cruz, I. (2013). El rol del profesor en la utilización de los PLE. En M. Fonseca, (Ed.), *Los entornos personales para el aprendizaje: visiones y retos para la formación* (pp. 99 - 108). Universidad Metropolitana de Caracas.
- Queiruga, M. Sáiz, M. y Montero, E. (2018). Transformar el aula en un escenario de aprendizaje significativo. *Revista Educativa Hekademos*, 24, pp. 7-18.
- Robinson, K. y Aronica, L. (2015). *Escuelas Creativas*. Grijalbo.
- Rojas, R., Martín, A. y Conde, J. (2012). Integración de las TIC en los centros educativos. En J. Ferrés, M. Estebanell, P. Cornellá, y D. Codina, (Eds.), *Comunicaciones XX Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa* (pp.38-44). GreTICE.
- Ruiz, J., Bernárdez, R. y Huerta-Zavala, P. (2017). Cinco estrategias prácticas para trabajar las competencias básicas con las TIC en la Facultad de Educación. En L. Hernández, y M. Salamanca, (Eds.). *Las TIC en la Enseñanza: Experiencias en la UCM* (pp. 2-6). la Universidad Complutense de Madrid.
- Talavera, H. y Junior, F. (2020). La educación en tiempos de pandemia: Los desafíos de la escuela del siglo XXI. *Revista del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*, 44, pp.176-187. [https://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.44\(176-187\)%20Hurtado%20Tavalera_articulo_id650.pdf](https://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.44(176-187)%20Hurtado%20Tavalera_articulo_id650.pdf)
- Tribó, G. (2008). El nuevo perfil profesional de los profesores de secundaria. *Revista Educación XXI*, 11, pp. 183-209. DOI: <https://doi.org/10.5944/educxx1.11.0.314>
- UNESCO (2005). *Protagonismo docente en el cambio educativo*. OREALC/UNESCO.
- United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division (2019). *World Population Prospects 2019, Volume I: Comprehensive Tables (ST/ESA/SER.A/426)*.
- Urquidi, A., Calabor, M. y Tamarit, C. (2019). Entornos virtuales de aprendizaje: modelo ampliado de aceptación de la tecnología. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21, (e22), pp.1-12. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e22.1866>
- Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero S., Van den Brande, G. (2016). *The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: The Conceptual Reference Model*. Luxembourg Publication Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2791/607218>

Cuento

La mente y el corazón

The mind and the heart



En cierta ocasión, el corazón subió a buscar a la mente debido a que le tenía un gran respeto por ser un órgano serio, realista y sabio; este lo atendió. La mente siempre estaba pensando y analizando probabilidades; a veces se le podía encontrar algo estresada. El corazón se sentó para dialogar en una esquina, con su mirada baja, algo triste, y le preguntó a la mente:

— “¿Por qué es importante el éxito en la vida?, ¿por qué llenarse de cosas es parte del diario vivir?, ¿qué es lo importante en la vida?, ¿cuál es el camino que se debe trazar?, ¿en esto se halla la felicidad?”.

Esto confundía mucho al corazón y lo ponía triste. La mente se le acercó y le dio una explicación objetiva, pues hizo una serie de razonamientos desde el punto de vista de la lógica –algo que al corazón le costaba comprender–.

Entonces, –preguntó el corazón a la mente– ¿que si para conquistar el corazón de una dama, hay que ser próspero y demostrarlo con hechos?. La mente respondió: — ¡Claro que sí!

Marco Antonio Muñoz-Rojas

Ministerio de Educación Pública

Limón, Costa Rica

aquiles2930@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1256-2698>

Recibido - Received: 11/10/2021

Aceptado - Accepted: 24/01/2022

Revista *Umbra*

ISSN: 1409-1534 • e-ISSN 2215-6178

Volumen 47 (1), enero a junio de 2022

CÓMO CITAR / HOW TO CITE

Muñoz-Rojas, M. (2022). La mente y el corazón.

Revista *Umbra*, 47 (1), pp. 51-52



Imágenes de stock con fines ilustrativos.

El corazón se confundió más, sintió que no calzaba en el mundo. Un día fue y se recostó en la piel (por el brazo derecho) desde ahí sintió como el joven abrazaba a una señorita con cierta ternura; el corazón escuchó las hermosas palabras que pronunciaban los labios del joven, las cuales regocijaban el alma (principalmente) y no tanto a la mente. Y se dejó ir por el torrente sanguíneo, para llegar a las ventanas del alma del joven; ya no solo para sentir, sino para contemplar la escena.

Este es el misterio que guarda el ser humano –dijo el corazón– y solo es auténtico en su propio misterio. Lo hace ser quien es. El corazón, quien estaba escondido detrás del iris, quedó mudo cuando el joven y la muchacha se miraron sin decir palabra alguna... El corazón, más allá de entender, lloró y dijo:

— “De pequeñas cosas está hecho el amor”.

Subió la mirada y vio con detenimiento que el joven la contemplaba con ternura... Le tocaba sus cabellos, acomodándolos detrás de la oreja, sus ojos bailaban sobre ella, porque quería que cada detalle quedara guardado en su alma. Al final el corazón entendió que la mente es importante para el proceder de la vida, pero el amor es trascendental para afrontar el presente, el futuro y la eternidad.



Imagen de stock con fines ilustrativos.

Poema

De vez en cuando

Once in a while



Imagen de stock con fines ilustrativos.

De vez en cuando
viene un hombre
y me dice felonías,
malas y buenas, sobre mis botas
y mis medias de plomo.

De vez en cuando
viene un hombre,
grita blasfemias
sobre los niños
y mis almohadas azules.

Nunca fue más dueño de su maldad
y sus palabras,
habla demasiado
como un demonio errante
que hace la guerra cibernética
a todos o a cualquier cosa.

De vez en cuando
viene un hombre,
con su guerra mecanizada
que cambia de color la tarde
y el silencio de la gente.

Francis González-Porras

Profesor de Educación General Básica
Cartago, Costa Rica
francisgonzalez6@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4873114X>

Recibido - Received: 10/01/2022
Aceptado - Accepted: 26/01/2022

Revista *Umbral*
ISSN: 1409-1534 • e-ISSN 2215-6178
Volumen 47 (1), enero a junio de 2022

CÓMO CITAR / HOW TO CITE

González-Porras, F. (2022). De vez en cuando.
Revista Umbral, 47 (1), p. 53



Poema

Dice el doctor

What the doctor said



Dice el doctor
que no soy apto,
porque salgo a caminar en las tardes
con mis peces de colores
dentro de mi sombrero.

¿No sabe acaso que los peces
necesitan jugar,
que es por eso que los rescaté
de una casa donde
diariamente los asesinaban
con alfileres?



Dice el doctor
que no soy apto,
porque viajo en las tardes
montado en un triciclo por la ciudad,
sembrando niños
mientras un color a
nácar invade las calles.



Imagen de stock con fines ilustrativos.

Francis González-Porras

Profesor de Educación General Básica
Cartago, Costa Rica
francisgonzalez6@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4873114X>

Recibido - Received: 10/01/2022
Aceptado - Accepted: 26/01/2022

Revista *Umbral*
ISSN: 1409-1534 • e-ISSN 2215-6178
Volumen 47 (1), enero a junio de 2022

CÓMO CITAR / HOW TO CITE

González-Porras, F. (2022). Dice el doctor.
Revista Umbral, 47 (1), p. 54

UMBRAL

REVISTA

Volumen 47,
número 2

ISSN 1409-1534 • e-ISSN 2215-6178, julio-diciembre de 2022, San José, Costa Rica



La ética y su importancia en el campo profesional

Carlos Saúl Campos-Molina

Enseñanza de la ética para no filósofos: ética aplicada y recursos pedagógicos

Carlos Rodolfo González-Zúñiga, Elsa Siu-Lanzas

Deshonestidad académica y ética profesional. Reflexiones para la acción docente.

Caso Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica

Eric Paolo León-Salas

Charla:

Las huellas de la afrodescendencia en Costa Rica

Quince Duncan-Moodie

Entrevista
Quince Duncan Moodie:
emblema de los derechos humanos.
Los ciento cincuenta años de la
afrodescendencia en Costa Rica y los
cincuenta años de la publicación del
libro *El negro en Costa Rica*



Índice

Revista 47 N.º 2

Presentación 56

Artículos

La ética y su importancia en el campo profesional
Carlos Saúl Campos-Molina 58

Enseñanza de la ética para no filósofos: ética aplicada y recursos pedagógicos
Carlos Rodolfo González-Zúñiga
y Elsa Siu-Lanzas 74

Deshonestidad académica y ética profesional. Reflexiones para la acción docente. Caso Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica
Eric Paolo León-Salas 90

Charla: Las huellas de la afrodescendencia en Costa Rica
Quince Duncan-Moodie 99

Entrevista - Quince Duncan Moodie: emblema de los derechos humanos. Los ciento cincuenta años de la afrodescendencia en Costa Rica y los cincuenta años de la publicación del libro *El negro en Costa Rica*
Quince Duncan-Moodie 107

Edición 47(2) PRESENTACIÓN

La Comisión Editorial de la revista *Umbral* se complace en entregar a las personas colegiadas y público lector la edición del volumen 47, número 2, donde se presentan tres artículos académicos y una sección de "Documentos", en homenaje a una persona intelectual de gran valor para nuestro país, que incluye la transcripción editada de una conferencia y una entrevista especializada.

Al analizar detenidamente los grandes problemas que se viven en la actualidad, a nivel mundial y nacional, resulta evidente que no son meramente técnicos, sino éticos. La ética siempre ha sido una necesidad impostergable, pero hoy, más que nunca, los desafíos morales han atravesado todos los espacios y dimensiones de la vida, han alcanzado formas insospechadas.

Ante este escenario y, fruto de la alianza sostenida con la Academia Costarricense de Filosofía, *Umbral* dedica este número a la ética, con la esperanza de brindar un insumo que incite a la mejora del accionar docente, mediante una adecuada conceptualización, discusión de metodologías creativas para la enseñanza de la ética y la reflexión profunda sobre los flagelos académicos actuales.

El primer artículo, "¿Qué es la ética y cómo se desarrolla a nivel profesional?", del autor Saúl Campos-Molina, presenta de manera accesible los conceptos base para adentrarse en este importante tema. Con un recorrido histórico desde la antigüedad hasta el presente, el artículo conduce a la meditación sobre la práctica profesional.

El segundo artículo, "Enseñanza de la ética para no filósofos: ética aplicada y recursos pedagógicos", escrito en coautoría por Carlos Rodolfo González-Zúñiga y Elsa Siu-Lanzas, brinda orientaciones pedagógicas para la enseñanza de esta materia a un público no habituado a la filosofía, pero necesaria para responder a las exigencias contemporáneas. Insiste en la importancia de adecuar estrategias pedagógicas para analizar situaciones prácticas de cada nueva área del conocimiento que se interesa en la ética, exaltando el valor de la metodología del estudio de caso y el uso de recursos audiovisuales.

El tercer artículo, “Deshonestidad académica y ética profesional. Reflexiones para la acción docente. Caso Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica”, de Eric Paolo León-Salas, estudia la deshonestidad académica como un problema ético que se debe abordar desde la práctica docente. Las instituciones educativas, en este caso la UNED, son agentes moralizadores que tienen una función social y, para lograrla, hace falta una mayor comprensión de las situaciones y conflictos sociales que puedan incitar al estudiantado a cometer deshonestidad académica. Con esa conciencia el autor define las diferentes formas que toma esta problemática, como por ejemplo el plagio, y motiva acciones docentes para la prevención.

En la sección de “Documentos”, la revista *Umbral* se engalana con una conferencia y una entrevista de oro: este año cumple 50 años la publicación del libro fundamental en la conformación de la identidad cultural *El negro en Costa Rica*, por el destacadísimo escritor, investigador y educador Quince Duncan Moodie y el reconocido historiador Carlos Meléndez Chaverri. Se publicó en 1972 para conmemorar los 100 años de la llegada de la población afrocaribeña al país, gracias al proyecto histórico que dio forma a esta nación, como fue la construcción del ferrocarril y, posteriormente, la creación de la compañía bananera.

En ese proceso, el aporte, las vivencias, sufrimientos y luchas de la población afrodescendiente fueron negados y ocultados hasta que, con aportes como el de Quince Duncan, su invaluable contribución a la configuración del ser y de la historia costarricense ha sido reivindicada. La obra de Quince Duncan Moodie nos da una lección de ética y lucha por los derechos humanos; como homenaje se presenta la transcripción editada de una conferencia realizada en agosto, mes histórico de la afrodescendencia, y una entrevista a este educador esencial, a 50 años de su libro y a 150 años de la llegada de la población afrocaribeña que enriqueció nuestra herencia costarricense. Se reseñan los aspectos centrales de su larga y fructífera labor, la reflexión sobre los logros, los retos actuales y futuros.

La revista *Umbral* se une a las voces que claman por enfrentar al mundo con más que soluciones técnicas o científicas: se necesita una ciencia y una técnica éticamente conscientes, formar una ciudadanía incluyente y equitativa, capaz de retomar, reformular o crear los valores y principios morales para el milenio que apenas iniciamos y que definirá nuestro futuro como especie y el de nuestro planeta. Cuando se habla de una nueva ciudadanía, se habla siempre de ética.

Consejo Editorial de la revista *Umbral*





La ética y su importancia en el campo profesional

Ethics and its importance in the professional field

Carlos Saúl Campos-Molina

Profesor, Ministerio de Educación Pública
carlos.campos.molina@mep.go.cr
San José, Costa Rica
ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4717-3772>

Recibido - Received: 09/04/2022
Aceptado - Accepted: 20/05/2022

Revista *Umbral*
ISSN: 1409-1534 • e-ISSN 2215-6178
Volumen 47 (2), julio a diciembre de 2022

CÓMO CITAR / HOW TO CITE

Campos-Molina, C. (2022). La ética y su importancia en el campo profesional. *Revista Umbral*, 47(2), pp. 58-73

INTRODUCCIÓN

¿Puede existir una sociedad sin normas? ¿Puede haber un trabajo que se realice sin valores? Muchas son las preguntas que competen al tema en estudio, tantas que, a lo largo de la historia, los filósofos no solo han tratado de responder, sino que han dedicado años a la elaboración de sistemas éticos para la comprensión de sus teorías sociales. Sócrates con su mismo vivir, Epicuro la polariza como principio y fin del placer, y autores mucho más recientes, como Kant, anteponen la racionalidad del deber ante todo comportamiento; hasta llegar a entender que al normar los actos humanos se consigue también encontrar orden social y laboral (lo apropiado, lo recto), como lo propuso el filósofo inglés Jeremy Bentham.

Precisamente en ello encontramos el atractivo de la ética: la funcionalidad que posee para que cada individuo, y hasta la sociedad, pueda sacar provecho para comprender el valor de hacer lo que se debe en el momento idóneo, dando espacio a discusiones interdisciplinarias para determinar lo que es o no correcto.

Otra parte del atractivo se conoce a lo largo de la historia, pues ha sido objeto de grandes discusiones y disertaciones. Desde la experiencia de lo cotidiano hasta ámbitos académicos, la dimensión que ha tenido no se puede cuestionar ni mucho menos subestimar, pues es en ella donde la ética encuentra su avance, desarrollo y expansión. En lo profesional, por ejemplo, se encuentra una buena muestra de lo expuesto; por ello se abordó no sin antes dar observaciones de la conceptualización y la importancia de introducirla en la educación superior su relevancia.

En esta breve exposición se mostró el tema de la ética con perspectiva vivencial sin alejarse de fuentes históricas importantes para la sustentación del contenido; no obstante, evitará la erudición para un mejor alcance de su comprensión. El conocimiento de esta disciplina conlleva una responsabilidad individual y colectiva, tanto en las relaciones sociales como en el quehacer humano, más aún cuando el individuo se convierte en un ser productivo para su entorno, retribuyendo a la sociedad lo que en algún momento los círculos sociales le ofrecieron para formar su identidad como persona y profesional, en el caso de serlo.

El objetivo es que, a partir de una breve lectura, el receptor pueda encontrar lo necesario para entender el porqué de la ética, en tiempos donde se habla mucho del tema, pero pocos parecen estar lo suficientemente informados para hacerlo. Esto se puede apreciar tanto en el ámbito popular como en el académico.

1. Sócrates y la época clásica (Platón y Aristóteles)

Todo lo que podemos saber hoy día sobre este personaje es debido a los escritos de Jenofonte y Platón. Al primero se le conoce como historiador hábil, así como economista y filósofo. Jenofonte no es tan reconocido debido a que sus aportes en la época no fueron trascendentes, en comparación con los de Aristóteles y el mismo Platón.

Entre tanto, Platón, filósofo griego de la época clásica, expone en sus diálogos al personaje en cuestión: Sócrates. Sin embargo, tomando en cuenta a muchos de los historiadores de ambos, no hay acuerdos fehacientes de la real existencia de Sócrates; de ello se entiende que, a través de Sócrates, se encuentran las ideas propias de Platón.

En los escritos platónicos se referencia a Sócrates como el ejemplo de individuo que logra vivir conforme a su pensamiento, y sus actos se enfocan en la finalidad de hacer el bien, a la vez que se dirige su visión a la meta de alcanzar la felicidad. Estos aspectos son relevantes para entender a la ética desde su función teórica.

RESUMEN

Los actos humanos tienen importancia social e individual, a nivel interpersonal como en el ámbito académico y profesional. El comportamiento humano, que históricamente se ha investigado, posee una dimensión práctica llamada "moral" –que obedece a las acciones humanas– y una reflexiva denominada "ética" –que es teórica y busca el correcto accionar del ser humano en su entorno, más aún en lo laboral–. El objetivo ha sido trazar una línea argumentativa que, primero, aclare el panorama conceptual y, luego, a sabiendas del primer paso, ubicara el rol de la disciplina en el quehacer individual y social, lo que facilitó entender la importancia de su aplicabilidad en niveles de educación superior.

La ética, como disciplina filosófica, se propone mejorar la calidad de la labor del individuo en los ejes que conforman el aparato social, cultural y religioso de un determinado lugar. Para entender la ética y su importancia en el campo profesional, se analizó una breve trayectoria histórica, luego conceptual, hasta encontrar su figura asidua en la práctica profesional; allí se concluyó la necesidad de mejorar en lo profesionalmente correcto conforme a la enseñanza y aplicación del deber ser de cada una de las profesiones, dando énfasis al docente, como persona sujeta de deberes, derechos y códigos que hacen digna su labor. De igual forma, existen malos entendidos en conceptos, comprensibles desde las diversas disciplinas que han adoptado la ética para sí, pero lejos de entorpecer el tema lo enriquecieron.

PALABRAS CLAVE

Ética, moral, ética profesional, deontología, filosofía



ABSTRACT

Human acts have a social and individual importance, either interpersonal, academics or professional. Human behavior, which has been investigated historically, holds a practical dimension called "moral" –that leads to the human actions–, and a reflective called "ethics" –which is theoretical and pursue the correct work of the human beings on their environment, even more so at work–. The objective was to draw an argumentative line that would first clarify the conceptual landscape and then, knowing the first step, locate the role of the discipline in individual and social activities, which facilitated understanding the importance of its applicability at higher education levels.

Ethics as philosophical discipline aims to boost individual quality of life on social, cultural and religious fields of a certain place. To better understand what ethics is on the professional area, a brief historical track was analyzed, then a conceptual one, to find out the regular figure on the professional practicum, and the conclusion was to improve on the correct behavior thanks to the teaching and applying on people's duties as professionals, emphasizing the teacher, as a person subject to duties, rights and codes that make their work worthy. In the same way, there are misunderstandings, in concepts, understandable from the various disciplines that have adopted ethics for themselves, but far from hindering the subject, they enriched it.

KEYWORDS

Ethics, moral, professional ethics, deontology, philosophy

La ética posee como punto de partida a Sócrates por el firme argumento que suscita la congruencia del pensar y del actuar del pensador. Sus años de vida los dedica a indagar en el comportamiento y pensamiento humanos sobre temas que hoy están directamente relacionados con la ética, como los conceptos de justicia, el bien, el mal y sus respectivas derivaciones aludidas en la reflexión de ellas: lo justo y lo injusto, lo bueno y lo malo, lo correcto y lo incorrecto.

El discurso socrático toma relevancia al entender que es una respuesta a la necesidad contemporánea de nociones de conocimiento que no necesariamente obedecen a lo que Sócrates entendía como lo correcto. Esto se explica con los sofistas, quienes eran pensadores de gran conocimiento que vendían su saber como mercancía. Eran viajeros; por ello su doctrina no era realmente apegada a lo que se debería esperar de quienes realizaban la labor de enseñar, sino a la circunstancia que encontraban de pueblo en pueblo. Al igual que Sócrates, eran maestros del saber; sin embargo, se diferencian en los objetivos.

Sócrates usaba la mayéutica (diálogo como método) para encontrar el saber en las personas; este saber es la virtud que eleva a las personas a la perfección, la excelencia, conocido como areté, distinción por la cual entendemos al filósofo. Para esta época clásica, la virtud también podía ser dominada por quien poseyera la palabra, el conocimiento; para los sofistas el saber está supeditado al arte de hablar y transmitir persuasión (*rētorikós*), lo que los hizo a Sócrates y a los sofistas diametralmente opuestos en su tiempo.

Ambos actores tempestivos dan vuelta a lo que ocupa el pensar de la época, pues los antecesores llamados "presocráticos" o "pensadores de la naturaleza" se ocuparon de indagar sobre las cosas que les rodeaban. Les producía admiración aquello que no podían explicar, y lo convertían en el objetivo de sus pensamientos y detraiciones; por ello, la observación. Según Mora (2003), "a estos pensadores se les suele llamar «físicos», por cuanto tienen en común realizar una indagación de índole cosmológica [...] su mérito fundamental es haber descubierto la originalidad del pensar racional y haberlo distinguido claramente del pensar mítico" (p. 19). Ahí comienza una vía de fundamentos ya no sustentados en creencias, sino en el producto de la racionalidad, un camino del mito al logos (*μῦθος* → *λόγος*).

Entendiendo pues, en la persona de Sócrates, la forma de vivir conforme a valores no solo pensados sino también realizados.

Con la llegada de Sócrates, este pensador clásico, hablar de ética es hablar de filosofía práctica, dando el primer "giro epistemológico"

dentro de la filosofía occidental, pues inicialmente los presocráticos se ocuparon de la filosofía natural con el paso del mito al logos. Con Sócrates tal racionalidad se enfocó en las formas de encontrar la verdad y el bien desde un intelectualismo ético, expresado desde su propio actuar y contraponiéndose a los pensares relativistas y a la vanidad del saber, tipificada como ignorancia inconsciente. Es decir, la filosofía gira ahora hacia el humano y su entorno (sociedad).

Entendiendo tal base, el discípulo de Platón, Aristóteles, teoriza la ética desde el objetivo de la felicidad. Todas las acciones realizadas por y para el ser humano están destinadas a un fin, y todo fin/objetivo humano tiene un fin/razón; tal razón es la felicidad, denominada en griego eudaimonía. Ahora bien, para esta noción de felicidad que plantea Aristóteles, es necesario introducir los términos de "virtud" y de "frónesis", en los que el estagirita basa su teoría ética:

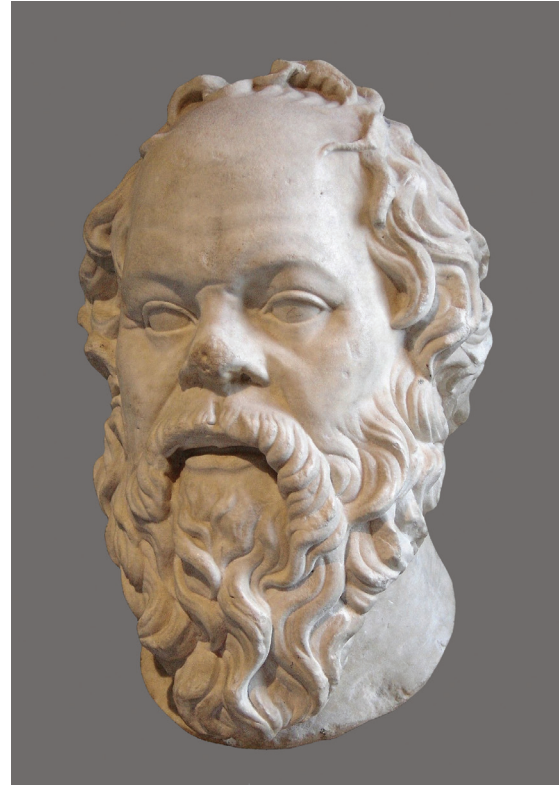
Todas las artes, todas las indagaciones metódicas del espíritu, lo mismo que todos nuestros actos y todas nuestras determinaciones morales, tienen al parecer siempre por mira algún bien que deseamos conseguir, y por esta razón ha sido exactamente definido el bien cuando se ha dicho que es el objeto de todas nuestras aspiraciones (Aristóteles, 2002, p. 13).

Para Aristóteles, todo lo teórico apunta a la verdad y lo práctico al bien. La vida es un movimiento que debe estar originado por algo, ese algo se manifiesta en las acciones, el movimiento mismo; y tales acciones deben contemplar en sí mismas el objetivo por el cual se mueven, que es en sí la búsqueda de lo que hace feliz. Los actos, entonces, están claramente destinados a encaminar a la persona a su felicidad. Hoy, la propuesta aristotélica posee una importante base muy similar a la socrática; sin embargo, depende de que la virtud de los actos buenos sea sujeta a la claridad del individuo que la practica y a un mundo que se la revele. Es así como un sujeto puede realizar un acto que le parezca correcto, por más que no necesariamente lo sea en su acción social; esta última es la que le hará saber su finalidad.

2. Ética y filosofía

La filosofía es una disciplina del pensamiento muy difícil de definir, no solo por su origen o sus objetivos, sino por la manera en que se ha desenvuelto históricamente. No obstante, algo innegable es el valor que le ha dado tanto a las llamadas "ciencias del espíritu" como a las ciencias exactas, lo cual es un soporte epistemológico que da sugerencias para su práctica y teoría. Sin olvidar a otras disciplinas que no están fuera del panorama antes mencionado, como las artes, la literatura y la religión.

Empero, antes de entrar a exponer la inmersión y justificación de la ética en la filosofía, es importante ampliar el nexo que las determina. La filosofía como disciplina reflexiona sobre el ser, el ser humano mismo y en sociedad, así como en el aspecto social y lo cultural en sus manifestaciones (claramente la religión, el arte y el deporte). La ética sigue un camino similar, pero específicamente desde aquel que actúa conforme a su voluntad y su consciencia individual como colectiva. Así, la ética se entiende como una



Sócrates

Sting, CC BY-SA 2.5
<<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/2.5>>, via
Wikimedia Commons

forma de reflexión sobre los actos que se realizan en el entorno, ya sea cultura como todo quehacer humano, sociedad, en tanto se comparte un espíritu organizativo para con-vivir, y lo religioso como el sistema de creencias compartidas (conscientes e inconscientes) determinado por cierta moralidad. Tales circunstancias descritas también hacen que la ética, como consecuencia, indague en lo político.

La ética, como manifestación filosófica de la realidad, posee como objetivo reflexionar sobre el actuar del ente que se desarrolla en el cuerpo social, a partir del uso correcto de sus actos y de sus interpretaciones sobre ellos, construyendo para con el ente y para con los demás una mejor forma o modo de ser en lo social. Por consiguiente, la ética ha sido baluarte para determinar ciertos aspectos que definen el actuar dentro de un ámbito del conocimiento específico, justificándose en el modelo de comportamiento del sujeto en sociedad. Por su carácter reflexivo, fomenta el pensamiento crítico en su mismo quehacer; así promueve la convivencia humana. Argumento válido para entender por qué la filosofía como la ética son, y pueden ser, relevantes en disciplinas que aún no le encuentran su importancia por ser sumamente teórica y descriptiva. Sin embargo, como se ha explicado, la ética es práctica.

Tal modelo o arquetipo se entiende desde conceptos que, tanto la ética como la axiología, han implementado para explicar el actuar en sociedad, indicados seguidamente de forma catafática (positiva). Algunos conceptos básicos que atañen al tema son de carácter popular; muchos de ellos se asumen en el mundo de vida, y su contenido es básicamente experiencia, pero igualmente aportan a la idea.

- Moral

Existe todo un debate sobre si ética y moral son lo mismo. En parte hay una razón para ello: su simiente es idéntica, etimológicamente ambos vocablos significan "costumbre". No obstante, desde la reflexión (tema propio de la filosofía) se entienden las diferencias marcadas desde lo teórico y lo práctico.

Entonces, el vocablo "moral" se entiende como el estudio filosófico de los actos (conductas) en relación con lo bueno, lo malo y la respectiva reflexión de sus entornos. "Y así, cuando se habla de moral, se pasa de las descripciones de las acciones a su prescripción, es decir, se pasa de su hecho al derecho: el acto moral, distinguiéndose en esto del acto natural, expresa un valor" (Bon et al., 1974, p. 422).

...la ética ha sido baluarte para determinar ciertos aspectos que definen el actuar dentro de un ámbito del conocimiento específico, justificándose en el modelo de comportamiento del sujeto en sociedad.



Imagen de stock con fines ilustrativos.

- Valores

Los "valores" se definen como la utilidad práctica de una circunstancia, o como la condición o el condicionante de lo que sirve y a su vez es deseado. En la ética el valor es el bien. Los valores son abstracciones, así como los números poseen relevancia en tanto poseen significancia para práctica social. Por ejemplo, probemos ir de compras sin las nociones de valores (éticos)... ni numéricos.

Camacho, Gallardo y Ramírez (1994) en su obra *Filosofía para la educación diversificada* lo explican:

Por cuanto los valores no son objetos individuales, sino más bien son propiedades relacionales. Esto quiere decir que en lugar de "valores" lo que encontramos son objetos, acciones, situaciones, procesos valiosos, y ellos son valiosos en determinado grado, en determinado respecto y en determinadas circunstancias (p. 120).

- Principios morales

Los "principios" son los fundamentos teóricos morales que se desarrollan en la base de la educación. También se les considera máximas (I, Kant) cuya voluntad asume ciertas prácticas o reglas sociales; por ejemplo, el amor al prójimo, decir la verdad...

Hernández (2006) asume los principios morales como producto de una racionalidad expresados en enunciados u oraciones; estos culminan en la formulación de un principio que, básicamente, determina una verdad moral: pone como ejemplo el onceavo mandamiento o el imperativo categórico kantiano. Los principios morales en el constructo social adquieren relevancia para la confianza de la realización de hábitos y actividades. Desde lo profesional, los principios dan fe de la capacidad e integridad de la ética como tal.

- El bien

El "bien" es lo que posee un valor moral, el cual se "valida" a partir de su utilidad. Proviene del latín *bonum*, que es lo útil a uno. Se contempla entre los grandes problemas de la filosofía, pues eso "útil a uno" no necesariamente lo es a la colectividad, ni mucho menos al margen de lo cultural y lo religioso. Sus grandes complicaciones en la práctica y en la teoría versan sobre el relativismo versus el universalismo.

Para disertar: ¿Existe un bien universal? ¿Decir siempre la verdad es bueno (útil)?

- Cultura

La cultura es básicamente todo quehacer humano. Helio Gallardo en su libro *Antropología: enfoque interdisciplinario* lo expresa así: "la cultura acompaña como condición inevitable toda experiencia de humanidad" (s/f., p. 15). Su etimología, del latín *colere*, significa 'cultivar'; también podríamos estar hablando del arte o técnica de la cultivación del hacer. Desde la ética, tal cultivar se demuestra en las acciones.

- Deber / Derecho / Derechos humanos

El deber es el convenio de hacer o no, individual o colectivo, acorde a una norma o código. Hay deberes positivos y negativos, como también naturales y jurídicos. El deber posee una dualidad para su sentido, el cual es el derecho.

La filosofía es una disciplina del pensamiento muy difícil de definir, no solo por su origen o sus objetivos, sino por la manera en que se ha desenvuelto históricamente



El derecho se refiere al conjunto de reglas, leyes y códigos que organiza una sociedad-nación; también es un regulador de los seres humanos en sus colectivos con el objetivo de mantener la armonía social. “El derecho, en cuanto ordenación de la vida colectiva, es, de acuerdo con su esencia, estructurador de los vínculos comunitarios” (Brugger, 1975, p. 148).

En Derecho, la ética parece estar subordinada a códigos morales y a la normativa, lo cual bien puede estar en discusión, sobre todo ante preguntas generadoras que inciten a descubrir la dependencia de la una o de la otra.

Una acepción insalvable de “derecho” remite a una relación entre seres humanos: el derecho es una técnica de coexistencia, aunque pueda discutirse si se agota culturalmente en ella [...] de parecida manera opera la noción de “humanos”, contenida en la expresión “derechos humanos”. Su referente objetivo es que todos los seres humanos, sin excepción, [...] puede ser puesto como un objeto (Gallardo, s/f, p. 2009).

Los derechos humanos son las prerrogativas o beneficios que todo ser humano debe hacer valer desde su misma condición humana; son inherentes, sin importar las condiciones particulares que determinan a cada individuo. Los derechos humanos obedecen al imperativo de la dignidad humana, y su objetivo social e individual es la consecución de la paz.

- Paz

A pesar de una ausencia de concepto que le clarifique, la paz se asocia con la ausencia de conflicto, tanto desde lo individual como en el colectivo. Cuando se opta por la no violencia y caminos alejados de ella se habla de paz, siempre que en su actuar se busque la felicidad. Para Galtung (1993), la paz son acciones de empatía, creatividad y, desde luego, no violencia. Y no es casualidad: prácticamente estas acciones son actos morales.

- Felicidad

Es la plenitud del ser-feliz. Es el estado de las situaciones que satisfacen completamente aquellas necesidades humanas. Es un deseo universal al que aspira la naturaleza humana. Muchas culturas la categorizan en la vida ultraterrena, dándole un estatus utópico en la vida cotidiana. Otra arista la presenta Bertrand Russell en su escrito *La conquista de la felicidad*, donde narra dos formas de alcanzarla: una totalmente elitista y la segunda, que es la pertinente, la denomina “natural, animal o de corazón”, y esta se consigue en los pequeños detalles.

Los derechos humanos son las prerrogativas o beneficios que todo ser humano debe hacer valer desde su misma condición humana; son inherentes, sin importar las condiciones particulares que determinan a cada individuo.

Cuando era muchacho conocí a un hombre totalmente feliz [...] no sabía leer ni escribir, y cuando en el año 1885 votó para unas elecciones para diputados, se enteró por primera vez de que existía el Parlamento. Su felicidad no era debida a motivos intelectuales [...] se basaba en el rigor físico, en la suficiencia del trabajo y en vencer todo tipo de obstáculos (Russell, 2006, p. 128).

- **Relativismo**

Hernández (2006) afirma que no hay principios absolutos en el plano cultural, religioso o ético en cuanto al conocimiento, y hace referencia al sofista Protágoras con su aforismo “el hombre [entiéndase “ser humano”] es la medida de todas las cosas”. Con ello se deja claro que todo, inclusive los actos morales, dependen de las circunstancias, y es la persona quien los dota de tal valor.



El relativismo es una postura filosófica que niega la existencia de verdades absolutas. Las verdades son relativas en tanto dependen de muchas circunstancias y condiciones que las hacen inaceptables. El relativismo se asienta tanto en el campo de la epistemología como en el ético. En este último adquiere sentido predominante cuando se habla de “lo bueno” y “lo malo”. La mayoría de dilemas de índole ético se presenta en la comprensión o incomprensión de estas palabras, igual que en lo correcto y su opuesto, en lo justo e injusto, o en derechos humanos –como la tolerancia y la intolerancia–.

Para disertar: ¿Qué tanto se debe tolerar a los intolerantes?, o ¿qué tan tolerante debo ser con los intolerantes de mi tolerancia...?

- **Deontología**

Parafraseando a Hortal (2002), dentro de cada código aprobado en los respectivos colegios profesionales hay normas y deberes generales que cada profesional debe adoptar para el buen ejercicio de su profesión. A esto se le conoce como “deontología”.

No muy lejano está el concepto de ética profesional, acotado igualmente por Hortal (2007, p. 41): “la ética profesional reflexiona sobre lo que los profesionales hacen, deben hacer o es bueno que hagan para ser éticos en el ejercicio de esa misma profesión, esté o no escrito en un código”. Queda implícito que ambos conceptos señalan el deber ser del profesional y hasta quién es profesional para aplicar deontología; los conceptos afirman y a la vez excluyen a quienes no necesariamente son profesionales. Claro está, no refiriéndose al concepto popular o empírico, sino a uno basada en lo académico o erudito.

3. **Ética**

Los conceptos definidos anteriormente acercan a la visión de la ética, que como disciplina descriptiva se debe al raciocinio del cómo deben ser las situaciones para tener la capacidad de decisión en tiempo, lugar y forma.





Aclarado de dónde proviene, cómo surge, el por y para qué de su existencia, queda el qué, es decir, la definición de la ética como rama de la filosofía. Asimismo, el sentido de pertenencia, porque actualmente muchas otras disciplinas del conocimiento han tomado como parte de sí la ética con fines que pronto se identificarán.

Primeramente, se debe aclarar que la ética no es una ciencia. Aunque muchos autores influenciados por la ideología anglosajona asumen este concepto, es cuestionable desde la misma racionalidad que posee en esencia la ética, recordando que su objetivo es la felicidad por medio de ideas como el bien, la virtud y la rectitud de los actos morales.

Para Bunge (1996), la ciencia es un proceso plenamente racional, dotado de método que es intrínsecamente lógico. Entre las ciencias fácticas y las formales hay una tajante distancia en el producto de sus hallazgos. La ética, disciplina claramente fáctica, desde lo estrictamente teórico, según el autor, no es coherente.

Las ciencias formales demuestran o prueban; las ciencias fácticas verifican (confirman o disconfirman) hipótesis que en su mayoría son provisionales [...] la naturaleza misma del método científico impide la confirmación final de las hipótesis fácticas. En efecto, los científicos no solo procuran acumular elementos de prueba de sus suposiciones multiplicando el número de casos en que ellas se cumplen; también tratan de obtener casos desfavorables a sus hipótesis, fundándose en el principio lógico de que una sola conclusión que no concuerde con los hechos tiene más peso que mil confirmaciones (p. 14).

La palabra "ciencia" ha sido elevada con fines de idolatría dentro del intelectualismo, entendiéndose como la "forma correcta de llegar a la verdad". Sabiendo que una idea no necesariamente por ser científica es verdad, se caería en ad verecundiam, lo que equivale a una falacia por autoridad. Pues bien, esto es a favor de dar mérito a otras formas de acceder a la verdad. Tal idea podría ser un juicio de valor sin sustento alguno, por lo que es mejor dejarlo a la reflexión individual.

Seguidamente, reducir el concepto de ética a lo bueno (o proveniente de Dios) y lo malo es precisamente eso: comprimir, subyugar, limitar el amplio mundo de los actos morales a dos adjetivos esencialmente problemáticos en su reflexión. Además, esta pequeña polémica tuvo su fin con Kant, cuando presentó su crítica práctica de la razón:

Tanto en uno como en otro caso se encuentra con un *factum*, incluso a su entender. *La Crítica de la razón práctica* será dedicada a justificar el hecho de la moralidad. El giro copernicano que imprime Kant a la moral consiste en fundamentarla, no como antes, sobre la idea de ente como bueno y de Dios, el ente increado como *summum bonum*, y sobre una teoría de la causa final, sino precisamente sobre la consciencia misma. La moral deja así de estar subordinada a



Imagen de stock con fines ilustrativos.



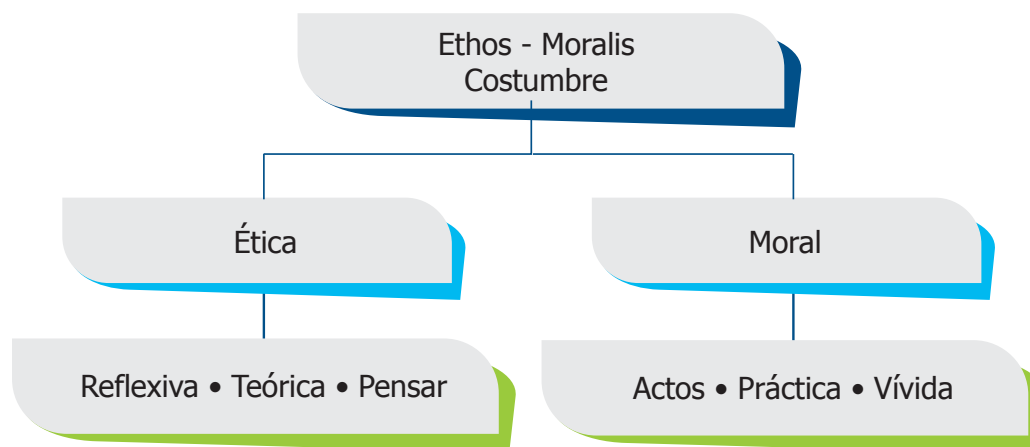
una metafísica considerada imposible. No reposará ya sobre afirmaciones de que “todo es bueno” [...] Estos últimos se han tornado inválidos, puesto que la teología natural quedó destruida en la *Crítica de la razón pura*, y puesto que la religión, como había de mostrar Kant en *La religión dentro de los límites de la mera razón*, lejos de servir de fundamento de la moral, es, al revés, exigida por ella (Aranguren, 2009, p. 79).

Suponiendo que aceptamos tal definición, para ello se tendría que establecer claramente qué es lo bueno y qué es lo malo, y hacerlos objetivos con el fin de perseguir credibilidad argumentativa. Surge la pregunta: ¿entendemos el bien y el mal de manera tal que podamos emprender un sistema de pensamiento basado en la razón y la reflexión filosófica?, a fin de no caer en otros dilemas que, en lugar de aclarar el panorama sobre el bien y el mal, inevitablemente lo oscurezcan.

Pues bien, con lo analizado hasta el momento entendemos lo siguiente: la ética es una reflexión filosófica, es decir, es una actividad que busca el conocimiento de sí y de lo que le rodea; es, pues, pensar y repensar. Volver la mirada al objeto en cuestión con tal de no omitir detalle.

Su objetivo son los actos morales, los cuales se evalúan a partir de la reflexión citada. Es importante no confundir tales conceptos; la ética, como se analiza desde dicha reflexión de actos morales, es teórica. La moral, por su condición práctica, son acciones.

Ilustración 1. Diferencias entre ética y moral



Fuente: Elaboración propia, 2022.

En este momento es cuando resulta oportuno hablar del bien y del mal, de lo correcto y de lo incorrecto, de lo justo y de lo injusto, pues estos conceptos dependen del quehacer humano en sociedad, es decir, de su respectiva cultura y del círculo vicioso que se genera con ello. El dilema está en cómo se desea encontrar el equilibrio del bien y el mal, sabiendo que cada cultura desarrolla su idiosincrasia de acuerdo con los factores mencionados. Entonces, ¿qué concepto de bien o mal aplicamos?, ¿el de cuál cultura o religión? Queda para alimentar el morbo y reflexionar sobre ello o seguir trabajando en esos conceptos, que no es más que ejercicio filosófico enfocado a los ejes inseparables de la ética: cultura, sociedad y religión.

La ética, como saber práctico, resulta ser de mucha utilidad para otras disciplinas. En el transcurrir de los siglos, este saber se ha ido especializando y evolucionando hasta entenderse como una disciplina holística, es decir, concerniente por sus características a diversos campos del saber.

El quehacer humano es cultura, la cultura se mira y estudia en sociedad, y la sociedad se determina como organización jurídica y consuetudinaria en un espacio determinado (llámese nación, país o territorio que comparte una raza o etnia determinada), de manera que en tal espacio se desarrolla la cultura. La característica de la raza humana (*zoon politikon*) es el vivir cívicamente o políticamente; entonces, lo político también es central en lo ético, sin olvidar que, por las razones anteriores, lo religioso también forma parte de la coyuntura.

En consecuencia, la ética se puede definir como la disciplina filosófica reflexiva de los actos morales de acuerdo a su contexto social, cultural, religioso y político, que vela por el buen desenvolvimiento del personaje en el ámbito individual como en el social (incluyendo el profesional) en miras de su felicidad personal y colectiva, sin olvidar lo abstracto de la felicidad.

A pesar del ejercicio intelectual para llegar a la definición no podemos, por ningún motivo, tomarla como la definitiva, sino como prolegómeno a los estudios que se realizarán, pues no es perfecta, pero sí útil y amplia para que todas las disciplinas y ciencias interesadas puedan elaborar según sus intereses en ello.

4. La necesidad de la ética en disciplinas afines

La ética, como saber práctico, resulta ser de mucha utilidad para otras disciplinas. En el transcurrir de los siglos, este saber se ha ido especializando y evolucionando hasta entenderse como una disciplina holística, es decir, concerniente por sus características a diversos campos del saber. Es indiscutible su preeminencia en la religión como sistema de valores; así como en la psicología, desde el estudio del acto material y su relación con la psique, el comportamiento y la identidad.

El derecho adopta la ética desde la normativa, los códigos y las leyes. La política toma para sí la ética en la consecución ideal de comunidad, vista la acción política para buscar eliminar desigualdades siguiendo el objetivo del bien común. Sin embargo, algunos filósofos la separan en objetivos: Aristóteles en aducir la ética al individuo y la política al estado; Maquiavelo, por su parte, la separa radicalmente de la política por el hecho de que, según él, los ciudadanos siempre necesitan del estado y del príncipe (o gobernante), quien ejerce así su poder. Una analogía similar a la dependencia entre el amo y el esclavo de Hegel.

Se ha relacionado la ética y su inmersión en otras disciplinas del saber, sobre todo en lo social, no solo en las ciencias o saberes sociales; la ética posee un rol, hoy y a futuro, indispensable en las ciencias exactas como la biología, la física, la química y desde luego, lo próximo de la ingeniería que conocemos como "informática".

Algunos ejemplos simples de lo anterior son el avance en la investigación de las células madre, la clonación y la eugenesia en la biología. En el ámbito de la física, se puede mencionar la teoría de cuerdas, lo cuántico y los viajes en el tiempo (aunque parezca iluso). Y, desde una opinión particular, el futuro que podría cambiar el *statu quo* es el avance de la inteligencia artificial, las nuevas formas de comunicación de datos, las computadoras cuánticas y las ya versionadas relaciones con el transhumanismo concernientes a la informática, una ciencia que se considera aún en edad temprana en cuanto a su alcance.



Imagen de stock con fines ilustrativos.

5. Ética profesional, una mirada a lo que pasa y a lo que “debe” pasar

Todo ello merece un arduo trabajo de investigación ético, y no cabe duda de que el papel del filósofo debe reivindicarse con ello, pues tal profesión ha sido relegada por la especialización del conocimiento, principalmente en el plano académico. Esto no es un detalle menor, pues se sabe que así como un médico, por dar un ejemplo, se especializa en el trato de la salud del paciente, no precisamente en la comprensión de su moralidad, es decir, ¿qué sabe un médico sobre ética si su deber ser está sustentado en otro eje del conocimiento? ¿Acaso un doctor en filosofía, por el hecho de ser doctor, puede hacer una operación a corazón abierto? De la misma manera, un médico no está capacitado para emprender una travesía sobre lógica trascendental, epistemología o, en este caso, un compendio de ética. No, a menos que también posea una vasta preparación en la disciplina de la filosofía. La misma analogía aplica entre el filósofo y la operación a corazón abierto.

Muchos de los conceptos analizados inevitablemente encuentran su asidero en el ejemplo anterior, pero, sin duda, la discusión acaba cuando hablamos del deber ser. La deontología ubica al profesional en hacer lo que debe hacer sin importar, en muchos casos, las circunstancias, pues ellas varían según el enfoque. Lo que queda claro es que la capacitación en valores y principios propios de una disciplina no debe ser pasada por encima. Volviendo a la teoría, nadie puede no ser consciente de su deber, aunque no esté escrito en un código –parafraseando a Hortal– (2004).

Tal ejemplo puede ser muy inocente en su esencia, pero muestra la importancia de códigos de comportamiento dentro y fuera de la disciplina. Por ejemplo, médicos y docentes son de las más dignas e importantes profesiones que la sociedad nos da, y el ojo de la crítica siempre está sobre ellos. A modo pretencioso, ¿qué clase de sociedad sería si se les otorga el estatus que se merecen no solo en el campo profesional, sino en lo económico? Claro está, la pregunta refiere más al docente.



Otro dato sobre el ejemplo es la necesidad de entender y adentrarse en los códigos morales no solo por parte del profesional, sino también de la sociedad misma, pues las profesiones son poseedoras de relevancia social por el papel mismo que desarrollan. Medicina es a salud como docente a educación/enseñanza. La sociedad debe entender el papel de curar como también, según la analogía, el de educar, informar y dotar de conocimiento a los profesionales, quienes son el futuro de una sociedad.

Por ello, la preparación de los profesionales desde la academia en lo ético debe ser labor del filósofo, como preparar al médico es del profesor en medicina, al matemático es del profesor en matemáticas, al administrador es del docente en administración y así, según sea su campo de estudio. No obstante, lo ideal para preparar en ética a cualquier profesional no filosófico es que tal profesional también esté familiarizado con la disciplina del conocimiento al que se dirigirá, pues es parte de su deber ser, de sus principios morales para lograr el entendimiento, la proyección y la comprensión tanto de lo que impartirá en su salón de clases como para los educandos.

Ante lo puesto en escena, ¿quién es un “profesional”? Antes de indagar brevemente en ello, se debe aclarar la vaguedad de la palabra. En la actualidad, desde los medios de comunicación se vende al profesional como

cualquier persona que ejerce un trabajo; en el argot popular así se ha mostrado, revelado e informado.

En el sentido estricto de la palabra, que es lo compete, el ser profesional es clasista, elitista, pero sin ánimo de buscar el morbo o lo peyorativo: es simplemente lo que la historia, sobre todo la división social del trabajo, nos ha legado. Para ello, hay que distinguir entre oficios, ocupaciones y vocaciones, las cuales no necesitan una educación superior para realizarse, pero sí un llamado, una habilidad manual o simplemente la realización de determinadas tareas.

Ahora bien, ¿qué es lo que define al profesional de las disciplinas nombradas anteriormente? La preparación intelectual. A esto se suma la formación académica universitaria y el título correspondiente, así como la respectiva afiliación al colegio profesional, el cual es el encargado de la disciplina y la vigilancia del quehacer profesional. Otra vez, si un médico cirujano –como ejemplo– realiza mal una cirugía estética, con daños permanentes a la salud (mala praxis), ¿le da derecho al paciente de interponer una queja? ¿Sí? ¿No? ¿Por qué? ¿Ante quién?

Aunado a lo anterior, el profesional en su disciplina tiene un compromiso social mayor, pues generalmente contribuye con el mejoramiento de la sociedad. Por tal razón, es buscado y solicitado, lo que justifica que las profesiones cambien con el paso del tiempo y con

la transformación de la sociedad en la que se encuentran. En tiempos no muy lejanos, el ser profesional era remunerado de acuerdo a su posición social; actualmente, a muchos profesionales se les remunera como cualquier otro oficio, impulsado por políticas populistas que buscan generar, por algún motivo, una equiparación de salarios. Pero eso es tema para otra conversación.

Entonces, la ética profesional refiere a aquellos principios, facultades y obligaciones que tiene el profesional de la materia en cuanto a la buena realización del ejercicio de su labor tanto individual como social. Es, pues, la deontología el deber ser en la aplicación activa (actos/acciones) para la construcción social. Entiéndanse ambos conceptos ligados al quehacer profesional.

En el caso específico del docente, se enumeran ciertas finalidades: actualización constante en el quehacer pedagógico; respeto debido a los compañeros de trabajo y al objetivo de la educación, es decir, el estudiante; disposición para afinar los conocimientos en disciplinas afines; y no separarse de la investidura de educar a pesar de prejuicios u opiniones adversas.

Existe un peso social sobre el quehacer docente, y es la formación de nuevos ciudadanos conscientes de su papel en el mundo, sin dejar de lado su rol personal. Las nuevas tecnologías suelen desviar la atención de las personas adolescentes que poco reflexionan sobre sí y mucho sobre otros, generalmente de vidas alejadas de sus realidades; y sus efectos se materializan en la psique u otras afecciones corporales. Ahora bien, nuevamente es tema para otra conversación, pero la idea es clara.

El papel del profesional en filosofía se asume a futuro. Hay muchas críticas sociales sobre sus hombros; sin embargo, una metáfora de Rorty (2008) es pertinente para proyectar (en su sentido existencial) el deber ser. “Solo después de haber renunciado a la esperanza de alcanzar el conocimiento eterno, los filósofos comenzaron a proyectar imágenes del futuro” (p. 15). En otras palabras, es parte de nuestra deontología soñar, pero también hacer que los demás sueñen. Para lograrlo, hay que proyectar el ser filósofo(a) a dimensiones mayores que solo dotar de pensamiento crítico. Es precisamente llegar a otras disciplinas y saberes para retomar lo que en su momento la filosofía disponía: conocimiento y criticidad para compartir desde las aulas de enseñanza superior, como en la fomentación de tempranas edades.

“

Solo después de haber renunciado a la esperanza de alcanzar el conocimiento eterno, los filósofos comenzaron a proyectar imágenes del futuro.

”





Elementos de gran importancia para cambiar una sociedad necesitada de guía crítica de los actos morales. Cuánto ganarían una sociedad y una cultura que logren una identidad individual y colectiva basada en el conocimiento de las artes, de la ciencia y la literatura, acompañada, como se ha mencionado, de pensamiento crítico, profesando valores como la tolerancia a la opinión del otro, la lealtad en el trabajo, la justicia y la idea de bien sobre cualquier disposición o anhelo personal que contribuya a ser mejor.

¿Hace falta más de lo expuesto en la enseñanza media y en la enseñanza superior? La respuesta está en el tipo de sociedad que queremos a futuro. Mientras, como mencionó Rorty (2008), proyectemos imágenes a futuro.

6. Conclusiones

Para concluir se presentan algunas ideas que son representativas, aunadas a algunas recomendaciones que todo trabajador y profesional debe considerar:

La ética es una disciplina filosófica con fines individuales y sociales; y a partir de ellos se debe retomar la enseñanza, no solo como recomendación, sino como proyecto de vida personal y social.

Posee importancia histórica relevante en la estructura social, cultural, religiosa y política. Ello se justifica en lo normativo y su respectiva praxis, además de la consciencia de valores y principios que se adquieren en la cotidianidad tanto como en lo profesional.

Hay disciplinas que convergen con la ética y alcanzan gran relevancia para la consecución de sus objetivos. Es recomendable reforzar con contenidos filosóficos que aporten al quehacer de tales disciplinas, para lograr ser holísticos y tener mayor capacidad de alcance social y cultural.

Dentro de la ética hay conceptos que no pueden ser tratados universalmente, por ser dependientes de culturas y sociedades diferentes. Así que es ineludible entender el relativismo de los actos morales con respecto a la comprensión de culturas que nos son ajenas.

La ética es imprescindible en nuestros días, así como lo será en días futuros con los grandes avances científicos y tecnológicos. Aquí radica la importancia a futuro de enseñar filosofía en todos los ámbitos del saber y niveles de enseñanza: ¿La tecnología es para el ser humano? ¿O el ser humano es para la tecnología?

El filósofo debe tomar su lugar y recuperar los espacios que se le han relegado en la academia. Igualmente, no debe alejar su mirada de las nuevas tecnologías y ciencias para cumplir, cuando se le requiera, con su deontología sin importar prejuicios. Y no olvidar que, como intelectuales, se tiene una deuda con la sociedad. Los conocimientos no deben ser inertes.

El ser profesional está ligado a principios y deberes éticos correspondientes a su campo de ejecución. Sobrepasar sus límites es caer en su falta.

El último, pero no menos importante, es el principio ético profesional de seguir cultivando sus conocimientos, así como reconocer el objetivo mismo del ser-docente: el estudiante.

La ética es imprescindible en nuestros días, así como lo será en días futuros con los grandes avances científicos y tecnológicos.

Bibliografía

- Aranguren, J. (2009). *Ética*. Biblioteca Nueva.
- Bon, F., Burner, M., Cousenier, J., Desanti, J., Guéry, F., Herpin, N., Moles, Noiray, A. & Rouger, F. (1974). *Diccionario del saber moderno. La filosofía*. Mensajero.
- Brugger, W. (1975). *Diccionario de filosofía*. Herder.
- Camacho, L., Gallardo, H. & Ramírez, E. (1994). *Filosofía para la educación diversificada*. UNED.
- Gallardo, H. (2004). *Antropología: enfoque interdisciplinario*. UNED.
- Galtung, J. (1985). *Sobre la paz*. Fontamara.
- Hernández, A. (2006). *Glosario de ética teológica*. SEBILA.
- Hortal, A. (2002). *Ética general de las profesiones*. Desclée.
- Mora, A. (2003). *Perspectivas filosóficas del hombre*. UNED.
- Rorty, R. (2008). *Filosofía y futuro*. Gedisa.
- Russell, B. (2006). *La conquista de la felicidad*. Grupo Editorial Tomo.





Enseñanza de la ética para no filósofos: ética aplicada y recursos pedagógicos

Teaching ethics to non-philosophers: applied ethics and pedagogical resources

Carlos Rodolfo González-Zúñiga
ITCR y UNED
crgonzalez@itcr.ac.cr / cgonzalez@uned.ac.cr
Alajuela, Costa Rica
ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0349-4021>

Elsa Siu-Lanzas
UCR
elsa.siu-lanzas@ucr.ac.cr
San José, Costa Rica
ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2515-8416>

Recibido - Received: 09/04/2022
Aceptado - Accepted: 27/05/2022

Revista *Umbral*
ISSN: 1409-1534 • e-ISSN 2215-6178
Volumen 47 (2), julio a diciembre de 2022

CÓMO CITAR / HOW TO CITE

González-Zúñiga, C. R. y Siu-Lanzas, E. (2022). Enseñanza de la ética para no filósofos: ética aplicada y recursos pedagógicos. *Revista Umbral*, 47 (2), pp. 74-89

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la ética involucra dos polos que perviven en franca tensión. De un lado, sabemos que la ética es un asunto que compete a todas las personas, en la diversidad de interacciones entre humanos, y de estos con los animales no humanos y el planeta, y en el desempeño profesional. De otro lado, su enseñanza preserva un arraigo con el estudio filosófico, de la ética entendida como filosofía práctica.

En otras palabras, si bien se debe reconocer que todos los seres humanos, en su cotidianidad, enfrentan desafíos éticos –y que es, precisamente esto, lo que hace de la ética un saber con alcances universales–, al mismo tiempo, en las instituciones educativas se enseña ética. Es en esta correlación enseñanza-ética que se encuentra un núcleo problemático. Si algo requiere de ser enseñado¹, significa que, aunque las situaciones que atiende surjan de la espontaneidad cotidiana en la relación del ser humano con el mundo, no se resuelve en ella, sino que requiere una actividad reflexiva.

¹ En este trabajo, nos ocupamos de la enseñanza en su vínculo con la educación: con la escuela, el colegio o la universidad, sin atender los sentidos que adquiere con otro tipo de instituciones, como la familia o la iglesia.

En la actualidad, en Costa Rica se enseña ética en los niveles de la educación diversificada y superior, principalmente en la educación para adultos, la educación técnica y los cursos así designados para determinados profesionales de la educación universitaria y los colegios profesionales. Este auge de la incursión curricular surge de múltiples desafíos sociales, políticos y ambientales, de las preocupaciones específicas de cada cultura institucional y de las pautas estandarizadas propuestas por organismos de acreditación internacional. Aun así, comparten dos rasgos en común: el primero, que la ética se debe enseñar; el segundo, que debe ir a grupos de personas no especialistas en filosofía.

Esta amplia preocupación por la enseñanza de la ética puede llevar a un malentendido: si bien el auditorio al que se dirige su enseñanza se compone de no especialistas en filosofía, de ahí no se sigue que quien enseñe sea también un no especialista. Al final, los análisis éticos se ven atravesados por la comprensión filosófica que sirve como un horizonte de reflexión y evita restringir la ética al derecho o a lo religioso moral (o cualquier otro ámbito dogmático de estudio), porque, por el contrario, tiende al cuestionamiento, con el cual los seres humanos se apropian del mundo.

El presente trabajo sostiene que la ética, aunque dirigida a no filósofos, requiere de marcos filosóficos para su enseñanza. Este artículo propone algunos desde los cuales se puede orientar su pedagogía. En razón de ello, se organiza en los siguientes apartados:

En primer lugar, "La ética en el horizonte de su enseñanza" brinda una definición del concepto de no filósofos, presenta las características generales de la ética (racionalidad, historicidad, normatividad) y la conceptualización de tres categorías esenciales del saber ético: responsabilidad, libertad y autonomía.

Esta amplia preocupación por la enseñanza de la ética puede llevar a un malentendido: si bien el auditorio al que se dirige su enseñanza se compone de no especialistas en filosofía, de ahí no se sigue que quien enseñe sea también un no especialista.

RESUMEN

El presente trabajo sostiene que la ética, aunque dirigida a no filósofos, requiere de marcos filosóficos para su enseñanza. Este artículo sintetiza algunos desde los cuales se puede orientar su pedagogía y que son de interés en los cursos de ética para público no especialista en filosofía. Para ello, brinda una definición del concepto "no filósofos", que presenta las características generales de la ética y la conceptualización de tres categorías esenciales del saber ético. Asimismo, caracteriza el utilitarismo y la deontología como teorías complementarias en la toma de decisiones. Finalmente, en el quehacer pedagógico el análisis de caso y el uso de materiales audiovisuales le permiten a la persona docente diseñar estrategias didácticas adaptadas al grupo de interés al que se dirige el proceso de enseñanza, puesto que vinculan la dimensión teórica de la ética

con su aplicación práctica. Concluye que la enseñanza de la ética ha emigrado a carreras distintas de la filosofía, o bien se ha expandido hacia auditorios compuestos por no filósofos. Esto ha estimulado a que los marcos teóricos filosóficos se proyecten como estrategias pedagógicas para analizar situaciones prácticas.

PALABRAS CLAVE

Enseñanza de la ética, ética aplicada, análisis de caso, filosofía, no filósofos



ABSTRACT

The present work argues that ethics, although addressed to non-philosophers, requires philosophical frameworks for its teaching. This article synthesizes some approaches from which its pedagogy can be oriented and which are of interest in ethics courses for a public that is not a specialist in philosophy. To do this, it provides a definition of the concept "non-philosophers", presents the general characteristics of ethics and the conceptualization of three essential categories of ethical knowledge. Likewise, it characterizes utilitarianism and deontology as complementary theories in decision making. Finally, it proposes that in the pedagogical task, the case analysis and the use of audiovisual materials allow the teacher to design didactic strategies adapted to the interest group to which the teaching process is directed, since it links the theoretical dimension of ethics with its practical application. It concludes that the teaching of ethics has migrated to careers other than philosophy or has expanded to audiences made up of non-philosophers; this has stimulated philosophical theoretical frameworks to be projected as pedagogical strategies to analyze practical situations.

KEYWORDS

Teaching ethics, applied ethics, case analysis, philosophy, non-philosophers

Posteriormente, "Marcos filosóficos para la enseñanza de la ética aplicada" caracteriza el utilitarismo y la deontología como teorías complementarias en la toma de decisiones. Asimismo, se abordan las siguientes éticas aplicadas: ética profesional, ética ambiental, bioética y ética de los negocios, las cuales atienden situaciones en el ámbito práctico.

Finalmente, "Dos recursos pedagógicos para la enseñanza de la ética" propone la estrategia pedagógica del análisis de caso para la enseñanza de la ética aplicada, con el objetivo de posibilitar reflexiones en torno a situaciones concretas. Además, se recomienda el uso de algunos materiales audiovisuales.

2. LA ÉTICA EN EL HORIZONTE DE SU ENSEÑANZA

En la actualidad, la enseñanza de la ética ha emigrado de las escuelas de filosofía hacia diversos ámbitos de aplicación. Es a raíz de esta situación que surge el interés por hablar de "no filósofos". Recurrimos a este concepto para denominar a "personas ajenas al gremio, pero con un interés latente o naciente en [los] asuntos [de la filosofía]" (Rodríguez, 2017, p. 13). Al final, los asuntos éticos interpelan a todos los seres humanos, y el análisis filosófico facilita los marcos teóricos para analizarlos. En este sentido, este concepto coloca sobre la mesa el problema pedagógico "de cómo acercar, o terminar de encantar, a un público expectante y ávido, pero con frecuencia repelido por la forma como los profesores de filosofía nos comunicamos" (Rodríguez, 2017, p. 13); en el caso específico de este trabajo, repelido por cómo se enseña ética.

Si la ética es un ámbito de estudio de la filosofía, es imperativo responder ¿cuál es el propósito de enseñar ética a estudiantes que no se especializan en filosofía?, al tiempo que una pregunta subsidiaria sería ¿cuáles logros se pretende alcanzar? Con la enseñanza ética, la tarea filosófica de rebatir los prejuicios y el dogmatismo opera como propósito pedagógico para lograr que los estudiantes reconozcan los supuestos éticos ocultos, los consideren críticamente y diseñen e implementen investigaciones e intervenciones que logren, de manera más completa, una perspectiva ética particular. Por el contrario, si la ética se enseña accidentalmente, existe el peligro de que los estudiantes adopten acríticamente perspectivas no éticas y luego se perpetúen en su propia práctica (Thomas, 2003).

La enseñanza de la ética no es solo un ejercicio intelectual sin incidencia en la práctica. Precisamente las acciones diarias son una puesta en marcha de las creencias. La ética vuelve sobre ellas para justificar racionalmente lo que hacemos. Incluso, a quien se sabe a sí mismo persona intachable o ciudadano ejemplar, se le llama a cuentas. No basta con seguir las reglas si no se tiene claro por qué se siguen. Como lo explica Hoyos (2013), "la razón práctica es la posibilidad que

tengo de actuar de una u otra manera dando razones de por qué lo hago así, así me pidan que lo haga de otra manera” (p. 46).

En la enseñanza de la ética, los problemas cotidianos de la vida son el punto de partida, mientras que el posicionamiento reflexivo sobre los mismos y la transformación del actuar conforman el punto de llegada. En la inmediatez del transcurrir de la vida surgen formas de valorar y actuar; la ética vendría a exigir un autoexamen de lo dado de manera inmediata para lograr mejores modos de convivencia intersubjetiva.

Entonces, las preocupaciones de la vida diaria, en lo que respecta a lo personal, lo profesional y las interacciones con otros y con el mundo, son el impulso para la enseñanza de la ética. Estas dificultades son el motivo que lleva a buscar las razones adecuadas para formular juicios normativos que faciliten la vida práctica en la toma de decisiones.

En último término, el autoexamen al que lleva la reflexión filosófica es el elemento diferenciador de la ética, respecto del derecho y la religión. Aunque el derecho y la religión pueden convertirse en tema de la ética, no son lo mismo. Por un lado, la ética busca normar las acciones desde la autonomía (desde sí mismo), mientras que la religión busca normar las acciones desde la heteronomía (desde la exterioridad). Por otro lado, el derecho es externo, codificado y coercitivo. La ética no es coercitiva, y carece del mismo grado de codificación que el derecho.

La ética es un ámbito de estudio filosófico que reflexiona sobre las contrariedades de las acciones humanas para poder transformarlas. Es necesario que el profesional a cargo del proceso pedagógico tenga dominio teórico sobre la materia, pero también que pueda llevar la teorización ética hacia la reflexión sobre el contexto social y su aplicación a temas concretos; más aún si el público meta no es especialista en filosofía, puesto que así podrá encontrar una aplicación directa en su vida o campo profesional.



En la enseñanza de la ética, los problemas cotidianos de la vida son el punto de partida, mientras que el posicionamiento reflexivo sobre los mismos y la transformación del actuar conforman el punto de llegada.

Marlasca (2006) distingue entre la ética como saber teórico y como saber práctico. Como saber teórico tiene una historia, con diversidad de enfoques y corrientes ideológicas, así como una terminología propia; todo esto debe dominarlo el profesional en filosofía. Como saber práctico, la ética busca la transformación de las conductas y costumbres humanas. Ambos aspectos (teórico y práctico) son fundamentales: las reflexiones teóricas están orientadas a su aplicación en la práctica y a mejorar el proceso de toma de decisiones. En el contexto de los procesos educativos, la dimensión práctica de la ética debe analizarse con un asidero real; por lo tanto, este trabajo recomienda el análisis de casos como estrategia educativa.

La ética es racional, aprovecha la racionalidad para pensar abstractamente los criterios de bien y mal y mejorar el proceso de toma de decisiones.

La ética es un saber que tiene como características generales: la racionalidad, normatividad e historicidad; además es un saber metódico (Marlasca, 2006). A pesar de que no se considera que la ética sea una ciencia, comparte algunas características con las metodologías científicas (Marlasca, 2006; Ladrière, 2002).

La ética es racional, aprovecha la racionalidad para pensar abstractamente los criterios de bien y mal y mejorar el proceso de toma de decisiones. En este sentido, desde la reflexión ética los conceptos de bien y mal no son estrictamente estáticos, sino que dependen de los fundamentos y criterios que se ofrezcan en la argumentación. Por ejemplo, desde un fundamento consecuencialista la mentira puede ser buena o mala dependiendo de sus consecuencias, mientras que desde criterios deontológicos la mentira debe evitarse independientemente de sus consecuencias.

Según Singer (2006), la ética debe justificar las acciones más allá de los beneficios personales, buscando el bien de la mayoría. La racionalidad posibilita aplicar la justificación en un sentido más amplio que el individual, dado que lo racionalmente bueno para una persona podría no serlo para otras. Dos ejemplos de esto son la regla de oro y el imperativo categórico Kantiano: la primera consiste en tratar a los demás acorde al trato deseado para uno mismo; el segundo consiste en actuar de manera tal que los actos propios pudieran considerarse una ley universal, es decir, que los demás seres humanos también puedan actuar análogamente.

La ética es metódica en tanto organiza y argumenta la toma de decisiones con base en principios o pautas de conducta. Marlasca (2006) señala que la ética teórica utiliza metodologías inductivas y deductivas, mientras que la ética práctica utiliza el método del adiestramiento. Por su parte, las diferentes corrientes éticas suelen proponer principios o pautas de conducta; así por ejemplo, el utilitarismo destaca el principio de utilidad como pauta de conducta, según el cual las decisiones deben basarse en la mayor utilidad para la mayor cantidad de seres capaces de sentir placer o dolor. Por otra parte,

Imagen de stock con fines ilustrativos.



la deontología se fundamenta en el cumplimiento del deber y, en el caso de las éticas aplicadas, la bioética señala el principio de autonomía, y la ética ambiental apela al principio de responsabilidad intergeneracional, entre otros.

Es normativa porque exige el cumplimiento de sus preceptos; esta característica es fundamental, ya que establece el carácter mandatorio de la ética, el cual implica reflexionar sobre la responsabilidad de los agentes.

Es histórica porque progresa en el tiempo y se enmarca en contextos sociohistóricos que determinan los cambios de interpretación y reflexión. Los cambios sociales originados por el avance tecnológico abren una gama de nuevos problemas éticos (Ladrière, 2002). También las dinámicas sociales despiertan interés en temas éticos aplicados; por ejemplo, la autonomía en las decisiones sobre el propio cuerpo, o la relación de los seres humanos con la naturaleza.

Se recomienda que la enseñanza de la ética destaque al menos 3 categorías fundamentales: la *libertad*, la *responsabilidad* y la *autonomía*. Estas categorías, vinculadas entre sí, permiten reflexionar sobre el proceso de la toma de decisiones y sobre el posicionamiento individual de cada agente ético. La ética expresa el ejercicio de la libertad humana de discernir entre el bien y el mal y actuar acorde a convicciones autónomas; la libertad es la base de la autonomía y de la responsabilidad. La libertad exige la responsabilidad sobre lo actuado, con lo cual el carácter libre de los seres humanos se articula con la responsabilidad inherente a esa libertad. No hay libertad sin responsabilidad. Muchas veces no se asume la responsabilidad, y ese es un aspecto problemático que no anula la responsabilidad, sino que la evade. Sobre este aspecto, Édgar Roy Ramírez (2010) esquematiza mecanismos de evasión que permiten identificar diversas formas de no asumir la responsabilidad (Ramírez, 2010).

Las diversas actividades humanas son objeto de reflexión ética, por lo que el estudio de la ética aplicada puede enfocarse en una gran diversidad de temáticas concretas. En ese sentido, la ética aplicada es valiosa por lo siguiente:

- a. Permite a las distintas profesiones y oficios aprovechar la tradición y teorización éticas para reflexionar sobre sus acciones laborales.
- b. Establece temáticas específicas que extienden el ámbito de reflexión ético; por ejemplo, en temas de ética ambiental, ética de las tecnologías, bioética, entre otros.
- c. Acerca la tradición ética filosófica a temas cotidianos de interés para los no profesionales en filosofía.



*Se recomienda que la enseñanza de la ética destaque al menos 3 categorías fundamentales: la **libertad, la responsabilidad y la autonomía.***

Con su enseñanza, lo primero que se busca es que se logre identificar en la práctica un problema ético. Esto requiere un ejercicio de la mirada, para ver un problema en donde hasta ahora había habitualidad y/o apatía. Lo segundo, plantear preguntas que lleven por un camino incómodo. Lo tercero, evaluar las posibilidades desde un marco filosófico y aprender a razonar a partir de las discusiones intersubjetivas a las que estos conducen. Lo cuarto, encontrar en estas razones el sustento para llegar a la toma de decisiones en una situación concreta. Dicha progresión se refleja en la figura 1.

Figura 1: Progresión de la reflexión ética



Fuente: Elaboración propia, 2022.

3. MARCOS FILOSÓFICOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA ÉTICA APLICADA

De las contrariedades del diario vivir emanan las temáticas que aborda la ética, y la filosofía brinda los marcos de comprensión que llevan a evaluar posibilidades de aproximación racional a estas. A continuación, se caracterizan el utilitarismo y la deontología como marcos éticos, los cuales se pueden aplicar a diversos temas prácticos (en este trabajo se propone que no deben considerarse como excluyentes entre sí, sino referentes teóricos complementarios para el proceso de toma de decisiones). La propuesta de este ensayo es mostrar la apertura a la aplicación de elementos éticos a las distintas actividades humanas que son de interés en los cursos de ética para un público lego en filosofía. La enseñanza de la ética se puede aplicar a temas como las relaciones humanas con el medio ambiente (ética ambiental), la salud (bioética), las dinámicas laborales (ética profesional), los negocios (responsabilidad social), entre otros. Existen otros ámbitos en los que se puede profundizar en el estudio de nuevos temas éticos, como la aplicación al turismo (Deslindes, 2011), a la producción agropecuaria (Riechmann, 2004) o al manejo ético de información en la web (Montuschi, 2005).

3.1. Utilitarismo

La teoría utilitarista es uno de los enfoques éticos más populares en la actualidad, es muy usado en éticas aplicadas a los negocios y a la tecnología. El utilitarismo predica la búsqueda de la felicidad y la utilidad, bajo la idea de que debe maximizarse el bien para la mayor cantidad de seres capaces de sentir placer y evitar el dolor. Es una corriente ética

consecuencialista, es decir, que analiza lo bueno y lo malo en virtud de sus consecuencias: la consideración de que algo es bueno o malo no se da previo al hecho, sino posterior a él, una vez que se evalúan los resultados.

Esto puede parecer lógico, pero el problema es que se debe esperar hasta conocer las consecuencias para valorar los actos, y no siempre es posible: en determinadas ocasiones la toma de decisiones no se enfoca en las consecuencias, sino en las intenciones.

La propuesta utilitarista fue novedosa en su momento, pues presentó una alternativa a la moral de criterios religiosos. Los utilitaristas propusieron el principio de utilidad, que consiste en aprobar o rechazar cualquier acción según aumente o disminuya la felicidad de las partes, es decir, elegir aquella opción que tenga las mejores consecuencias para la mayoría.

Existe una serie de críticas al utilitarismo. La primera radica en la pregunta “¿es la felicidad lo único que importa?”. Muchas decisiones éticas pueden ser contraproducentes para la felicidad, pero pueden estar fundamentadas en el cumplimiento del deber o en una tarea específica, que, si bien no aumenta el placer, es necesaria en el accionar de las personas. La felicidad no es el único criterio en la toma de decisiones. La segunda crítica consiste en la pregunta “¿son las consecuencias lo único que importa?”. La crítica consiste en valorar no solo los resultados de las acciones, sino también las causas y las motivaciones que les dan origen. Muchas veces las consecuencias son inciertas y no se puede valorar los actos únicamente teniendo en mente esos efectos eventuales. También los motivos, los valores, los deberes y el sistema de creencias juegan un rol significativo en la toma de decisiones humanas. La última crítica gira en torno a la pregunta sobre si “¿debemos preocuparnos por todos?”. Es una crítica que considera que el utilitarismo es demasiado exigente moralmente, pues la búsqueda del bien para la mayoría puede ser contraria al bien individual (Rachels, 2006).

3.2. Deontología

Según la deontología, actuar moralmente es aceptar conscientemente algunas limitaciones o reglas. Las personas que piensan así creen que existen actos que son buenos o malos en sí mismos y, por lo tanto, son obligatorios o moralmente inaceptables respectivamente. La deontología establece que actuar mal no está permitido, aunque los fines a los que se aspire sean nobles y humanitarios. Es que la deontología no vincula lo correcto con la maximización del bien. Lo correcto es anterior al bien; no a la inversa. Para los deontólogos, las consecuencias positivas de las acciones no garantizan la bondad de esas acciones. Es una teoría ética no consecuencialista. Las consecuencias de las acciones no importan, sino enfocarse en las razones y los criterios que justifican dichas acciones.

La deontología establece que actuar mal no está permitido, aunque los fines a los que se aspire sean nobles y humanitarios.



Imagen de stock con fines ilustrativos.

Para actuar correctamente, los deontólogos piensan que, antes de actuar, deben abstenerse de realizar acciones consideradas como malas. Se puede aludir a las restricciones de la conducta con el concepto de *consideraciones deontológicas*, que reúne todas aquellas normas, leyes, prohibiciones, mandatos y reglas que se deben considerar antes de actuar. Por ejemplo, las mentiras son malas no porque acarreen consecuencias negativas, sino por el tipo de acción que son y, por lo tanto, son malas aun cuando produzcan consecuencias buenas. ¿Es malo mentir antes de valorar las consecuencias? ¿O se debe esperar a conocer las consecuencias? La deontología tampoco se basa en la consideración imparcial del bien o de los intereses de los demás. Se enfoca más en la forma según la cual los individuos justifican sus actos para consigo mismos. Por ejemplo, la deontología considera que no se puede causar daño a una persona inocente, aun y cuando ese daño pueda beneficiar a otras 5 personas inocentes (el "dilema del tranvía" reflexiona sobre una situación de este tipo: un tranvía se dirige a matar a 5 personas que se encuentran sobre las vías, y solo puede ser detenido arrojando a una persona a las líneas férreas para detenerlo. Aunque se trata de sacrificar una vida para salvar cinco, es éticamente incorrecto lesionar una vida en pos de la salvación de otras vidas).

Por otra parte, la deontología les cuestiona al consecuencialismo y al utilitarismo la pérdida de autonomía personal, puesto que los utilitaristas deben considerar siempre el bien de la mayoría, lo cual pone en duda que se pueda llevar una vida basada en los criterios propios. La deontología valora más las decisiones basadas en evitar individualmente los actos malos. Pero, además, los deontólogos otorgan más peso a la propia acción de evitar actos malos que a evitar los actos malos de los demás. Para la deontología, preservar la propia virtud importa más que preservar la virtud de los demás.

3.3. Ética ambiental

La *ética ambiental* se ocupa de los problemas éticos planteados en relación con la protección del medio ambiente; su objetivo radica en brindar una justificación ética y moral a la causa de proteger el planeta. Su concepto es amplio: no solo se relaciona con los seres humanos,

sino también con los animales y la naturaleza, tanto ahora como en el futuro. Además, es interdisciplinaria, puesto que articula la tradición filosófica, las ciencias naturales y las ciencias sociales. Este ámbito de reflexión señala desafíos globales: la crisis ambiental es planetaria y, para hacerle frente, los seres humanos deben cooperar entre sí en todos los niveles, desde lo personal a lo global. También propugna un orden económico y político internacional más equitativo, basado en los principios de la democracia, la justicia global y los derechos humanos. Es favorable al pacifismo y contraria a la carrera armamentista. Critica radicalmente el antropocentrismo y el consumismo característico del capitalismo moderno (Yang, 2006).



Imagen de stock con fines ilustrativos.

La ética ambiental es un discurso diversificado que en la sociedad moderna se expresa en cuatro líneas de pensamiento: 1) *Antropocentrismo*: Teoría que considera que el ser humano solo tiene responsabilidades con sus semejantes, los seres humanos. La relación entre los seres humanos y la naturaleza no tiene connotaciones éticas a menos que beneficie o perjudique a los humanos. 2) *Teoría de liberación y derechos animales*: Considera a los animales como fines en sí mismos; la posibilidad de sentir placer o dolor por parte de los animales los hace sujetos de consideración ética. En esta teoría, los animales no deben ser explotados para satisfacer las necesidades humanas. 3) *Biocentrismo*: Teoría que sostiene que todas las formas de vida son "pacientes morales", entidades con las que se debe tener una consideración moral. En consecuencia, los seres humanos tienen la obligación de preocuparse por el bienestar de todos los organismos vivos. 4) *Ecocentrismo*: Esta teoría amplía la definición de "paciente moral" a toda la naturaleza.

Según Yang (2006), dos consensos sobre ética ambiental son: *el principio de igualdad entre las generaciones y el principio de respeto a la naturaleza*. El primero hace hincapié en que "el deber de toda generación es legar a sus descendientes no solo un sistema político-económico justo, sino también una tierra sana y capaz de generar recursos" (Yang, 2010, p. 36). El segundo señala que el planeta Tierra es el hogar común y, ante la crisis climática, los humanos tienen el deber de cuidarlo.

3.4. Ética de los negocios

Es una disciplina que lidia con el prejuicio de que los negocios son un foco de inmoralidad y corrupción, donde los empresarios engañan, roban, manipulan y solo triunfa el que hunde a los demás. Si bien esto es una posibilidad, también es posible reflexionar sobre los componentes éticos de los negocios. El principal concepto que se utiliza para hablar de ética de los negocios es la *responsabilidad social empresarial*, también llamada "responsabilidad social corporativa", que se fundamenta en distintas corrientes éticas; entre ellas, el utilitarismo y la deontología.

Antiguamente los negocios eran vistos como algo negativo. Robert Solomon (2004) reivindica una nueva visión de los negocios: para él, los negocios no se centran únicamente en las ganancias y los beneficios económicos. Debe comprenderse la noción de *beneficio* en un sentido más amplio, uno de productividad y responsabilidad social. Además, Solomon critica la idea de que los negocios son meramente competitivos, a modo de una lucha de todos contra todos; en realidad se suelen dar en redes de cooperación. La competencia existe, es evidente, pero también la cooperación.

Desde una postura neoliberal se consideró que las empresas únicamente les debían responsabilidad a sus dueños. En realidad, las empresas tienen efectos que involucran a personas más allá de sus accionistas. Actualmente se habla de que los involucrados son "recolectores de apuestas" o *stakeholders*, lo que se puede definir como todos aquellos que

Desde una postura neoliberal se consideró que las empresas únicamente les debían responsabilidad a sus dueños. En realidad, las empresas tienen efectos que involucran a personas más allá de sus accionistas.

Las nuevas tecnologías suponen nuevas posibilidades de acción al ser humano y, con ello, problemas bioéticos nuevos

son afectados o beneficiados por la actividad de una empresa: los empleados, consumidores, accionistas, la comunidad, el Estado, etc. La responsabilidad entonces es más amplia y puede tener muchos componentes; esto depende del tamaño de la empresa y de la amplitud de su actividad comercial. Pero en todos los casos, la responsabilidad social incluye, al menos, tres ámbitos de acción: las personas, el ambiente y la rentabilidad de la actividad comercial.

3.5. Bioética

La ética aplicada a la vida y a la salud se conoce como “bioética”. Consiste en el estudio de la conducta humana en el área de ciencias de la vida y del cuidado de la salud (Marlasca, 2002). La bioética como una ética médica se encarga principalmente de temas como el manejo del dolor, el inicio y final de la vida o la autonomía de los agentes. La bioética se consolida a partir de la segunda mitad del siglo XX, con la aparición de progresos tecnológicos en el campo de la salud, los cuales generan problemas éticos novedosos. Por ejemplo, las técnicas que permitieron mantener con vida a pacientes en estado de coma introdujeron nuevos dilemas éticos: ¿cuánto tiempo se debe mantener a una persona conectada a un respirador artificial? ¿Es aceptable “desconectar” de las máquinas que le mantienen con vida? Son preguntas que no se planteaban hasta que se inventó la tecnología de supervivencia asistida. Las nuevas tecnologías suponen nuevas posibilidades de acción al ser humano y, con ello, problemas bioéticos nuevos. Un ejemplo reciente es la pandemia de COVID-19, la cual abrió múltiples temas de discusión bioética. En países como España o Estados Unidos los casos fueron tantos que obligaron a plantearse decisiones difíciles sobre la prioridad de la atención médica y la distribución justa de los servicios de salud.

En bioética se estudian cuatro principios: *autonomía, beneficencia, no maleficencia y justicia*. Estos principios originalmente se utilizan en aspectos relacionados con la ética médica, pero, debido a la amplificación de la bioética, es posible pensar en aplicarlos en otras áreas del desarrollo profesional, como la educación, los negocios, el turismo, la agronomía, la ingeniería y, en general, como parte del proceso de toma de decisiones.

3.6. Ética profesional y ética de la profesión

Es posible distinguir entre *ética profesional* y *ética de la profesión* (Marlasca, 2006). La ética profesional implica que las diferentes disciplinas tienen un conjunto de reglas que seguir, normativas particulares del lugar de trabajo, del colegio profesional respectivo y de la legislación nacional o internacional; el cumplimiento y la reflexión de dicho conjunto de reglas es lo que se denomina “ética profesional”.

Por otra parte, toda profesión tiene una finalidad social: independientemente del trabajo que se realice, las labores deben estar orientadas

al beneficio y mejora de la sociedad. A eso se le denomina “ética de la profesión”. Para entender su dimensión, Marlasca (2006) propone hacerse la siguiente pregunta: ¿Quién se beneficia de mi trabajo profesional? El profesional puede ser excelente trabajador en su disciplina y cumplir con las normas de comportamiento del lugar de trabajo y sociedad en que se encuentre, pero las actividades profesionales pueden beneficiar a algunos y perjudicar



Imagen de stock con fines ilustrativos.

a otros; por lo que la ética de la profesión señala el balance entre la labor profesional y su impacto en la sociedad. Como ejemplo sirva el caso de Edward Snowden, un ingeniero en sistemas que traicionó la confidencialidad de sus empleadores para liberar información de interés público sobre actividades ilegales.

4. DOS RECURSOS PEDAGÓGICOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA ÉTICA

En este apartado se presentan dos recursos pedagógicos que contribuyen a la aplicación de referentes teóricos hacia situaciones concretas. El análisis de caso y el uso de materiales audiovisuales son herramientas complementarias que facilitan el diseño de una estrategia didáctica para diferentes ámbitos y grupos de interés a los que va dirigido el proceso de enseñanza.

4.1. El análisis de caso como estrategia para la enseñanza de la ética

El análisis de caso es una estrategia pedagógica muy utilizada en la enseñanza de éticas aplicadas. Se caracteriza por identificar las problemáticas particulares de un acontecimiento específico, sus agentes éticos y las posibilidades de acción. La reflexión sobre casos concretos permite que la persona estudiante pueda encontrar un asidero real a la reflexión ética y comprender mejor el contexto de la toma de decisiones. Además, el análisis de caso contribuye en la discusión sobre temáticas de ética aplicada como las mencionadas anteriormente, y es posible en un mismo caso analizar diversos aspectos de ética integrados.

Diversos autores han reflexionado sobre la utilidad del análisis de caso para la enseñanza de la ética. Quintero (2020) señala que la enseñanza de la ética en el siglo XXI debe contener la dimensión aplicada y enfrentarse a nuevas particularidades de la sociedad contemporánea. Argandoña (1999) destaca el valor del análisis de caso como estrategia educativa. Por su parte, Valbuena-Espinosa (2018) esquematiza los criterios para el análisis de caso en la educación moral, entre los que destaca la identificación de los dilemas morales que se encuentran en la narración del caso, el análisis de las circunstancias y hechos, y la justificación moral de las alternativas de decisión. Estos criterios sirven para orientar los procesos pedagógicos en el aula y pueden ajustarse según cada caso específico.

El análisis de caso es una técnica que se utiliza consistentemente en temas bioéticos, en donde se hace la distinción entre casos normativos y descriptivos, a la vez que se han esquematizado los modelos de análisis de casos en ética clínica (cf. López, 2015). Además, el análisis de casos es una técnica que en los estudios clínicos cuenta con una larga historia de metodologías que se han sometido a revisión constantemente (Ruiz-Cano et al., 2015; Sarmiento, Mazzanti, Rey y Arango, 2016).

Un excelente apoyo didáctico para el análisis de caso en temas relacionados con la salud es el compendio de Estudios de casos sobre ética de la investigación internacional en salud (2009).

El análisis de caso es una técnica que se utiliza consistentemente en temas bioéticos, en donde se hace la distinción entre casos normativos y descriptivos, a la vez que se han esquematizado los modelos de análisis de casos en ética clínica (cf. López, 2015).



Además, el análisis de caso se ha convertido en un recurso explotado por diferentes centros de enseñanza, como la Universidad de Texas y la Universidad de Edimburgo, las cuales tienen sitios web con información de interés para utilizar el análisis de caso como estrategia pedagógica. También se recomienda el programa de educación en ética que fomenta UNESCO:

- Página de interés de la Universidad de Edimburgo sobre análisis ético de casos.
- Página de la Universidad de Texas sobre ética, en la cual se puede acceder a mucha información y ejemplos de análisis de casos.
- Enlace al *Programa de Educación en Ética* que fomenta UNESCO.

Se recomienda aprovechar los casos de diversas fuentes internacionales, pero no dejar de lado el análisis de la realidad nacional.

4.2. Materiales audiovisuales

El uso de materiales audiovisuales es de gran ayuda para la enseñanza de la ética. A continuación, se recomiendan algunos materiales audiovisuales para el abordaje de distintos temas éticos. La Universidad de Texas ha creado una serie de videos sobre definiciones éticas; este [glosario](#) es un material es muy útil para la identificación de conceptos éticos.

El Canal Encuentro ha creado un programa de reflexión denominado *¿Qué piensan los que no piensan como yo?*; consiste en una serie de mesas redondas que abordan temas de interés para la reflexión ética, y la dinámica se trata de invitar a profesionales con puntos de vista divergentes sobre temas polémicos. En estos videos se exponen casos específicos, por lo que son sumamente útiles para complementar la reflexión teórica y el asidero en casos reales.



Finalmente, cabe recordar que existe gran cantidad de materiales audiovisuales que pueden adaptarse para la enseñanza de la ética. Cada profesional puede explorar los diferentes recursos según el grupo de interés al cual se dirige: desde películas que traten temas éticos hasta documentales y cortos audiovisuales que aborden temas de interés específico. Por ejemplo, en relación con la ética ambiental y la teoría de los derechos animales, se recomienda la animación *The Turning Point* de Steve Cutts; asimismo, en relación con la ética de los negocios y la responsabilidad social empresarial, el video de *El Informe Klinksberg*.



Imagen de stock con fines ilustrativos.

5. CONCLUSIONES

La amplia inclusión curricular de la ética invita a preguntar por su enseñanza, principalmente por dos aspectos: en primer lugar, porque, aunque las situaciones éticas surgen de la cotidianidad inmediata, su reconocimiento o abordaje reflexivo no siempre se encuentra de manera espontánea. En segundo lugar, porque su enseñanza ha emigrado a carreras distintas de la filosofía, o bien se ha expandido hacia auditorios compuestos por no filósofos; y esto ha estimulado a que los marcos teóricos filosóficos se proyecten como estrategias pedagógicas para analizar situaciones prácticas.

La enseñanza de la ética para no especialistas en filosofía es valiosa porque toma la teorización para reflexionar sobre sus acciones laborales y porque aborda filosóficamente temáticas concretas de su propio campo profesional de acción o de su vida cotidiana.

Particularmente, la enseñanza de la ética aprovecha la diversidad de enfoques como el utilitarismo, la deontología y las éticas aplicadas para fortalecer la toma de decisiones de los no filósofos. En el quehacer pedagógico el análisis de caso y el uso de materiales audiovisuales le permiten a la persona docente diseñar estrategias didácticas adaptadas al grupo de interés al que se dirige el proceso de enseñanza, puesto que vinculan la dimensión teórica de la ética con su aplicación práctica.

La filosofía aporta múltiples marcos de discusión para el abordaje de la ética. En este trabajo se han expuesto específicamente dos: utilitarismo y deontología; sin embargo, esto no excluye que otros marcos puedan delinearse a partir del amplio abanico de pensamiento filosófico que excede la tematización de este escrito.



Bibliografía

- Argandoña, A. (1999). La enseñanza de la ética por el método de caso. En: *Europa: ¿mercado o comunidad?* Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia.
- Canal Encuentro (22 de febrero de 2017). *¿Qué piensan los que no piensan como yo?* Archivo de video YouTube. <https://www.youtube.com/playlist?list=PLZ6Tlj4tHEIs5nHF9OizFbWuGeVgFV8zJ>
- Canal Encuentro (18 de julio de 2017). *El informe Kliksberg IV: La responsabilidad de las empresas (capítulo completo)*. Archivo de video YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=cOwFJVMkhv4>
- Cutts, Steve (1 de enero de 2022). *The Turning Point*. Archivo de video YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=p7LDk4D3Q3U>
- Delisle, M. A. y Jolin, L. (2011). *¿Es posible otro turismo? Ética, protagonistas, conceptos, dificultades, recursos*, vol. 1. San José: FLACSO.
- Hall, R. y Arellano, J. (2014). *La casuística: Una metodología para la ética aplicada*. Ciudad de México: Fontamara/Universidad Autónoma de Querétaro.
- Hoyos, G. (2013). *Filosofía de la educación. Apuntes de su último seminario de doctorado*. Colombia: Siglo del Hombre Editores- Universidad Tecnológica de Pereira.
- López, R. (2015). Modelos de análisis de casos en ética clínica. *Acta bioethica*, 21(2), 281-290. <https://dx.doi.org/10.4067/S1726-569X2015000200014>
- Montuschi, L. (2005). Cuestiones éticas problemáticas en la era de la información, internet y la *world wide web*. CEMA Serie Documentos de Trabajo. 306, Universidad del CEMA. <https://ideas.repec.org/p/cem/doctra/306.html>
- Marlasca, A. (2002). *Introducción a la bioética*. Heredia, C.R.: PUNA.
- Marlasca, A. (2010). *Introducción a la ética*. San José, C.R.: EUNED.
- Quintero, C. A. (2020). La ética: enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI. En: González Osorio, M. F. (ed. científica). *Diálogo entre las humanidades* (pp. 161-175). Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.
- Rachels, J. (2006). *Introducción a la filosofía moral*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Riechmann, J. (2004). Hacia una agroética. Consideraciones sobre ética ecológica y actividad agropecuaria. En: *Ética ecológica: Propuestas para una reorientación*. Jorge Riechmann (coord.). Nordan-Comunidad. REBIUM., pp. 175-202.

Rodríguez, F. (2017). *Filosofía para no filósofos. Un acercamiento autobiográfico, retórico e intuitivo de la filosofía salpicada de ejemplos y pensada para neófitos*. Tesis para optar por el grado de doctor. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Ruiz-Cano, J., Cantú-Quintanilla, G., Ávila-Montiel, D., Gamboa-Marrufo, J., Juárez-Villegas, L., De Hoyos-Bermea, A., Chávez-López, A., Estrada-Ramírez, K., Merelo-Arias, C., Altamirano-Bustamante, M., De la Vega-Morell, N., Peláez-Ballestas, I., Guadarrama-Orozco, J., Muñoz-Hernández, O., Garduño-Espinosa, J., Grupo de Estudio sobre Dilemas Éticos HIMFG-IPADE (2015). Revisión de modelos para el análisis de dilemas éticos. *Boletín médico del Hospital Infantil de México*, 72(2), 89-98. <https://doi.org/10.1016/j.bmhmx.2015.03.006>

Sañudo, L. (2006). La ética en la investigación educativa. *Hallazgos*, (6), 83-98. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413835165006>

Sarabia, S. (2001). La enseñanza de la ética y la conducta humana. *Revista Médica Herediana*, 12(1), 23-31. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1018-130X2001000100006&lng=es

Sarmiento, P., Mazzanti, M., Rey, E. y Arango, P. (2016). Metodología para el análisis de casos clínicos en los comités de bioética: enfoques y propuestas de apoyo. *Persona y Bioética*, 20(1), 10-25. <https://doi.org/10.5294/PEBI.2016.20.1.2>

Singer, P. (1990). *Liberación animal* (2ª ed.). Valladolid: Trotta.

Singer, P. (ed.) (2004). *Compendio de ética*. Madrid: Alianza Editorial.

Singer, P. (1995). *Ética aplicada* (2ª ed.). Cambridge: Universidad de Cambridge.

Solís, Y. (2021). La enseñanza de la ética en Costa Rica. *Ensayos Pedagógicos*, 16(1), 41-64. <https://doi.org/10.15359/rep.16-1.2>

Solomon, R. (2004). Ética de los negocios. En: P. Singer (ed.). *Compendio de ética*. Madrid: Alianza Editorial.

Thomas, J. (2003). Teaching ethics in schools of public health. *Public Health Reports*, (118), 279-286.

Valbuena-Espinosa, J. C. (2018). Criterios para el análisis y evaluación de caso en la educación moral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(2), 685-694. doi:<https://doi.org/10.11600/1692715x.16203>

Vidal, J. (1999). La enseñanza de la ética moderna. *Revista Cubana de Salud Pública*, 25(2), 166-177. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-34661999000200007&lng=es&tlng=es





Imagen de stock con fines ilustrativos.

Deshonestidad académica y ética profesional. Reflexiones para la acción docente.

Caso Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica

Academic dishonesty and professional ethics. Reflections for the teaching action. Case of the Universidad Estatal a Distancia of Costa Rica

Eric Paolo León-Salas
UNED-MEP
epls1987@gmail.com
San José, Costa Rica
ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6815-9590>

Recibido - Received: 09/04/2022
Aceptado - Accepted: 15/04/2022

Revista *Umbra*
ISSN: 1409-1534 • e-ISSN 2215-6178
Volumen 47 (2), julio a diciembre de 2022

CÓMO CITAR / HOW TO CITE

León-Salas, E. P. (2022). Deshonestidad académica y ética profesional. Reflexiones para la acción docente. Caso Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica. *Revista Umbra*, 47(2), pp. 90-98

Criterio metodológico: Se realiza análisis documental sobre estudios empíricos para reconocer posibles causas de plagio, para luego complementar con la reflexión ética profesional docente y dar propuestas desde el ámbito docente.

INTRODUCCIÓN

La Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica (UNED) es una institución digna de llamarse democrática, integradora, inclusiva, empática y con fines objetivos (UNED, 2021). También existen circunstancias contraproducentes para el estudiantado que pueden predisponer deshonestidad académica, en específico fraude o plagio. Pueden existir alternativas para superar este tipo de actos deshonestos, pero se requiere que la comunidad estudiantil, el cuerpo docente y administrativo sean creativos, proactivos, críticos y con capacidad de comunicación, con el fin de encontrar soluciones que, desde los ámbitos didáctico y ético, logren mejorar la actividad universitaria.

Para reflexionar sobre el tema se expondrá: aspectos generales sobre la UNED y su función en la sociedad costarricense; luego sobre el término “deshonestidad académica” y su relación con el fraude académico; y por último, cómo la ética profesional docente puede identificar principios ético-morales para proponer acciones que pueda realizar el docente de forma que el estudiantado adopte la actitud correcta para aprovechar el aprendizaje.

1. Aspectos generales sobre la UNED para una ética profesional docente

Las instituciones públicas, como la UNED, buscan que las personas desarrollen habilidades y adquieran conocimiento para ejercer una profesión, que tendrá una función social. Es decir, no solamente se busca un beneficio propio del futuro profesional, sino también generar un aporte social.

La UNED es un “agente moralizador”, una entidad creada para atender necesidades de diferentes sectores para que logren adaptarse al entorno social y, a la vez, logren establecer una moral adecuada y capacidad transformadora en el futuro profesional, para mejorar su vida y la sociedad en general, a través de instituciones educativas (Ibarra, 1996).

Además, teniendo en cuenta que la UNED es una institución educativa, desde el ámbito de ética profesional docente cabe destacar una función mostrada por Rodríguez (2016): “La educación es un proceso de inserción de los individuos en la vida comunitaria, es un aprender a compartir y en la construcción de sueños y vida futura, donde el docente y el estudiante son protagonistas” (p. 135). Por ello, no solamente tiene que haber una inserción social por parte del estudiantado; más bien el docente se debe adaptar al entorno estudiantil, para reconocer con perspectiva crítica aspectos a corregir o mejorar, y construir espacios que ayuden a desarrollar la creatividad y la razón.

RESUMEN

El artículo hace mención de la deshonestidad académica en la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica (UNED) como un problema ético que se puede abarcar desde el ámbito de la ética profesional docente. Empieza por delimitar conceptos como deshonestidad académica y plagio. Para ello se recurre a información sobre posibles causas por medio de análisis documental sobre este actuar en la institución, y con estos datos se realiza una síntesis de casos de deshonestidad académica, específicamente plagio. A partir de esto, se proponen medidas no necesariamente punitivas, pero sí por medio de reflexión ética profesional docente, que deberían promover acciones proactivas y didácticas por parte del personal docente para evitar fraudes por parte del estudiantado. Para lograr el objetivo se hace análisis de diferentes textos a través de reflexión ética sobre el problema de deshonestidad académica y se proponen acciones concretas, como el reconocimiento de la regla de oro y la “buena voluntad” del formalismo Kantiano.

PALABRAS CLAVE

ética, ética profesional docente, deshonestidad académica, plagio, educación a distancia



ABSTRACT

In this paper, academic dishonesty at the Universidad Estatal a Distancia of Costa Rica (UNED) is presented as an ethical problem that can be covered from the field of professional teaching ethics. It begins by delimiting concepts such as academic dishonesty and plagiarism, information on possible causes is resorted to through documentary analysis of this action in the institution, and with these data a synthesis of cases of academic dishonesty, specifically plagiarism, is made. From this, measures that are not necessarily punitive, but through professional teaching ethics reflection, are put forward as they should promote proactive and didactic actions by the teaching staff to avoid fraud by the student body. To achieve the objective, different texts are analyzed through ethical reflection on the problem of academic dishonesty and concrete actions are proposed, such as the recognition of the golden rule and the "good will" of the Kantian formalism.

KEYWORDS

ethics, professional teaching ethics, academic dishonesty, plagiarism, remote modality

Importante destacar que la función ético-social de la UNED tiene una finalidad distinta e innovadora con respecto a otras universidades estatales o privadas; para ejemplificar vale mencionar los objetivos y la misión:

La ley de la República N.º 6044 de 1977, Ley de Creación de la Universidad Estatal a Distancia (UNED), reconoce la necesidad de ampliar la cobertura a nivel nacional de la educación e implementar nuevas metodologías de enseñanza a distancia, con el fin de alcanzar a un amplio sector de la sociedad costarricense en condiciones de exclusión. La misión de la UNED remarca su papel democratizador con atención prioritaria de poblaciones excluidas por motivos sociales, económicos, culturales o etarios, por situación de discapacidad, género o por condición geográfica. Asimismo, su normativa institucional refleja un trabajo sostenido dirigido a dar respuesta a poblaciones tales como estudiantes indígenas, privados de libertad y mujeres en condiciones de vulnerabilidad (UNED, 2021; p. 2).

Dadas las limitaciones de las entidades de educación superior para incluir o incorporar estudiantes debido a bajos recursos económicos, al estrato social o simplemente a que no coincide la relación espacio-tiempo (horarios), la UNED brinda a este público la oportunidad de capacitarse y usar la educación para la transformar sus entornos y tener un futuro mejor. Podría resumirse que la UNED nació del discurso y cuestionamiento ético-político-social de cómo resolver la falta de equidad educativa, y así se estableció la modalidad a distancia.

En la modalidad a distancia el proceso educativo es la interacción constante entre el estudiante y los recursos didácticos, por lo que no hay suficiente contacto humano con compañeros o con un docente que pueda acompañar, guiar u orientar al estudiante; dicha situación genera cierto tipo de desventaja con otras modalidades de educación. Basado en esta premisa, se reflexiona desde el ámbito ético y didáctico para que esa posible desventaja se anule, principalmente en el tema de deshonestidad académica.

Esta visión es base para tomar en cuenta a todo funcionario que ejerza un cargo en la función pública de la UNED. El docente es visto como un actor fundamental, junto al estudiante, para lograr procesos de aprendizaje adecuados, con miras a formar profesionales, académicos y científicos.

Para esto, es importante volver a reconocer lo que se espera del estudiantado, principalmente para reconocer los problemas que puedan surgir en el diario vivir de la institución y el entorno del estudiante que lo puedan impulsar a la deshonestidad académica, específicamente. Ante esto, con ánimo de trabajar en el ámbito de ética profesional, Carlos Rodríguez (2016) cita a Cortina respecto de lo que se espera del educador:

Que tenga la conciencia de que se ha socializado y aprendido a vivir valores en el ámbito de una comunidad, que se nutre culturalmente de un entrecruzamiento de tradiciones y se constituye a través de costumbres, normas legales e instituciones que componen su ethos, y que su capacidad de poner en cuestión las normas y valores de esa comunidad hunde, en último término, sus raíces en lo que ella misma ha aprendido (p. 172).

Por tanto, se espera que el mismo profesor sepa reconocer los conflictos sociales generados en diferentes comunidades; además, que conozca de las particularidades, desventajas, ventajas y otras situaciones del estudiantado, y manifieste empatía al comprender diferentes puntos de vista y vivencias, dada la sociedad pluralista en que se vive en la sociedad globalizada. A partir de este conocimiento, el profesor debe ser crítico, no solamente un teórico o un racionalista, sino alguien que pueda cuestionar, crear y ayudar para que los estudiantes logren estas capacidades; con el fin de que el educando pueda transformar a sus comunidades y su vida para estar mejor, siempre orientado a fomentar la libertad, felicidad y justicia; estos últimos tres términos, concernientes a la ética.

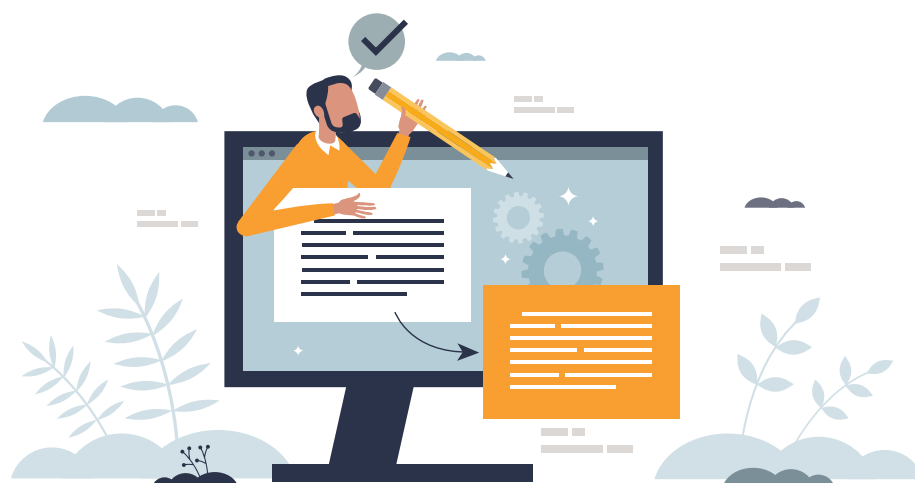


Imagen de stock con fines ilustrativos.

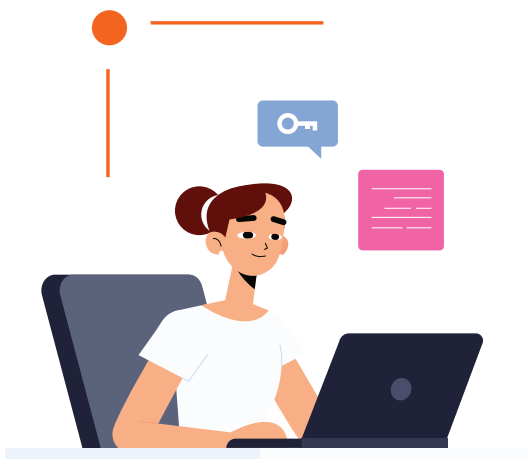
Lo que se ha expuesto requiere que el profesor sea consciente de la población meta y de las ventajas y limitaciones de la educación a distancia dada por la UNED; de su visión y razón de existir, desde la moral endógena (cultura organizacional) producida por la UNED. Y que realice la crítica (cuando sea necesario y oportuno, siguiendo el debido proceso) para que los procesos de aprendizaje beneficien más al estudiante. Así se pueden realizar cambios pedagógicos orientados desde la reflexión ética.

Según la reflexión anterior, es necesaria la proactividad (Vargas, 2021) del estudiantado y del cuerpo docente; esta debe ser explícita por la modalidad a distancia. Respecto del docente, no solo debe apegarse a los reglamentos, a sus funciones o a mejores códigos deontológicos otorgados por el colegio profesional; en este caso no ha de ser meramente reactivo, es decir, actuar solo por imposición de agentes exteriores como autoridades u otros, sino actuar de manera proactiva, anticipándose a posibles acontecimientos perjudiciales para el estudiante. Prever las causas o circunstancias que promueven el fraude o plagio, y actuar acorde con sus habilidades, recursos o estrategias para evitar este tipo de comportamiento del estudiantado.

2. Ética y deshonestidad académica. Reflexiones y propuestas

Para empezar, es necesario delimitar el concepto de plagio o fraude académico. En el presente trabajo se tomará el término “deshonestidad académica”, que Medina y Verdejo (2016), citando a Kibler, Nuss, Paterson y Pavela, definen como:





Quienes escriben deben informarse sobre los protocolos de citación y capacitarse en la elaboración de paráfrasis, de manera que limitaciones en el manejo del código escrito no los lleven a incurrir en plagio.

Las diversas formas de copiarse, hacer trampa o engañar (*cheating*, en inglés) y cometer plagio que utiliza el estudiantado para dar o recibir ayuda que no ha sido autorizada, con la intención de recibir crédito, una calificación o un beneficio académico. Además, incluye brindar excusas falsas para evadir las tareas o los trabajos académicos asignados y la colaboración no autorizada en trabajos académicos (p. 3).

El plagio, para Medina y Verdejo (2016), consiste en realizar este tipo de deshonestidad estudiantil la cual copia, roba o compra ideas no propias y las hace presentar como de su autoría; también incluye el autoplagio o reciclaje, como lo expone Rojas (2012), donde sí son propias las ideas pero ya están plasmadas y comunicadas en escritos previos, y se retoman sin citarse debidamente. Para la UNED (2012):

Se entenderá por “plagio” todo acto de copiar o parafrasear el trabajo o las ideas de otras personas en un trabajo académico sin un reconocimiento explícito de su autoría, respecto a cualquier material, hecho público o inédito, manuscrito, impreso o en forma electrónica (pp. 10-11).

Dicho acto es tipificado desde falta leve a falta grave; dependerá del tipo de trabajo plagiado, y asimismo se sanciona dependiendo su gravedad (UNED, 2012). Dado que la ética es una disciplina filosófica que reflexiona sobre la moral, esta última establece lo que es bueno, malo, justo, injusto, entre otros, para controlar la conducta humana; en este caso, el plagio o deshonestidad académica son objeto de estudio primordial para reflexionar sobre sus posibles causas y reaccionar proactivamente, de forma que se evite este tipo de actuar.

Para complementar este tema, Marta Rojas (2012) elaboró un artículo con el objetivo de tipificar las formas de plagio y realizó un análisis “pericial” para promover la discusión respecto a este tema. En dicho escrito establece estrategias para identificar cuándo se comete plagio, y concluye de manera pertinente para este artículo que:

En la práctica académica constantemente se recurre al legado constituido por una comunidad. En la producción textual que implica este ámbito, en general, es difícil encontrar que se copie toda una obra, pero sí es frecuente que, de manera ingenua –quisiera creerlo–, se tomen textos parciales que no se anotan como ajenos o se inscriben de forma inadecuada.

Quienes escriben deben informarse sobre los protocolos de citación y capacitarse en la elaboración de paráfrasis, de manera que limitaciones en el manejo del código escrito no los lleven a incurrir en plagio. Por otra parte, y fundamentalmente, deben acogerse a los parámetros éticos establecidos en relación con el respeto al texto ajeno (Rojas, 2012; p. 65).

En esas conclusiones apela al ámbito ético; en este caso, del sujeto escritor, no del docente. Las recomendaciones de Rojas van dirigidas al estudiante; en el presente escrito se trata de velar sobre las posibilidades de acción docente que promuevan la creación de escritos originales y dar crédito de autoría según lo establecido por las normas vigentes. No es solamente reconocer el plagio o la deshonestidad académica y aplicar un castigo; se pretende más bien evitar este tipo de actos, sean con o sin intención deshonestas.

Lo valioso del escrito de Rojas (2012) es la delimitación de tipos de plagio y formas para identificarlo de manera efectiva; el problema es que ese deber puede ser muy complejo y engorroso para el cuerpo docente que carece de las herramientas digitales o de otro tipo para detectar plagio o fraude. Como segundo punto, dado que es un escrito de ética, no solo hay que velar por el cumplimiento de las normas para evitarse un castigo, sino formar en cuanto a las consecuencias de trasgredir lo prohibido, como lo es actuar de manera deshonesto y cometer plagio.

Se considera nuevamente el estudio realizado por Medina y Verdejo (2016), quienes exponen un estudio específico de Campos y Solano (2012) que contabiliza 171 expedientes de estudiantes inculcados por deshonestidad académica en la UNED, hasta ese año.

En este caso los estudiantes aceptan y dan su versión o enumeran sus razones acerca del hecho. Se realiza la búsqueda del artículo y se indaga respecto de las posibles circunstancias que mediaron para efectuar el plagio.

Consecuentemente, se puede afirmar que para algunos estudiantes el desarrollo de los aprendizajes en un campo disciplinar no constituye el punto medular de la motivación, sino que esta se limita a la aprobación de las asignaturas. Un problema de origen curricular es la cantidad de contenidos que se tienden a evaluar en los exámenes, así como la administración de la carga académica por parte del estudiante, que supone cada asignatura durante un cuatrimestre y, en tiempo efectivo, es inferior a los cuatro meses (Campos & Solano, 2012, p. 19).

En este apartado se infiere un modelo educativo para lograr resultados, además de que los cursos pueden tener una carga académica excesivamente amplia, por la gran cantidad de contenidos y tareas para cumplir o solicitados por los instrumentos de evaluación. Entonces la vasta cantidad de contenidos y el poco tiempo para realizar una tarea podrían influenciar las acciones fraudulentas. Otro tema es la percepción sobre el conocimiento: el estudiantado creería que este es una "copia de la realidad", ante lo cual tiene que usar más habilidades memorísticas, repetitivas y didáctico-tradicionales (Campos & Solano, 2012, p. 19).

Esta posición del logro de resultados, o aprobar una materia, junto a la percepción de una didáctica memorística de una gran cantidad de contenidos en poco tiempo, son los temas por tratar y deben analizarse desde el ámbito ético profesional docente, referidos a la circunstancia específica de la modalidad a distancia. Causas parecidas se dan en el estudio realizado por Solano y Gutiérrez (2014), pero esta vez partiendo de la percepción del docente de la UNED sobre las posibles causas de plagio, en las que exponen la poca capacidad de administrar el tiempo por parte del estudiantado, deficientes técnicas de estudio, problemas personales, entre otras.



Imagen de stock con fines ilustrativos.



Por medio de valores y reglas morales que tengan su principio, se puede incentivar a hacer el bien porque es lo bueno, porque los demás son fines en sí mismos al igual que “yo” (y no medios o herramientas)

Dado lo anterior, el fin de cursar una asignatura no sería aprender, sino aprobarla. Esta percepción respecto del aprendizaje es en sí perjudicial, ya que se está preparando a futuros profesionales que se espera que ejerzan una función social importante y, al no velar por aprender los contenidos y habilidades proporcionadas para cada asignatura y la carrera en general, este profesional no cumpliría con el perfil deseable ni con su responsabilidad solicitada por la sociedad. En síntesis, es un problema explícitamente ético.

Normalmente en casos de plagio se aducen sentimientos de temor a la sanción por incumplir una norma. En otros casos, se puede enseñar la regla de oro, expuesta por Zamora (2017), que la expresa de la siguiente manera: “trata al prójimo como deseas que te traten a ti” (p. 72); el argumento analógico que se establece es que realizar plagio es similar a robar ideas de otras personas y promocionarlas como propias, entonces surge la reflexión de que al mismo estudiante no le gustaría que le robaran sus ideas. Este tipo de argumento analógico podría ayudar a entender de forma proactiva y con mayor grado de “voluntad propia” al estudiante que meramente decirle “si comete plagio se le impondrá X o Y castigo”.

Aun así, para Zamora (2017) la llamada “regla de oro” no sería suficiente; la voluntad de no realizar plagio podría nacer de ese pensamiento y sentir, pero surgiría siempre por un tema de una especie de empatía que surge del exterior del sujeto. Ante esto, se propone la “buena voluntad” kantiana, la cual busca cumplir el deber y evitar el pensamiento egoísta, en el cual las razones para emitir un juicio y actuar bajo este son la voluntad propia o “inclinación propia”. Por medio de valores y reglas morales que tengan su principio, se puede incentivar a hacer el bien porque es lo bueno, porque los demás son fines en sí mismos al igual que “yo” (y no medios o herramientas). Así queda demostrada una relación entre el deber y el querer.

Lo ideal sería transmitirle al estudiante que cometer plagio está mal, no porque vaya a ser descubierto y castigado, o porque no le gustaría que le hicieran lo mismo, sino porque citar correctamente es dar el debido crédito a la otra persona y al aporte de las ideas de esta persona para el ámbito académico, social o cualquier otro. Por lo que estaría actuando bajo una virtud, al ejecutar un valor de justicia para el verdadero creador de la idea. Una segunda premisa para explicar al estudiantado es que el citar debidamente, sin cometer plagio, pero usando la idea del autor con esfuerzo cognitivo para construir y formular ideas propias, tiene igual mérito. De esta forma puede enmendarse lo que se había expuesto como la fijación de actuar solo para lograr un producto bueno, sin un acto bueno (o sea, aprobar el curso).

3. Acción docente través de reflexión ética para evitar deshonestidad académica

Rodríguez (2016) subraya lo siguiente: “De tal manera, más que aprender ideas o conceptos sobre diferentes materias o sobre los valores mismos, lo importante en lo axiológico es lo vivencial” (p. 123). Es importante enseñar a decidir si ciertos valores morales son funcionales para determinadas circunstancias, pero lo más importante es lo “vivencial”. Ya lo decía Aristóteles en *Ética nicomáquea*: reforzar didácticamente el aprendizaje de valores o el actuar correctamente a través del “hábito”, el hacer o actuar una y otra vez bajo ciertos preceptos o valores morales, favorece la formación de la virtud, esta última vista como una acción buena.

Con ese fin, resulta esencial la mediación docente, primero enseñando lo que es deshonestidad académica, mediante ejemplos para evitar el acto deshonesto de plagio; dando seguimiento para ayudar y realimentar al estudiante (como en el apartado anterior), y, por último, mostrando con su ejemplo al estudiante cómo hacer para actuar bien: en este caso, se le indicaría que para evitar el plagio emplee citas bibliográficas. Cuando el estudiante llegue a errar, es conveniente hacerle ver en qué y cómo erró, y explicar (como experto en didáctica y en su especialidad profesional) cómo debería evitar el acto. Es decir, si comete plagio, se le muestra dicho error, se le detalla el porqué está mal, y se le da oportunidad para que autocorrija el error; luego, se le brinda constante acompañamiento (este tema es tal vez el más importante y de mayor dificultad en modalidades a distancia), hasta asegurarse de que actúa de manera adecuada.

Para lograr este acompañamiento, es necesario abrir canales de comunicación efectivos entre el personal docente y el estudiantado. Dada la naturaleza de la educación a distancia de la UNED, entra en juego una reflexión sobre la eficacia de los medios de comunicación utilizados para la mediación docente y, a partir de esto, buscar estrategias y recursos para mejorar este proceso de comunicación, procurando mayor interacción entre el estudiantado y el personal docente.

Volviendo a la deshonestidad académica, el problema es que se podría volver un hábito recurrente e incluso un vicio, y lo que se pretende es la virtud. Aquí cabe mencionar la importancia de la ética, como disciplina filosófica utilizada para reflexionar sobre normas y valores que pretenden modular la conducta humana. La actitud del estudiante de reflexionar respecto a sus propias acciones es un proceso del quehacer ético y pedagógico; por eso son impostergables la criticidad y la racionalidad pero, a la vez, actuar con empatía ante el humano, pues este no tiene conocimiento sobre todo y no puede hacerlo todo, pero la búsqueda de actuar para el bien es siempre necesaria.

En este caso, el docente puede ayudar a que el estudiante piense acerca de los fines de cada asignatura, así como el aprender los contenidos, habilidades y actitudes de cada programa de estudio, que ayudan a formar un profesional con funciones sociales de enorme trascendencia. La mala praxis podría generar un mal en otras personas, en la sociedad y en sí mismo; por ende, a partir de los beneficios de aprender con la materia, se le comenta cómo esta le ayudará y cómo el plagio es una manera contraproducente de lograr los aprendizajes que aporta cada asignatura, cada texto o algún otro recurso.

Otro problema expuesto en el apartado anterior tiene que ver con el ámbito curricular: la gran cantidad de contenidos con el poco tiempo para su desarrollo –sobre todo en este tipo de universidad, que tiene como público meta a las personas que, por alguna razón geográfica, cultural, social, económica u otra, están segregadas o no tienen la oportunidad de educación formal superior–. Ante esto, se podría repensar cómo flexibilizar el currículo y las actividades pedagógicas, pero en la mayoría de las asignaturas tal vez haya que pensar en abarcar el contenido suficiente y no pedir de más. Por otra parte, buscar estrategias didácticas eficientes y coherentes con el sistema de evaluación, siempre con la exigencia y responsabilidad que conlleva realizar tareas universitarias.



Imagen de stock con fines ilustrativos.



Bibliografía

- Campos, J. C. & Solano, W. G. (2012). Discurso atribucional de estudiantes inculcados por deshonestidad académica en una universidad pública costarricense/Attribution discourse of students charged for academic dishonesty in a Costa Rican public university. *Actualidades Investigativas en Educación*, 12(2). <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/10272/18144>
- Gutiérrez, W. S. & Céspedes, J. C. (2014). Percepción del personal docente de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica respecto de la deshonestidad académica en estudiantes. *Innovaciones educativas*, 15(20), 1-22. <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/innovaciones/article/view/512/414>
- Ibarra, C. (1996). *Elementos fundamentales de ética*. Naucalpan de Juárez: Alhambra.
- Medina, M. & Verdejo, A. (2016). Una mirada a la deshonestidad académica y el plagio estudiantil en algunas universidades de siete países de América Latina. Ponencia en *Virtual Educa 2016*. San Juan, Puerto Rico. <https://recursos.educoas.org/sites/default/files/VE16.779.pdf>
- Rodríguez, C. (2016). *Ética profesional docente*. San José: EUNED.
- Rojas Porras, M. E. (2012). Plagio en textos académicos. *Revista Electrónica Educare*, 16(2), 55-66. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194124286004>
- Universidad Estatal a Distancia (UNED) (2021). *Lineamientos de Política Institucional*. <https://www.uned.ac.cr/academica/cidreb/cidi/normativa-universitaria>
- Universidad Estatal a Distancia (UNED) (2012). *Reglamento Estudiantil*. <https://www.uned.ac.cr/academica/index.php/cidreb/cidi/normativa-universitaria/27-cidreb/228-reglamentos-area-estudiantil>
- Vargas-Morúa, E. (2021). El plagio: consideraciones para su prevención. *Revista Espiga*, 20(41), 68-85. <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/espiga/article/view/3521/4446>
- Zamora, A. (2017). *Ética y sociedad*. San José: EUNED.

El docente puede planificar el curso, las actividades, los recursos y, en general, las estrategias didácticas, a la vez que le comparte la realidad al estudiante y lo orienta respecto a lo que conlleva una asignatura y el tiempo mínimo esperado para que logre los objetivos. Esto es, concienciar al estudiantado de sus deberes tanto personales como académicos y, a partir de esto, realizar cálculos con tiempo real y minimizar las justificaciones que esgrime el estudiantado para realizar plagio. Entonces, el docente como experto, no solo por su conocimiento y habilidad, sino por su pericia profesional y estudiantil (en algún momento también fue estudiante), puede aconsejar al estudiante para realizar cálculos relacionados a lograr objetivos en cierta cantidad de tiempo.

CONCLUSIONES

Habida cuenta de que es un problema ético del profesional docente y del estudiantado, la deshonestidad académica puede evitarse, siempre y cuando ambos actores interactúen constantemente para que el conocimiento y experiencia docentes le sean de provecho al alumnado. Para lograr esto, se necesita la acción ética del docente, más que simplemente reflexionar sobre problemas éticos profesionales, seguir un código de ética o normas y leyes institucionales o sociales.

Es bienvenida una discusión sobre esta temática que conduzca a establecer más estrategias eficientes para que el estudiantado reconozca la necesidad de aprender en los cursos, y que no se oriente solamente hacia lograr la calificación necesaria. Esto, en sí, es un problema ético, porque la sociedad pide un perfil profesional con ciertos conocimientos y habilidades que se aprenden por cada curso.

Un asunto pertinente que no se pudo abarcar en este escrito es analizar cómo el internet, y en específico el uso de redes sociales, se presta para realizar plagio. Pero, simultáneamente, estos nuevos entornos podrían ser de gran utilidad para evitarlo.

Por último, se requieren también el acompañamiento constante, la comunicación y la interacción entre el docente y el alumnado, incluyendo toda la comunidad educativa, ya que el docente tiene los conocimientos y habilidades que pueden servir de ayuda al estudiantado y evitar actos deshonestos.

Estamos celebrando el 150 aniversario de la presencia afrocaribeña en Costa Rica

Charla: Las huellas de la afrodescendencia en Costa Rica

Lecture: Traces of Afro-descent in Costa Rica

Conversatorio realizado el día 23 de agosto de 2022 por la Cátedra de Realidad Nacional Yolanda Oreamuno de la Escuela de Idiomas y Ciencias Sociales del Instituto Tecnológico de Costa Rica, Campus Tecnológico Local San Carlos.

Primero, vamos a empezar con un par de aclaraciones de vocabulario... Entendemos por "africanos" a las personas nacidas en África, y los afrodescendientes son aquellas personas que, sin ser africanas, reconocen su herencia ancestral africana. Afrocaribeños son aquellas personas afrodescendientes que llegaron a Costa Rica desde el Caribe.

A Costa Rica llegaron varias olas de africanos y afrodescendientes. Las dos olas más importantes son aquellas que lo hicieron con los colonizadores, la afrodescendencia colonial y los afrocaribeños que normalmente las personas identifican como gente negra. Pero desde la colonia española llegaron africanos al país y afrodescendientes, y se afincaron. Con el paso de los años, ese núcleo inicial –llamado "pardos" por los españoles– iba creciendo a tal grado que, en algunos momentos de la historia, hubo poblaciones en el país dominadas numéricamente por población afrodescendiente.

Quince Duncan-Moodie

Profesor jubilado
quineduncan@gmail.com
Heredia, Costa Rica
ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6452-1513>

Revista *Umbral*
ISSN: 1409-1534 • EISSN electrónico: 2215-6178
Volumen 47 (2), julio-diciembre de 2022

CÓMO CITAR / HOW TO CITE

Duncan-Moodie, Q. (23 de agosto 2022). Las huellas de la afrodescendencia en Costa Rica [Discurso principal]. Cátedra de Realidad Nacional Yolanda Oreamuno del Instituto Tecnológico de Costa Rica. *Revista Umbral*, 47 (2), pp. 99-106



Imagen de stock con fines ilustrativos.



Por ejemplo, un informe del ingeniero Luis Díaz Navarro, gobernador de Costa Rica en 1744, sobre los primeros afrocostarricenses, dice: “Hay en la ciudad de Cartago muchos españoles y europeos y de la tierra, y muchos mulatos y negros y en los valles [Valle Central] hay de estos muchos”. Y sobre el Pacífico Central y Norte: “En este territorio [Esparza, Bagaces, Nicoya] hay varias casillas de paja llamados «hatos», en donde se cría algún ganado vacuno, caballo y mular; todos los habitantes son mulatos”.



Limpiando el campo de banano.
Baltimore Bob-flickr

En 1751, Morel de Santa Cruz, obispo de León y Costa Rica, en su visita pastoral decía: “el barrio de Los Ángeles [Cartago] es de mulatos; por esta tacha los vecinos de Cartago los han segregado de la ciudad, poniéndose por lindero una cruz de Caravaca”.

Había, pues, afrocostarricenses desde la época colonial dando aporte y legado. Hubo una actividad de esclavos relativamente pequeña, si se compara con otros lugares; no había grandes minas de oro ni plantaciones. Entonces, la población esclavizada era pequeña, pero su aporte fue enorme. Rina Cáceres señala: “los mulatos, mestizos y castas en general de los barrios de la capital, Arrabal, Chircagres, Tejar, Taras y Aguascalientes, se convirtieron en importantes proveedores de productos básicos: maíz, trigo, frijoles, plátanos y en algunos casos azúcar y tabaco, para el mercado local de alimentos” (Rina Cáceres. *Negros, mulatos, esclavos y libertos en la Costa Rica del siglo XVII*).

En el caso de Matina de Limón, durante la época existía una presencia significativa de pardos libres y otros esclavizados. Allí se desarrollaban importantes plantaciones de cacao, cuyos dueños eran familias cartaginesas. En ocasiones, los sembradores contrataban mandadores españoles para supervisar a sus esclavos, pero lo más común era que escogieran a un dirigente entre los mismos esclavos. A pesar de un decreto de 1708, que obligaba a los sembradores a que emplearan siempre a un mandador español en sus haciendas, muy pocos cumplían este decreto. Por ejemplo: Gregorio Caamaño y José Congo, ambos sirvieron en las haciendas de doña Águeda Pérez de Muro, de Cartago, como mandadores.

Manuel, un yoruba (aná) y Antonio de Riva, un mina de la Costa de Oro de la “costa de los esclavos” (hoy Ghana), eran ambos mandadores en los cacaotales de don Juan de Ibarra y Calvo (Lohse, en Gudmundson y Wolfe, 2012, p. 97).

En ocasiones, los jefes de los pardos eran parientes de la oligarquía cartaginesa. Estos africanos y pardos no solo trabajaban y administraban las fincas, sino que efectuaban una intensa actividad de contrabando a nombre de los señores y señoras de Cartago: muchos de los pardos libres y mestizos trasegaban telas, sombreros, prendas de vestir y otros productos europeos negociados en el puerto cuando pasaban buques de contrabandistas ingleses.

Si bien realizaban esta actividad a nombre de los propietarios, no dejaban de perpetrar también parte de la actividad por cuenta propia. Eso les daba un sentido de dignidad, pues prácticamente no se sentían esclavos, aunque en la práctica les convenía esa situación oficial de subordinación, porque de esa manera no pagaban impuestos.

Producían para su subsistencia alimentos tales como: naranjas, zapotes y plátanos, criaban gallinas y cerdos, y complementaban su dieta con la caza. Asimismo, construían sus propias casas (Lohse, en Gudmundson y Wolfe, 2012, p. 94).

Entre el legado de nuestra afrodescendencia colonial destaca la imagen de Nuestra Señora de los Ángeles. El obispo Morel de Santa Cruz describe la situación en 1751 de la siguiente manera: “El barrio de Los Ángeles es de mulatos (...) pero la Reina del Cielo, que tanto se esmera en favorecer a los humildes, les ha hecho la honra de habitar entre ellos (...) quiero decir que en el propio barrio hay una efigie de Nuestra Señora de los Ángeles, muy milagrosa” (Duncan y Meléndez, *El Negro en Costa Rica*, 1972).

Desciende de los pardos coloniales nuestro Héroe Nacional, tal como lo constatamos en la Declaración de Clofia Castro Santamaría, prima segunda de Juan Santamaría, a La Prensa Libre –decano de la prensa nacional–:

Juan era un hijo de un hombre del Departamento (...) del Guanacaste. Esos hombres traían ganado cada ocho días (...) Mi mamá tenía una venta de tamales, café, estofado y otras cosas de cerdo. Una venta de comida, pues. Casi siempre comían en casa unos negros de esos del ganado. Entonces nació Joaquina, que salió negrita como Juan (...) figúrese, los que iban a la casa molestaban mucho a la finada porque se había enamorado de un negro irizo. ¡Como ella era bonita! (Duncan y Meléndez, citando a Ortiz Sequeira, 1972, pp. 42-43).

Las tradiciones legadas por los pardos están presentes también en la literatura popular; tal es el caso de los cuentos del “Tío Conejo”, recogidos en el Valle Central por la escritora Carmen Lyra. Es interesante el fuerte uso del recurso de personificación de los animales, tan característico de la cuentística oral del África negra, y el uso del apelativo “tío”. Estas tradiciones, sin duda, son un elemento importante en el acervo folclórico nacional. En Limón existen cuentos parecidos, solo que en vez de Tío Conejo el protagonista es el hermano Anansi.

Además, está la toponimia. Cananga, un barrio de Nicoya, Guanacaste, remite originalmente a Cananga, ciudad que está localizada en la República Democrática del Congo. Malambo, un cerro en el cantón de Santa Cruz, también corresponde a dos sitios: uno en la República Democrática del Congo y otro en Tanzania. Matina, un caserío entre los cantones de Nicoya y Hojancha y un cantón de Limón, es a su vez el nombre de un poblado de Mozambique. Chiringa es una quebrada en el cantón de Cañas, y así se llama también un poblado de Mozambique (Alfaro Salas, Esteban. Toponimias africanas en Guanacaste. En *Conexiones del MEP*, agosto, 2013).

Algunas otras huellas que dejaron esos africanos y que siguen vivas entre nosotros son la marimba (‘maderas que cantan’) y el quijongo, y vocablos como:

angú: alimento preparado de plátano o guineo

moronga: morcilla

panga: bote

cachimba: pipa de fumar.

La pregunta clásica que surge es “¿qué se hizo esa gente?”. La respuesta sintética: no se fueron para ninguna parte. ¡Somos nosotros!

Lowell Gudmundson (“Black into White in Nineteenth Century Spanish America”, Florida International University, 1984) señala que, hacia finales de la colonia y comienzos de la

La pregunta clásica que surge es “¿qué se hizo esa gente?”. La respuesta sintética: no se fueron para ninguna parte. ¡Somos nosotros!

República, el 33 % de los varones casados y un 7 % de las mujeres de origen africano en Cartago integraban matrimonios racialmente mixtos. Y en el caso de San José, el 55 % de los varones afro casados y el 35 % de las mujeres afro casadas lo estaban en matrimonios racialmente mixtos. Llegaron muchos europeos después de la independencia y se mezclaron con los blanco-mestizos; pero esa población negra colonial poco a poco fue formando parte del mestizaje nacional.

Se estima, según estudios de la Universidad de Costa Rica (UCR), que, en este momento, el tico promedio puede tener un 45.6 % de genes europeos, un 33.5 % de indígena, un 11.7 %, de africano y un 9.2 %, de probabilidades de genes chinos (UCR, noviembre 2016). En palabras del importante trabajo de Mauricio Meléndez y Tatiana Lobo, "todos mezclados".

Unos 40 años antes de que los jamaquinos comenzaran a llegar al Caribe Sur, pescadores afrocaribeños procedentes de Bluefields, Nicaragua, Bocas del Toro, Panamá, y San Andrés, Colombia, se habían asentado en la zona. Pero el gran influjo de afrocaribeños inició a partir de 1870.

Ellos formarían la segunda gran ola de afrodescendientes, y llegaron por otros motivos. Costa Rica desde mediados del siglo XIX estaba desarrollando la agroindustria cafetalera, pero se dificultaba el transporte interno en carretas hasta Puntarenas, ya que realmente no había caminos. Luego, por transporte marítimo, la carga debía dar toda la vuelta al continente americano para llegar hasta el cabo de Hornos, en el extremo sur, para pasar al Atlántico y desde ahí dirigirse a Europa. Así, el café costarricense llegaba caro a Europa. Tenía dificultades para competir con los precios internacionales.

La solución del Gobierno de Costa Rica, encabezado por el general Tomás Guardia, fue construir un ferrocarril y un muelle que le diera salida al Caribe (al Atlántico). Para esto encaraba tres grandes problemas: financiación, tecnología y mano de obra.



Fotografía de finales del siglo XIX, de autor desconocido, que retrata a una familia limonense. Museo Nacional de Costa Rica. Wikipedia.

Las soluciones que encontró fueron la financiación con impuestos y préstamos, muy onerosos, de Inglaterra y Francia; traer la tecnología del estadounidense Minor Cooper Keith, y contratar a chinos e italianos, pero, sobre todo, mano de obra libre de afrocaribeños.

¿Quiénes eran los afrocaribeños?

A partir del 20 de diciembre de 1872 hay una inmigración masiva y sostenida de los afrodescendientes que vinieron del Caribe y que duraría hasta la década de 1930. Comenzó a llegar un primer grupo a bordo del barco Lizzie, con 120 trabajadores varones y 3 mujeres, como mano de obra libre contratada para construir el ferrocarril. Es importante recalcar el adjetivo "libre" porque se dicen muchas tonterías, como por ejemplo que Figueres "nos dio la liberación de la esclavitud"; un absurdo, porque la libertad se había firmado desde 1824. Ellos provenían de distintos países como Jamaica, Saint Kitts, Barbados, Cuba, Panamá y Nicaragua.

El legado más importante de los hijos, nietos, y bisnietos de los afrocaribeños de Limón ha sido el trabajo: el grueso de migrantes que trabajaron en la obra desde Limón hacia la

provincia de Cartago fue afrocaribeño. Como se ha señalado, el objetivo principal de esa población fue la construcción del ferrocarril, destinado a resolver el problema central de la actividad exportadora, y poder dar salida al Mar Caribe. Este objetivo se cumplió con gran sacrificio para la población inmigrante.

El ferrocarril creó riqueza para la nación costarricense. Los inmigrantes lo hicieron con gran sacrificio personal. De hecho, en la construcción de las primeras veinte millas perdieron la vida más de 5000 trabajadores, la gran mayoría afrodescendientes. Y el propio Keith, haciendo sus "bromas", declaró que posiblemente por cada uno de los durmientes (polines) del ferrocarril se contaba un negro muerto. Dejaron de contabilizar los muertos porque gobiernos coloniales, dependientes de la Gran Bretaña, no iban a permitir la migración de sus poblaciones con ese grado de mortalidad.

Ahora bien, la población caribeña iba en aumento a tal punto que, para 1927, ya constituían el 59 % de los habitantes de la provincia, según los censos nacionales.

Terminada la construcción del ferrocarril, había que sostener la mano de obra en Costa Rica. Primero, para la operación misma del ferrocarril y de los muelles; segundo, para la naciente industria bananera. Los propios jamaicanos comenzaron a sembrar bananos para su subsistencia.

A finales del siglo XIX, Minor Cooper Keith se da cuenta de esos sembradíos y ve una oportunidad para hacer negocio: patrocina y usufructúa la siembra y la exportación de banano a gran escala. En efecto, logró el tratado conocido como Soto-Keith, mediante el cual el Estado costarricense le dio en concesión el ferrocarril por 99 años, facilidades portuarias y 800 mil acres de tierra en el Caribe. Keith se casó con la hija de un expresidente y así se posicionó en la clase dominante de Costa Rica.

En 1899 se fundó la United Fruit Company (UFCO) en asocio con capital extranjero, la cual, por décadas, tendría el monopolio del negocio bananero.

Con el trabajo sobre las espaldas de los afrocaribeños, Costa Rica se convirtió en el mayor exportador de banano en el mundo en los primeros 25 años de presencia de los jamaicanos. Hay que ir derrumbando mitos: el billete de cinco colones que venden a los turistas exhibe una pintura donde se ve gente blanca del Valle Central recogiendo el banano; esa gente jamás participó en esas labores, puesto que no residían ni trabajaban en Limón. El billete no incluye personas negras, pusieron a los más blanquitos y, después, le echaron la culpa al pintor italiano. Es lógico, él no conocía la realidad costarricense.

También los afrocaribeños fueron productores de cacao en la línea vieja y en el Caribe Sur: algunos eran dueños de pequeñas fincas en precario, y otros al servicio de las grandes empresas como la UFCO o empresas nacionales, como la de la familia Niehaus.



Transporte de banano por ferrocarril en 1907.

Matthew Fontaine Maury - <https://archive.org/details/maurysgeographytext>

Limón se convirtió en un verdadero *hub* internacional, con su propia prensa. En el periódico *The Nation* N.º 47, del día 25 de abril de 1911, se consigna el Directorio Consular establecido en Limón. Entre los principales consulados se mencionan Alemania, Colombia, Chile, Estados Unidos, Gran Bretaña, Noruega, Francia, Nicaragua, entre otros. Como en ese entonces la gente viajaba en barco, llegaba primero a Limón y solicitaba su visa.

Por otra parte, otro legado es la arquitectura limonense, muy típica del Gran Caribe. Se cuenta con edificios como el Centro Misionero Bautista, construido en 1887, que todavía está en pie. También estaba el edificio con una cúpula de la logia masónica sobre el mar, las oficinas de la UFCO y calles amplias. Limón era muy desarrollado, es decir, no era ese lugarcito que pinta aquel librito famoso, según el cual Limón era una selva donde los negritos, al igual que los simios, eran tan brutos que a los seis años no sabían que su rostro se reflejaba en el agua. Ese no era Limón.

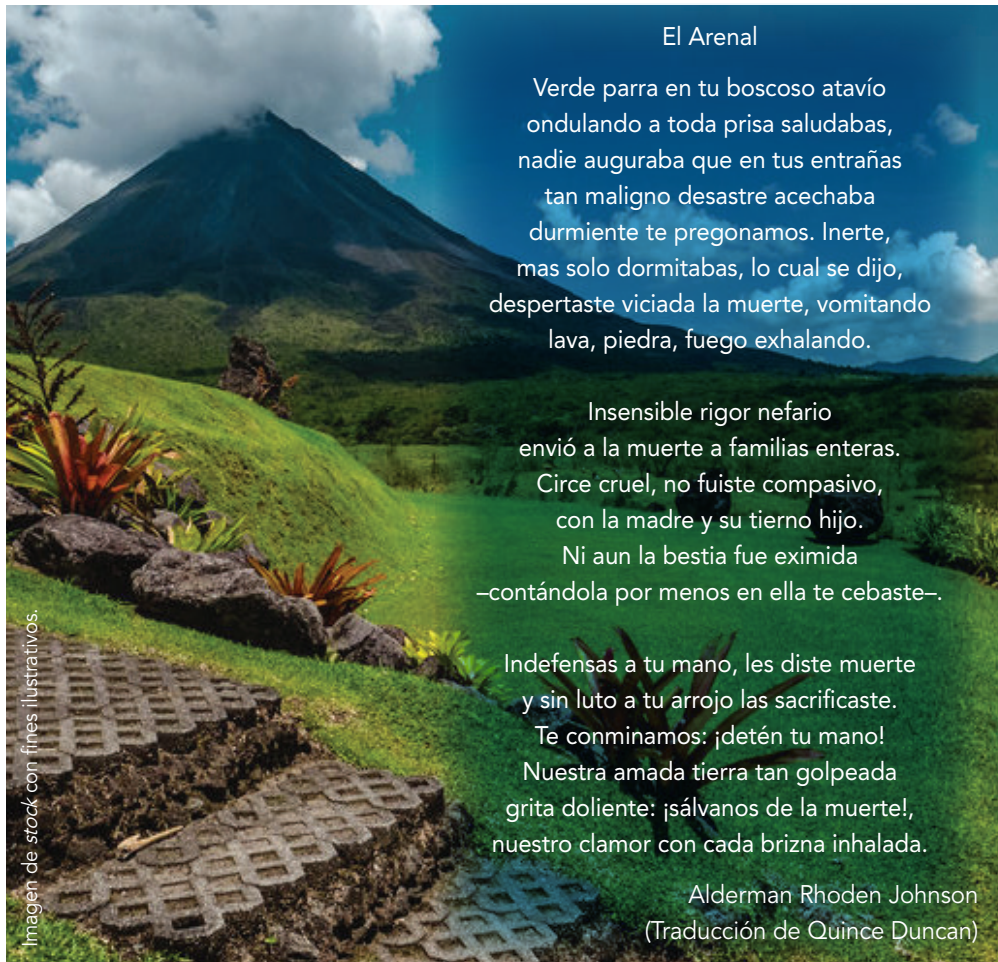
Otro aporte fue la variedad de cultivos que trajeron los afrodescendientes introducidos a la agricultura nacional, tales como la fruta de pan, el ñame, ñampí, malanga, chile panameño, entre otros.

Limón tuvo su propio sistema escolar con docentes jamaicanos enseñando inglés, con textos traídos de Jamaica y de Inglaterra. El sistema comenzaba con preparatoria y llegaba hasta séptimo; algunos lograron llegar hasta noveno. En 1927, entre el 80 y el 81 % de la población afro estaba alfabetizada, mientras que el promedio nacional era del 46 %.



Imagen de stock con fines ilustrativos.

Además, Limón también tuvo su propia literatura, escritores y poetas. Por ejemplo, Alderman Johnson Rhoden le canta a Jamaica como la tierra de Dios con su montaña azul, en un poema nostálgico. El poema iba acorde con el sentimiento de los afrocaribeños, quienes no tenían ninguna intención de quedarse en este país. Finalmente, don Alderman se quedó aquí, en Costa Rica, y cuando hace erupción el volcán Arenal él escribe este otro poema:



El poema es bien interesante en la frase “nuestra amada tierra”, dado que se denota una plena identificación con este país. Ya en ese momento el poeta Rhoden Johnson es un hombre maduro, que se identifica como costarricense y ya no está soñando con su Jamaica.

Bueno, hay una aclaración que hacer aquí: se ha dicho que la población negra “no podía” pasar de Turrialba. Se cree comúnmente que así lo ordenaba la ley, pero nunca, nunca existió tal norma. Nunca ningún pronunciamiento o decreto restringió la movilidad del afro en Costa Rica, nunca lo hubo. Eso es una típica leyenda urbana.

Lo que sí hubo fue una legislación que prohibía la contratación de la población negra para trabajar en la región del Pacífico costarricense. La compañía bananera tuvo que moverse al Pacífico por una enfermedad del banano y se fue desplazando hacia allá. Entonces, el Congreso pasó una ley en 1934 que les negaba a las personas negras el derecho de ir a trabajar al Pacífico.



● —————

Los aportes de estos primeros jamaicanos y otros afrodescendientes que comenzaron a llegar a Limón en 1872 son evidentes en todos los campos; por mencionar uno: la vestimenta. Ropa elegante para ir a la iglesia: pantalones cortos y saquito.

————— ●

Yo creo que Manuel Mora fue el único que votó en contra. Todos los demás: Ricardo Jiménez, León Cortés, Otilio Ulate... estuvieron a favor de esa ley. Alex Curling, el primer afrocaribeño en llegar al Congreso, en su condición de diputado suplente promovió una ley sobre naturalización que lo ha hecho merecer el título de Padre de la Igualdad Jurídica. Gracias a él, todas las personas nacidas en Costa Rica pueden optar por la nacionalidad costarricense. La ley favoreció a todos. Entonces, se pudieron nacionalizar polacos, chinos, libaneses... toda la gente que ya, francamente, era costarricense, y en algunos casos eran ya tercera generación nacida en el país y, sin embargo, se les seguía considerando extranjeros.

Mi primer certificado de nacimiento, por ejemplo, decía que yo había nacido en Jamaica, era jamaicano por nacimiento; pero mi cédula dice que soy costarricense por nacimiento. Entonces me parece que nací dos veces el mismo día. No he averiguado si a la misma hora, pero según mis documentos nací el mismo día en dos partes: en Jamaica y en Costa Rica. La realidad es que nací en San José, Costa Rica, en el Hospital San Juan de Dios. Debido a que mi mamá tenía problemas con el embarazo, contrario a la costumbre que era tener el hijo en la casa, ella se fue a San José al hospital a tener al niño. Entonces nací en San José, en ese lugar que dicen que era "prohibido" para los afrodescendientes pasar; es un mito, una mentira; esa ley nunca existió. Lo que más me duele es escuchar a tantas personas, a profesionales y a profesores, repitiendo ese mito urbano.

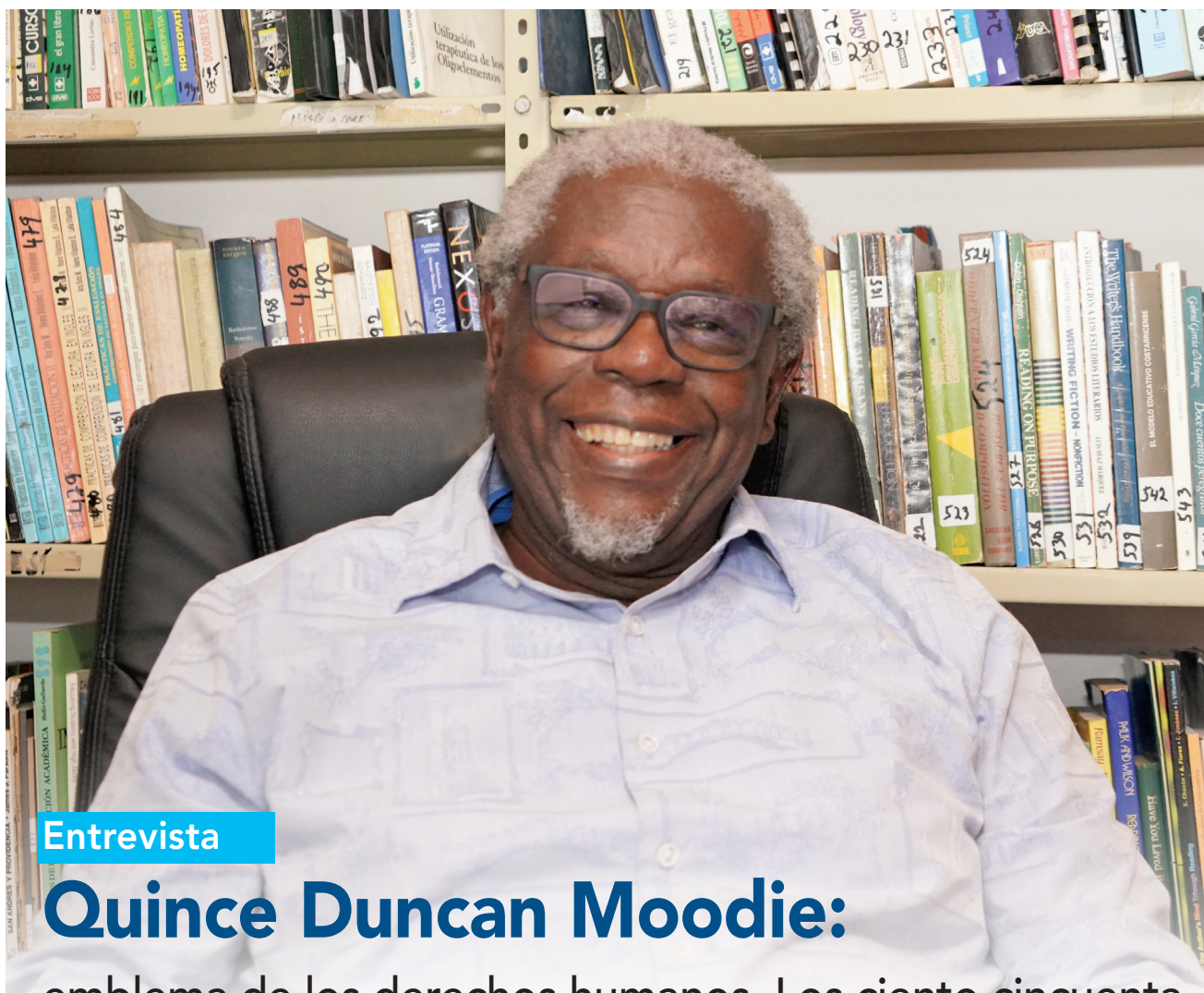
Los aportes de estos primeros jamaicanos y otros afrodescendientes que comenzaron a llegar a Limón en 1872 son evidentes en todos los campos; por mencionar uno: la vestimenta. Ropa elegante para ir a la iglesia: pantalones cortos y saquito.

Conocemos a muchas personas que han sobresalido en diversos ámbitos, como, por ejemplo, la poeta y educadora Eulalia Bernard, el sociólogo y escritor Donald Allen, el cuentista Dolores Joseph, la dramaturga Denise Duncan... en fin, la lista es enorme. Doña Joyce Sawyers, siendo diputada limonense, propuso cambiar el artículo primero de nuestra Constitución, para declarar a Costa Rica un país multiétnico y pluricultural –cosa que siempre hemos sido, a pesar de que por mucho tiempo se tuvo por un país de gente blanca, caucásica–. Otro logro de doña Joyce fue impulsar el título de benemérito de la patria a don Alex Curling, mencionado anteriormente.

También podemos mencionar al Dr. Charles Gourzon, primer médico afrocaribeño; Sumara Cordero Edwards, científica; Shara Duncan Villalobos, ella es diplomática de carrera, y Rafael Barrientos Germé, químico y exdiputado. El Dr. honoris causa Walter Ferguson, calipsonian; la poeta Delia McDonald; la activista cultural Carol Britton; y la mejor poeta de Costa Rica en este momento, creo yo: Shirley Campbell.

También existen personas que destacan en el arte, en la pintura, en las modas, en la joyería y en los peinados típicos. En otras palabras, en los 150 años de presencia afrocaribeña podemos afirmar que hemos aportado mucho a Costa Rica. Incluyendo una región habitable para todos los costarricenses.

Muchas gracias.



Entrevista

Quince Duncan Moodie:

emblema de los derechos humanos. Los ciento cincuenta años de la afrodescendencia en Costa Rica y los cincuenta años de la publicación del libro *El negro en Costa Rica*

Interview: Quince Duncan: emblem of human rights. The hundred and fifty years of Afro-descent in Costa Rica and the fifty years of the publication of the book *El negro en Costa Rica*

Quince Duncan Moodie

Profesor jubilado

quinceduncan@gmail.com

Heredia, Costa Rica

ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6452-1513>

Revista *Umbral*

ISSN: 1409-1534 • EISSN electrónico: 2215-6178

Volumen 47 (2), julio - diciembre, 2022

CÓMO CITAR / HOW TO CITE

Duncan-Moodie, Q. (2022). Entrevista: Quince Duncan: emblema por los derechos humanos. Los ciento cincuenta años de la afrodescendencia en Costa Rica y los cincuenta años de la publicación del libro *El negro en Costa Rica*. Revista *Umbral*, 47 (2), pp. 107-120





“

Empecé a escribir a los 14 años; era como jugar con las letras, porque realmente no sabía lo que estaba haciendo.

”

Imagen de stock con fines ilustrativos.

- ¿Cuál fue su motivación para escribir el libro *El negro en Costa Rica*?

Hasta los 15 años me crié en Estrada, cantón de Matina; luego nos trasladamos, mi familia y yo, a San José. Empecé a escribir a los 14 años; era como jugar con las letras, porque realmente no sabía lo que estaba haciendo. Pero ya en San José, en la Escuela Nocturna Ricardo Jiménez, con la niña Mireya de Sánchez primero y, sobre todo, en el Liceo de Costa Rica nocturno, hubo gente que me estimuló mucho para escribir. Entre ellos don Abdulio Cordero, mi profesor de Español. Ellos me dieron un importante impulso.

Viviendo en San José, empecé a observar algo muy curioso: surgían personas especialistas en Limón, que yo me imagino que se montaban al tren, se bajaban en la estación y se quedaban en el hotel una o dos noches, para luego volverse a San José, y eran expertos. Pero ellos no conocían la realidad de las personas afrodescendientes. Daban información errónea. Recuerdo que cuando leí uno de esos artículos, me dije: “El negro en algún momento tiene que decir su propia palabra en este país”. Comencé dándole vuelta a eso: “¿Cómo hago? ¿Cómo hago?”. Empecé con cuentos, basados en la realidad, pero ficción.

Andando el tiempo, me tocó ser miembro de la junta directiva de la Editorial Costa Rica, y ahí conocí a don Carlos Meléndez. Pensé: “Qué ganas de decirle a este señor que me ayude para escribir sobre el negro en Costa Rica”, pero no me atrevía. Don Carlos era el director de la Escuela de Historia de la Universidad de Costa Rica, un historiador muy reconocido en el país. Un día, muy simbólicamente, venía caminando al frente del Teatro Nacional, me encontré a don Carlos de frente, conversamos y me dice: “Yo tengo un proyecto. Si usted está de acuerdo, lo hacemos juntos. Propongo que escribamos sobre el negro en Costa Rica”. ¡Increíble!, yo tenía el mismo proyecto, pero no me atrevía a proponérselo. Él me dijo: “Hagámoslo, yo tengo mucha información sobre la presencia colonial en Cartago, en Guanacaste... falta la parte de Limón”. La motivación fue esa. Decir la palabra propia en algún momento.

- Cuéntenos un poco sobre su formación, su historia académica.

Yo comencé a estudiar la escuela primaria en Estrada, mi pueblo. En las escuelas en inglés de Limón llegué hasta sexto grado. Estando en cuarto grado, después de la guerra civil de 1948, el presidente José Figueres Ferrer hizo un viaje a través de la provincia de Limón. Llegó hablándoles en inglés; para los abuelos era muy importante, lo consideraron un signo de respeto. Por primera vez un presidente de Costa Rica les hablaba en su idioma.

Les dijo dos cosas. La primera: *“Oigo que ustedes dicen que van a volver a Jamaica”*; porque ese era el mito, nuestros antepasados nunca tuvieron la intención de quedarse en el país. Hubo que hacerles promesas (de humo) que nunca se cumplieron para que se quedaran (más de 17000 regresaron a Jamaica y, según el censo que se hizo en Jamaica, hubo un buen grupo de niños nacidos en Costa Rica). Pero muchos se quedaron porque eran necesarios para las labores de operación del tren y, después, vino lo del banano y necesitaban de nuevo la mano de obra; también para el cacao.

La cuestión es que Figueres dijo que la mayoría había nacido en Costa Rica y que él iba a facilitar que pudieran nacionalizarse. Por ejemplo: yo, a pesar de que nací en el Hospital San Juan de Dios (para aquellos que dicen que el negro no podía pasar de Turrialba, lo cual es un mito urbano) aparecía como jamaicano. Éramos apátridas: la Gran Bretaña no nos reconocía porque no habíamos nacido en Jamaica.

La segunda cosa que dijo es que sabía que los afrocaribeños tenían su propio sistema escolar en inglés. *“Eso está muy bien”*, dijo el Presidente, *“no quiero que pierdan el idioma, pero la Revolución va a traer escuela para todo el mundo, colegio para todo el mundo, universidad para todo el mundo. Si ustedes quieren que sus hijos sigan adelante en el proceso, van a tener que hablar español”*.

Mi abuelo me dijo que a partir del día siguiente debía ir a la escuela en español, entonces yo entré a la escuela en español sin saber nada de español. Mi bisabuelo, que había nacido en libertad, tenía la idea de estudiar, pero consideró que para él era tarde; no obstante, se propuso que su hijo debía estudiar. Mi abuelo entonces le dijo que sí, pero quería estudiar mecánica de motores de vapor, que era lo más avanzado de la tecnología en esa época, y era muy costoso. Entonces mi bisabuelo se vino al Canal de Panamá a tratar de hacer dinero, y estando ahí murió. Mi abuelo fue a recoger el dinero, pero había desaparecido; así que se vino a Costa Rica porque tenía un pariente aquí, con la idea de hacer dinero y volver a Jamaica. Pero conoció a doña Elvira, hizo familia y se quedó. Sin embargo, la idea de que debíamos estudiar venía de mi bisabuelo. Aunque mi abuelo no lo logró, era un autodidacta increíble; esa idea se la transmitió a mi madre, haciéndole ver que no tenía posibilidades allá en Estrada.

Mi mamá vino a trabajar a San José y luego, poco a poco, nos fue trayendo; yo me había quedado con mi abuelo, pero murió precipitadamente.

Entonces estudié en la Escuela Ricardo Jiménez nocturna y en el Liceo de Costa Rica nocturno, y mi madre me colocó como aprendiz en un taller de ebanistería de la familia Quesada, donde trabajaba de día y estudiaba de noche. Terminé el bachillerato por madurez, luego entré al Seminario Bíblico Latinoamericano y, finalmente, ingresé a la Escuela Normal Superior, que en ese momento se transformó en la Universidad Nacional.

Mi bisabuelo, que había nacido en libertad, tenía la idea de estudiar, pero consideró que para él era tarde; no obstante, se propuso que su hijo debía estudiar.



Imagen de stock con fines ilustrativos.



Una vez graduado, me nombraron en la misma universidad y serví como profesor por 25 años. Trabajé principalmente en la educación privada, en el Colegio Saint Clare, donde fui profesor y director. En West College fui fundador y también director en algún momento. Y algunos otros centros educativos.

- ¿Cuáles han sido los temas que más ha abordado a lo largo de su trayectoria?

Me han interesado mucho dos cosas: primero, por supuesto la cultura africana y afrodescendiente. Este ha sido un tema reiterado; no es que todo lo que escriba sea sobre eso, pero es el tema, digamos, recurrente. Y también me he dedicado mucho al estudio del racismo: qué es y cómo se manifiesta.

- ¿Cómo fue su experiencia como afrodescendiente en la academia?

En la academia prácticamente no tuve problemas. Cuando vine a San José sí, había problemas en la calle, burlas y todo tipo de cosas. Pero ya en la academia fue distinto; tal vez el único problema que recuerdo fue un pleito por esas cosas que uno mismo se inventa.

Cuando me piden un segundo idioma para graduarme de licenciado, dije: "Bueno, inglés"; sin embargo, no lo aceptaron porque era mi idioma materno. Entonces consideré que era español, porque era mi segunda lengua. Mi idioma materno es inglés: hasta los 6 años no sabía ni una sola palabra en español, pero no hubo manera. Así que hice un curso de manejo instrumental del francés.

- Usted recibió el doctorado honorario en Letras por la Universidad St. Olaf, profesor emérito por la Universidad Nacional y doctor honoris causa por la Universidad de Costa Rica. Cuando se investiga sobre afrodescendencia o racismo en Costa Rica usted es un referente (o el referente) obligatorio. ¿Qué siente al respecto de eso?

Yo siento que he realizado una meta que me había propuesto hace bastante tiempo, que viene por dos caminos: primero, el que mencioné antes, la persona negra tenía que decir su propia palabra en este país, porque a nosotros nos inventan un montón de tonterías. Por ejemplo, salió en el periódico "El vudú es fuerte el Limón". ¿En cuál Limón...? ¿Dónde será ese Limón? Otro ejemplo han sido los comentarios sobre las logias. Se decía que eran peligrosas porque se hacían sacrificios humanos. Me pregunto de qué están hablando... Incluso se decía que se había encontrado huesos humanos. Un señor salió comentando que si hay huesos humanos

“ En la academia prácticamente no tuve problemas. Cuando vine a San José sí, había problemas en la calle, burlas y todo tipo de cosas. Pero ya en la academia fue distinto; tal vez el único problema que recuerdo fue un pleito por esas cosas que uno mismo se inventa.

”

deben ser de los propios miembros de la logia, que los entierran debajo del edificio. Consideraban todo eso como una barbaridad. Pero esa es una costumbre de la Iglesia Católica, que enterraba a la gente en los patios de las iglesias, y en algunos templos enterraban a los sacerdotes. Entonces ¿cuál sería el problema si los de la logia hicieran lo mismo? Pero, de todos modos, no es cierto. Es importante recordar que el fundador de la logia en Costa Rica fue el padre Calvo, un sacerdote católico.

Justamente, esas cosas son las que se debían aclarar, alguien tenía que decir: "Mirá, las cosas no son así". Con el libro *El negro en Costa Rica* comenzamos la tarea.

Otro factor muy estimulante fue cuando el Dr. Roger Churnside me solicitó que lo acompañara a una charla, impartida por profesores de la Universidad de Costa Rica, sobre el negro en Costa Rica, en un local que tenía el Ministerio de Educación en plena Avenida Central, cerca del Hotel Balmoral. Presentaron a los ponentes y don Roger levantó la mano y comentó: "Disculpen, disculpen, antes de que empiecen, es que van a hablar del negro en Costa Rica y yo no veo ningún negro en el panel". Y entonces el profesor se quedó desconcertado.

Otra persona dice: "Yo también soy de Limón, y en el panel no hay gente de esta provincia. Siempre hablan de nosotros sin nosotros". Un señor levanta la mano y dice: "Ustedes ven, yo soy chino de Limón. Siempre están hablando de los chinos y nos dejan por fuera a nosotros". Se hicieron un montón de protestas. Entonces dice el profesor: "El problema es que no tenemos a nadie negro que pueda ocupar el lugar", y dice Roger: "Aquí está el joven escritor Quince Duncan". Y me pasan adelante...

No sé qué cosas habré dicho, pero recuerdo que ahí yo juré que, a partir de ese momento, sería la persona que más sabe del tema. Entonces me he dedicado 52 años a estudiar y a transmitir el conocimiento, es decir, me empoderé completamente.

- ¿Cuáles aprendizajes ha obtenido luego de tantos años de lucha por los derechos humanos?

He aprendido mucho desde que me ha tocado estudiar el tema. Recuerdo una de las tres grandes discusiones sobre *Cocorí*, porque se discutía cada 10 años, y ya son 30 años discutiendo el tema. Un señor dijo: "Yo sé lo que es el racismo y yo puedo decir que ese libro no contiene racismo. Yo me casé con una china y mi segunda esposa es negra. Yo sé lo que es". Yo le dije: "Eso no es por ósmosis, no es por la piel; eso se estudia, hay que quemarse las pestañas".





“ Los chiquitos inmediatamente empiezan a hacerle bullying al compañero más negrito o más morenito, y le encaramaban el mote de “Cocorí”.

”

En ese libro el narrador dice que el niño Cocorí rumiaba pensamientos “más negros que su piel”; entonces yo no creo que eso no sea racista, y que haya que usarlo en la escuela con estudiantes que ni siquiera tienen el contexto, con o sin alguna persona negra en su aula. Los chiquitos inmediatamente empiezan a hacerle *bullying* al compañero más negrito o más morenito, y le encaramaban el mote de “Cocorí”. Lo tratan de tonto, de “mono”, porque Cocorí es un chiquito que vive en una comunidad donde nunca ha visto una persona blanca, donde para él todos los seres humanos son negros, y aun así se asusta de ver su cara por primera vez.

Don Joaquín decía que no se asustó por ver su cara negra, se asustó por ver su cara; peor aún, porque quiere decir que este chiquito es tan tonto que a los 6 años no sabe que su cara se refleja en el agua. Y con la rosa ¿resulta que ya no estamos hablando de racismo? La cultura que trae la rosa se la impone sobre las flores nuestras; entonces Cocorí, que veía tan lindos los lirios, le parece ahora que son despreciables. Se impone la cultura de afuera sobre la nuestra. Curioso fenómeno, por cierto: pese a que el narrador se declara “antiimperialista”, ensalza la rosa extranjera frente al lirio nacional. En el libro, las personas blancas son señores y las personas negras no lo son. No se les llama por su nombre; el mono es mucho más inteligente, se burla de todos.

Tuvimos la discusión primero con don Joaquín; luego Lorein Powell fue quien comenzó con eso, y yo le dirigí la tesis. Entonces a mí me cayó encima todo el mundo. Estuvimos en Canal 13 discutiendo el libro, y el comentario de don Joaquín fue que veía a cuatro personas negras, profesores, llegando a determinadas conclusiones, pero que sería bueno que algún profesor blanco hiciera el estudio para ver si se confirmaba lo que habían dicho. ¡Él necesitaba alguien blanco que viniera a validar nuestros trabajos! Escribí un librito, durante la tercera discusión, y le puse de título *Toda la verdad sobre Cocorí*. En él hice un análisis de cada documento de la polémica, pero lo más grave es la insistencia en decir que eso que se ve en el libro era Limón.

Limón no tiene nada que ver con Cocorí: se narra sobre un pueblo que en 20 años no ha visto un blanco; pero los blancos eran nuestros jefes, los que nos trajeron a Costa Rica. Se narra que en 20 años no había venido un barco, entonces yo me imagino que la exportación de banano se hacía nadando hasta Boston. El Limón que conoció don Joaquín, quien se dice limonense, era muy diferente; y es que la verdad él estuvo solo un tiempo ahí, pues sus padres eran dueños de una de las grandes plantaciones bananeras de la zona y lo mandaron a estudiar a San José, y de ahí se fue para Chile. En 1947, cuando publicó el libro, tenía por lo menos 10 o 15 años fuera. Limón era una de las ciudades más avanzadas de este país, la única ciudad planificada de Costa Rica, donde los ingenieros trazaron el cuadrante perfecto. Un *hub* internacional.

Un columnista de *La Nación* dijo que uno debería estar agradecido porque Cocorí “puso a Limón en el mapa”. ¡Yo digo que Limón puso a Costa Rica en el mapa! La gente viajaba por barco, había que ir a Limón donde estaban los consulados, sacar su visa en Limón, montarse a uno de los tres, cuatro o

cinco barcos que entraban y salían de ahí todas las semanas a Manchester, Colombia, Chile, Jamaica, Londres... En 1927, un poco más del 80 % de los afrolimonenses sabía leer y escribir, mientras el promedio nacional era el 47 %. Entonces ¿dónde estábamos los cocorís que no íbamos a la escuela?

La verdad es que don Joaquín en ninguna parte del libro dice que está ubicado en Limón; son los estudiosos los que decidieron que eso es Limón. Entonces era no solo el racismo sino el etnocentrismo de alguna gente del Valle Central.

El racismo es estructural, tan estructural que no percibimos que nuestra acción es racista. Yo recuerdo hace un tiempo que estábamos en una conferencia sobre derechos humanos y una compañera dijo algo en relación con las mujeres; entonces yo me volví y le dije: "Pero eso no es nada", y se volvió me dijo: "Vea, a mí me chima el zapato, yo soy la que tengo el pie metido en el zapato y yo le estoy diciendo a usted que me chima el zapato. ¿Quién es usted para decirme que eso no es nada?". Fue una lección para mí: uno aprende respeto.

- Las reacciones (intelectuales, redes sociales, periódicos) que se han generado sobre *Cocorí* ¿qué nos dicen sobre Costa Rica?

Hay tres grupos: está el de los estudiantes de don Joaquín Gutiérrez, que son los que durante mucho tiempo lo defendieron, utilizando dos falacias. Uno, que nosotros estamos atacando a don Joaquín por racista.

Lorein Powell y yo, y un sector grande de la comunidad negra, estábamos hablando del texto. No estábamos hablando del autor, porque yo no sé si él fue conscientemente racista o no. La cuestión es que lo que le salió en el libro es racismo.

Y segundo, que queríamos censurar el libro. Nosotros nunca pedimos la censura del libro. Yo fui presidente de la Editorial Costa Rica y a mí me tocó autorizar una reedición del libro. Eso no es problema; estamos en una democracia y hay libre expresión. Pero, por favor, no lo use con los niños de quinto grado, que se están formando y no tienen una capacidad de discernir, y los maestros no tienen la formación tampoco para hacerlo.

Hay otro grupo, el de mala fe, que realmente en el fondo está integrado por racistas y se lanzan a defender el libro porque es así como piensan. Incluso nos acusaron de "fascistas" por criticar al libro.

Finalmente hay otro grupo, gente de buena fe, de buena voluntad, pero que, por falta de información, de datos o de una definición de lo que es el racismo, no lo encuentran.

Yo escribí un libro, que es el único libro que no he querido volver a publicar. Se llama *El negro en la literatura costarricense*, y yo hablé muy bien de cierta literatura costarricense. Unos días o meses después me invitan a un taller en un país europeo, y hay un señor que da una conferencia sobre racismo y ahí digo yo: "¡Ay, Dios mío! El libro que publiqué tiene un montón de cosas y no me daba cuenta". Ese es el verdadero alcance del racismo.

¿Cuál es la actitud que yo asumo frente a todo eso? Mi primera vocación es la de escritor, pero mi segunda vocación es de profesor; entonces yo asumo una actitud de docente frente a estas personas de buena voluntad, y creo que por ahí se logra mucho más que con un ataque frontal. Somos una minoría en Costa Rica, necesitamos aliados; si no, no se va a resolver nunca el problema.

“

En 1927, un poco más del 80 % de los afrolimonenses sabía leer y escribir, mientras el promedio nacional era el 47%. Entonces ¿dónde estábamos los cocorís que no íbamos a la escuela?

”



- Se suele decir que el prejuicio es un compromiso emocional con la ignorancia: vemos que los discursos de odio se presentan como discursos de amor (a la patria, a la comunidad), lo que solemos llamar “usos defensivos del odio”. ¿Cómo podemos atacar efectivamente estos prejuicios? ¿Cuáles estrategias ha desarrollado usted para enfrentar efectivamente prejuicios y discursos?

Adicional a la cantidad de libros que he publicado, artículos y textos, la cantidad de charlas y conferencias es mucho mayor. Este mes (agosto) debo haber impartido unas quince, en el 2020 unas treinta; y en todas, he procurado inducir a las personas a que conozcan al otro. Porque alguien dice que “el negro es esto”, que “el chino es esto”, que “el blanco es esto”, todo con base generalizaciones, generaliza a partir de su experiencia personal, que no necesariamente es la experiencia del otro.



Cuando yo vine a San José tuve la gran suerte de trabajar con la familia Quesada, una familia grande. El señor, que era el ebanista, un hombre ya de edad, la señora, y creo que eran siete hijos. Doña Dora me mandaba, en las mañanas, a La Garza a comprar quesadillas y algunas otras cosas; al llegar a la casa yo me sentaba a su mesa a tomar café. Al señor –don Juan, creo que se llamaba– las únicas veces que lo vi haciendo oficio era lavando mi taza. Nunca lavaba nada, pero cogía mi taza de café y la lavaba y la lavaba.

Gente como doña Dora y su hija Angelita sí me quisieron mucho. Alguna otra de las hijas decía, cada vez que yo entraba, “Qué mal huele”. En la misma familia yo vi gente racista y gente que no lo era; eso me ayudó mucho, porque yo venía de Limón. En Matina, si había que acusar a alguien de racista, habría que acusarnos a nosotros. Más que racismo, éramos muy etnocentristas: veíamos a los mestizos

y pensábamos: “Pobrecitos, no saben ni leer ni escribir, son católicos, cargando siempre su machete al cinto... peligrosos, pero también pobrecitos”. Era una actitud de nosotros de superioridad con relación a los hispanos o los “pania”, como les decíamos. Yo llego a San José y descubro cosas que no conocía, como las burlas en las calles; afortunadamente caí en esa familia y pude ver que en la misma familia había unos que sí y otros que no. Entonces eso me ayudó a no generalizar.

- ¿Cuáles son las principales barreras que se deben romper para que se logre reconocer el lugar que merecen en la historia de Costa Rica los afrodescendientes?

Ahora que se cumplen los 150 años de la llegada de los jamaicanos, en realidad es en diciembre, di una conferencia en la Biblioteca Nacional, en el contexto del Festival de la Diáspora Africana. La Municipalidad de San José hizo una sesión solemne y me tocó dar la charla principal. Expuse la trayectoria, la historia desde los que llegaron a construir el ferrocarril, cuáles eran sus especialidades. Porque la gente cree que fue un montón de peones, y no es así. Había ferrocarril en Jamaica, de tal manera que había gente especializada y otra que mandaron a preparar a México y Canadá; los mandaban a prepararse para que pudieran administrar el tren, operarlo, operar los muelles... Y luego el banano: fue la población negra la que convirtió a Costa Rica en el mayor exportador de banano.

Fui mostrando la evolución de toda esta gente, de todo ese aporte que hicieron para que Costa Rica pudiera exportar su café. Porque el café costarricense era llevado a Puntarenas en carretas, en unos caminos que no eran ni eso, luchando con bueyes para meterlo en los barcos y dar la vuelta al continente –porque los mercados están en el Atlántico, en Europa, y había que bajar hasta Chile, darle la vuelta al Cabo de Hornos, para volver otra vez y llegar a Europa–. Café costarricense carísimo, con problemas de competencia con el café colombiano, brasileño o africano. Y luego importar los productos que Costa Rica necesitaba. El trabajo ha sido la principal contribución de esta población; he tratado de crear conciencia de cuál ha sido el aporte.



En la última discusión de *Cocorí* alguien nos dijo: “Pues, si no les gusta, váyanse para su país y déjenos a los ticos en paz”. Yo dije: “Bueno, yo tengo algunas posibilidades: mi papá era panameño, estoy seguro de que no me costaría mucho nacionalizarme panameño; mis abuelos eran de Jamaica y de Barbados, eso es británico”. Le dije: “Yo tengo algunas posibilidades donde poder irme, pero ¿y usted? ¿Dónde?”. Y es que los únicos que nos pueden decir eso es la población indígena, son quienes nos pueden decir “Váyanse de aquí”. ¿Dónde iría usted? No crea que a España; usted llega allá, empieza a hablar y le dicen que es un sudaca, que “no venga aquí creyendo que es blanco”. Le dije: “No creo que los españoles lo van a aceptar, así que dígame para qué otro lugar se iría usted si los indígenas nos echaran a todos de aquí”.

Pero vamos a la sustancia, al asunto: 5000 muertos en las primeras 25 millas de construcción del ferrocarril, y el empresario Keith dejó de contar porque los gobiernos coloniales ya no iban a permitir que sus súbditos vinieran a Costa Rica a trabajar. Con los primeros 5000 muertos entre Limón y Bataán ya hemos pagado el derecho de piso aquí, hemos construido este país.

Y mostré todos los campos en los que estamos: una chiquilla, que la pongo como el ejemplo, está trabajando en investigación de nanotecnología en Europa; o mis hijas, la mayor es diplomática, embajadora alterna de Costa Rica en Ginebra, y la menor, que siguió los pasos de su papá, es escritora y ya lleva 20 obras de teatro presentadas con gran éxito, la mayoría en España –escribe en Barcelona, en catalán–. Una de sus obras de más éxito es *El combate del siglo*, y la invitaron a publicarla en Madrid; tuvo que traducirla al español para poder volver a montarla allá. Su obra *Henrietta*, y ahora *Las Machas*, fue presentada en el Teatro Nacional tres temporadas: casi 20.000 personas han ido a ver esa obra. ¿Cuántos autores nacionales logran presentar su obra en el Teatro Nacional en tres temporadas con un total de 19.000 asistentes?



Martin Luther King dijo: “Tengo un sueño en que todo el mundo pueda vivir en paz y convivir unos con otros”. ¿Qué logró? Movilizó a gente negra, chinos, latinos, a toda la gente de buena voluntad e hicieron la marcha del millón frente a al Capitolio, en Estados Unidos.



Minnesota Historical Society -
<https://www.flickr.com/photos/minnesotahistoricalsociety/5355384180/sizes/o/in/photostream/>

Ni que hablar de poetas que tenemos, como Shirley Campbell, para mí la mejor poeta de Costa Rica. Tenemos científicos, tenemos profesionales en todos los campos. Entonces, cuando usted me pregunta ¿qué más hay que hacer?, no sé. Logramos que se incluyera literatura afrocostarricense en la lista recomendada del MEP, pero andá a ver si los profesores la usan.

Mi experiencia con el universo en esta vida que llevo, ahora a los 81 años, es que he observado que todo lo que empieza termina. Entonces eso quiere decir que, habiendo detectado que el racismo no nace sino que se hace, que comenzó durante la Ilustración –un invento europeo lamentable de las mentes más brillantes, para justificar la dominación europea del resto del mundo–, inevitablemente va a terminar. Entonces ¿qué es lo que me toca a mí? Aportar mi granito de arena.

Martin Luther King dijo: “Tengo un sueño en que todo el mundo pueda vivir en paz y convivir unos con otros”. ¿Qué logró? Movilizó a gente negra, chinos, latinos, a toda la gente de buena voluntad e hicieron la marcha del millón frente a al Capitolio, en Estados Unidos. Martin Luther King nos enseñó que no es luchar contra el racista, es luchar contra el racismo. Si usted lucha contra el racismo puede conseguir aliados, aunque no sean de su grupo se pueden sumar a esa lucha. Porque no se trata de destrucción del racista, sino de construir un mundo sin racismo.

- Usted coordinó recientemente el Proyecto 21 de Colypro al respecto del Bicentenario, y editó el libro *La construcción multiétnica del pueblo de Costa Rica*. Coméntenos un poco sobre eso.

El Proyecto 21 surge por los 200 años de Independencia. Un par de años antes, unos tres años antes, tal vez, la Asamblea Legislativa reformó el artículo 1° de la Constitución Política para reconocer a Costa Rica como un país multiétnico y pluricultural. Entonces, ¿cuáles son las implicaciones de eso? Significa que este país lo hemos construido muchas etnias, de muchos grupos. Es una barbaridad seguir insistiendo en una sola versión de la historia, según la cual, por ejemplo, aquí casi no había indígenas.

Entonces, todo el mundo aquí se consideraba como españoles. Y yo decía: “Pero, según la historia, los primeros españoles que llegaron a América no traían a sus mujeres. Entonces, ¿quiénes eran las mamás?”.

La segunda gran oleada de españoles, que ya no son los conquistadores, sino aquellos que llegaron a principios de este siglo, vinieron a trabajar: los Pozuelo, los Raventós, etcétera; esa gente llegó y ya no venían a conquistar. Venían huyendo de la pobreza y de las dictaduras españolas y toda la persecución política que había. Y llegaron aquí con ideas europeas y ayudaron a comenzar, con su aporte, la construcción de este país.

También están los afro coloniales, a quienes se les ha invisibilizado a pesar de la marimba, del quijongo y de la Virgen de los Ángeles que aparece en la comunidad parda. "Pardo" significa moreno, bien oscuro. Y ni se diga de los nombres geográficos. En Guanacaste, por ejemplo, hay un lugar que se llama Cananga, y hay una ciudad todavía en Mozambique que se llama Cananga. Matina tenemos dos más: una en el Caribe y una en Guanacaste, y hay una ciudad de Matina en África. Y así podríamos seguir con muchos ejemplos más.

Estamos llenos de toponimia de toda esa huella colonial. Bueno, ¿qué pasó con los alemanes que llegaron a trabajar? Los ingleses fueron los que realmente le permitieron a Costa Rica comenzar la exportación masiva del café y comenzaron a importar bienes para ayudar al país a desarrollarse, así como maquinaria, estufas, etcétera. No sé qué pasó con los libaneses y con los chinos, porque en nuestra historia no hablamos de todos estos diferentes grupos. ¿Qué pasó con los italianos? Llegaron a construir su ferrocarril y los italianos están bien, porque desarrollaron la zona de San Vito; y los franceses hasta influyeron en la bandera nuestra, porque está copiada de la de los franceses. Esa parte de la cultura la hemos heredado de Francia. De manera que la intención del libro era la de dar a conocer esa Costa Rica multiétnica y pluricultural.

Don Vladimir de la Cruz me hizo el primer tomo sobre la Independencia tomando en cuenta otros aspectos que no sean los que siempre han repetido. El profesor Gustavo Camacho escribió el tomo literario. Me hizo la parte "200 años de letras costarricense" y tomó en cuenta por primera vez a los autores limonenses que escribieron en inglés, que publicaron en los periódicos. Y menciona a la literatura guanacasteca.

Por mi parte, contribuí con varios capítulos al tercer libro y asumí su edición. También, escribí el cuarto tomo, que es una colección de anécdotas y leyendas de los diferentes pueblos; por ejemplo, la niña judía que llega en la Semana Santa y que al ver la procesión quería ser angelita.

- Don Quince, hace un tiempo le realizaron una entrevista. En esa ocasión usted se declaró optimista respecto a que ciertos valores como la solidaridad o la cohesión no se perdieran ante la globalización. Ha pasado bastante tiempo desde esta entrevista. ¿Qué nos diría usted al respecto?

Algunos se han perdido y se están perdiendo en todo el mundo. Aquellos valores que sobreviven en el proceso de globalización son los que tienen un valor directo económico. Entonces, yo voy a participar en el baile folclórico si le puedo sacar plata; si no, no interesa. No es posible que el día de la Independencia lo hayan pasado de fecha, con el cuento de que hay que favorecer a la gente del turismo. Todos los otros feriados, si les da la gana, pásenlos al lunes, pero ¿cómo va a pasar usted el día de la independencia nacional para favorecer a un grupo económico? O sea, no es importante, ya no importa un bledo. Es un día más. ¿Qué más da 15 o 19 de setiembre? Y salen los que dicen: "¿Por qué celebramos ese día, si el 15 de setiembre no es el día de la Independencia? Fue la Independencia de Guatemala".

“
No es posible que el día de la Independencia lo hayan pasado de fecha, con el cuento de que hay que favorecer a la gente del turismo. Todos los otros feriados, si les da la gana, pásenlos al lunes, pero ¿cómo va a pasar usted el día de la independencia nacional para favorecer a un grupo económico?
”



Bueno, primero, nosotros éramos parte de la Capitanía General de Guatemala. Segundo, si vamos a buscar un día, el 11 de octubre fue que llegó a San José la noticia del acta. La Anexión de Guanacaste fue después, pero ellos se independizaron el 15 de setiembre, porque eran parte de la Capitanía General. Ni se enteraron ni les importaba que Cartago declarase la independencia el 29 de octubre. Todos celebramos el día común; pero ya no tiene importancia. Ahora podemos pasarla al lunes para que la gente tenga un fin de semana largo. Y es que a mí me parece que en estas cosas es donde uno comienza a ver que es más importante la cuestión económica que los valores fundamentales de nuestra nación.

Hay un intento, cada vez más eficiente, de desarticular el Estado social de derecho que durante años los abuelos y padres y tatarabuelos lucharon por construir. Hay todo un esfuerzo por desarticularlo. Viene hace rato y en el contexto de la globalización se pierde el sentido de solidaridad nacional. Yo necesito el arroz más barato, aunque los productores nacionales tengan que dejar la finca botada y venirse a San José a pedir. ¿No sería mejor pagar un poquito más y tener la plata circulando en el país? No, hay que traer el arroz de donde sea más barato. Y nos pasa con los fertilizantes en este momento. No fabricamos fertilizantes; todos vienen de Ucrania y está en guerra, y ahora sí ¿qué hacemos? Son esas cosas de la globalización.



Imagen de stock con fines ilustrativos.

“

Entonces, yo siempre soy optimista. Sigo pensando que tal vez la información a mano me hace poner los pies en la realidad y ver lo más difícil en el proceso de conservar lo nuestro ahora.

”

Y ¿qué decimos de lo virtual? La información en la era de la globalización ha sido muy manipulada por las empresas. Entonces, aunque uno en el fondo puede decir “Está bien, somos ciudadanos del mundo, y ojalá que terminemos con las barreras” (yo pensé que era inevitable la globalización), pero teníamos la posibilidad de conservar nuestros valores fundamentales. Como le decía un día de estos a uno de estos excomunistas que me estaba hablando: la burguesía se llama Bezos de Amazon, se llama Musk. La burguesía real ya no está en Costa Rica: vendieron el Más x Menos, vendieron Pozuelo... todo lo han vendido, todo. Y siguen vendiendo. Ahora van a vender el Banco de Costa Rica a un consorcio internacional. Yo ya escuché decir que no se puede vender a ticos, porque sería seguir con el monopolio. Entonces, ahora en manos privadas hay que traer capital extranjero para que compren el banco; es decir, es la parte negativa de la globalización.

Entonces, yo siempre soy optimista. Sigo pensando que tal vez la información a mano me hace poner los pies en la realidad y ver lo más difícil en el proceso de conservar lo nuestro ahora. El ataque a los supuestos privilegiados que van a la universidad –a la universidad pública, porque a la universidad privada no importa, está bien–: “ese montón de plata que gastan en las universidades públicas, ¡eso es una barbaridad! El Estado no está para invertir en eso”. Entonces Dios no coja confesados. Si no tenemos una educación tutelada por el Estado, abierta a ricos y pobres, Dios nos coja confesados.

- ¿Cómo comienzan las formas de opresión ante las problemáticas actuales, ya sean nuevas o viejas, que se han radicalizado? ¿Qué nos corresponde a los docentes? ¿Qué mensaje nos daría?

Bueno, los profesionales en general, en Costa Rica, incluyendo a los abogados y los docentes, en primer lugar, no conocen los derechos humanos y no son parte del currículo. Es parte de lo que tenemos que enseñar: los 30 puntos originales de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Eso debería ser enseñanza obligatoria en todo el sistema educativo.

Al comenzar el gobierno de Luis Guillermo Solís me habían nombrado como comisionado de los asuntos de la afrodescendencia en Costa Rica. Yo pedí una cita al CONARE. Mi punto era ¿cómo es que no se enseñan los derechos humanos en las universidades? Por ejemplo, en derechos humanos se invierte la prueba. No así en el derecho positivo. Yo le digo a usted: “Usted es un ladrón”, y usted me dice: “Pruébalo”. Yo tengo que probarlo. Pero en derechos humanos yo le digo a usted: “Usted discrimina”. Yo no tengo que probarlo; usted es el que tiene que probar que no es cierto. Tiene que ser así, porque si fuera al revés, imagínese, no se podría probar nada nunca.



“

Mi lucha y mi literatura son parte de una vocación por ayudar al ser humano a superar sus tareas y a mejorar las relaciones humanas. Sueño con un mundo sin racismo, sin discriminaciones.

”

Durante más de dos años estuvimos con el Ministerio de Educación impartiendo charlas para profesores en los diferentes centros educativos del país sobre el tema. Era todo un equipo: había personas de la UNICEF, de la UCR, de la Comisión de Estudios Afro del MEP, de Colypro, de la Defensoría de los Habitantes... en fin, todo un equipo de primera línea. Íbamos mes a mes a dar charlas sobre estos temas; y la resistencia que encontramos en algunos lugares de la Zona Sur, donde la confrontación con los indígenas es muy evidente (es el único lugar en Costa Rica donde tu vida está en peligro por cuestiones de raza), se observó la resistencia entre los mismos profesores a toda esta cuestión de derechos humanos. Pero, bueno, ¡caramba!, nos toca a nosotros cambiar esa mentalidad. Entonces, yo creo que la labor que hay que hacer es seguir trabajando con los derechos humanos, con los docentes, para que ellos sean reproductores del mensaje, que lo lleven a las aulas.

Nosotros hemos respetado la religión. De hecho, no he sido nunca de la religión de la mayoría en este país. Pude practicar libremente mi religión, porque los derechos humanos existen. Y me sorprendió la reacción de la gente cuando comenzaron a enseñar usando las guías sexuales en las escuelas. Yo escuché a una señora pegando gritos, diciendo que hay que quemar a la gente que tiene una inclinación sexual distinta a la suya. Y se basaba en la Biblia. Pero cuando le presentaron a Jesús una mujer adúltera que iban a lapidar ¿qué fue lo que dijo Jesús? “El que esté libre de pecado, tire la primera piedra”, y se quedó ahí. Todo el mundo se fue, nadie pudo tirar la primera piedra. Después Jesús se dirige a la mujer y le dice: “No te condenaron. Pues yo tampoco; vete y no peques más”. Bueno, resulta que esa es la actitud que uno esperaría de estas personas que se dicen cristianas: “Vete y no peques más”; es decir, el amor es perdón.

- ¿Un mensaje para las nuevas generaciones?

Mi lucha y mi literatura son parte de una vocación por ayudar al ser humano a superar sus tareas y a mejorar las relaciones humanas. Sueño con un mundo sin racismo, sin discriminaciones. No con un mundo de iguales, porque no creo en la igualdad; tenemos 300 años de ser iguales e igual seguimos sufriendo. Creo, en cambio, en la equidad, donde todos tengamos los mismos derechos y las mismas oportunidades.



Requisitos de publicación en la revista *Umbral*

La Ley Orgánica 4770, del Colegio de Licenciados y Profesores, en el capítulo 1, artículo 2, establece que uno de sus fines es “promover e impulsar el estudio de las Letras, la Filosofía, las Ciencias y las Artes, lo mismo que la enseñanza de todas ellas”. La revista *Umbral*, de esta Corporación, es una publicación de carácter humanista que sirve de apoyo a la labor educativa de sus personas colegiadas. Incluye **ensayos, artículos académicos, comentarios sobre libros, cuentos, poemas** y una sección especial denominada “Documentos”. La revista se publica en idioma español.

En esta revista tienen prioridad los trabajos con valor cultural o educativo, escritos por profesionales con condición activa o en calidad de jubilada de los diferentes niveles del sistema educativo, público o privado.

REQUISITOS DE PUBLICACIÓN:

DE LA PERSONA AUTORA:

1. Mantenerse con colegiatura al día, salvo excepciones a criterio del Consejo Editor. En la sección “Artículos” no hay salvedades.
2. Aportar su currículum resumido que incluya grados académicos, cargos ocupados, principales publicaciones, una fotografía reciente tamaño pasaporte y su correo electrónico.
3. Las personas autoras deben remitir el manuscrito en versión digital al Consejo Editorial de la Revista *Umbral* al correo electrónico comisioneditorial@colypro.com.
4. Tienen impedimento para publicar en la revista *Umbral* todos los miembros del Consejo Editor y de las diversas comisiones del Colegio, así como los miembros de la Junta Directiva. Esta prohibición se extiende a los parientes de primera y segunda línea de consanguinidad.
5. Suscribir una declaración jurada que garantice la originalidad del artículo que se somete a revisión. Este documento se encuentra disponible en la página web de la revista.
6. Con el fin de garantizar la mayor participación de la población colegiada en la revista, únicamente se publicará un artículo por año por persona.

DEL ARTÍCULO:

1. Los trabajos deben ser inéditos en su totalidad (esto incluye publicaciones en medios impresos y digitales) y originales. Para verificar su originalidad serán sometidos a revisión por medio de herramientas de control de plagio, similitud y autoplagio con herramientas tecnológicas usadas para tal fin (Turnitin u otra). Además, para que el artículo sea validado, se tomarán en cuenta los aspectos que se indican a continuación:
 - a) Coherencia conceptual.
 - b) Vocabulario técnico y culto.
 - c) Estructura del texto: un texto introductorio que explique el tema, desarrollo del argumento (con apartados y subapartados), y conclusiones.
 - d) Título en español y en inglés, con un máximo de diez palabras.

- e) Resumen en español y en inglés (abstract), con una extensión máxima de 250 palabras.
- f) Palabras clave en español y en inglés (keywords).
- g) Referencias bibliográficas (APA séptima edición en inglés, tercera en español).
- h) Las personas autoras deberán presentar el número ORCID (Identificador digital permanente). Si no lo poseen, pueden ingresar a <https://info.orcid.org/benefits-for-researchers/> para gestionar su ORCID fácilmente.

2. La extensión del artículo, sin contar el resumen y las referencias bibliográficas, no debe ser menor de 17 000 caracteres ni sobrepasar los 34 000, con espacios y en letra Arial 12; escrito en procesador de palabras. En el caso de los cuentos y poemas, estos no deben ser mayores a cuatro páginas.
3. Puede considerarse la inclusión de fotografías, diapositivas, gráficos o figuras que ilustren el artículo. Quedará a criterio del Consejo Editor la inclusión de estos elementos gráficos. Las ilustraciones deben enviarse al correo electrónico comisioneditorial@colypro.com como archivos separados, en formato digital (JPG, PDF o GIF) con su respectivo encabezado, que incluya número, nombre; además debe incluirse, debajo de la imagen, su fuente y explicación. En caso de que el material se encuentre condicionado por derechos comerciales, editoriales o de otra índole, el autor debe presentar los permisos para la publicación en *Umbral*.
4. El documento debe enviarse en Word para Windows u otro equivalente. Los gráficos deben grabarse en Excel para Windows u otro equivalente.
5. No se admiten notas aclaratorias al pie de página. Si por la índole del trabajo se hicieran indispensables, estas deben ir enumeradas al final del artículo.
6. Tanto las citas como las referencias bibliográficas deben ser consignadas con la normativa APA sexta edición (tercera en español).
7. En caso necesario, el Consejo Editor se reserva el criterio de solicitar la revisión filológica de los manuscritos aprobados para una posible publicación. En caso de requerirse dicho aval, la persona profesional en filología debe estar incorporada al Colypro y deberá aportar una nota donde conste la corrección idiomática y su número de colegiado y de preferencia sellado.

ACEPTACIÓN DEL ARTÍCULO:

La decisión final para la publicación o el rechazo de un artículo corresponde al Consejo Editor de la revista. El Consejo Editor evalúa los artículos de acuerdo con una rúbrica previamente establecida y con el sistema arbitraje (par doble ciego). No se considerarán para publicación los artículos que no cumplan con todos los requisitos indicados. Estos requisitos, así como la rúbrica de evaluación, se encuentran disponibles en la página web de la revista *Umbral* (<http://www.colypro.com/revista>).

REPRODUCCIÓN:

Los autores conservarán todos los derechos de reproducción de sus respectivos textos.

En el proceso educación la persona estudiante es la que ejecuta la tarea de comprender los conocimientos establecidos en cada uno de los planes de estudio, para alcanzar el desarrollo de sus capacidades, destrezas y facultades intelectuales, morales y de

comportamiento humano que, a su vez, le convierten en actor estratégico de las perspectivas de cambio social y crecimiento económico a las que aspira la sociedad del conocimiento y de la era digital.

(p. 38)

