

UMBRAL

REVISTA

Volumen 48,
números 1 y 2

ISSN 1409-1534 • e-ISSN 2215-6178, enero-diciembre de 2023, San José, Costa Rica



Trabajando emociones en la
clase de Matemáticas, con
futuros docentes de educación
primaria

Adriana Monge-Sánchez



La mirada de la salud
ocupacional en cómo se ha
manejado la reapertura del
curso lectivo 2022 en las
escuelas unidocentes

Adrián Monge-Calvo



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 2023
Vol. 48, 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.revistaumbra.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 Alpizar
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. Rooney 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.

Gigliola 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 Catedrático 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.

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 48, número 1

ISSN 1409-1534 • e-ISSN 2215-6178, de enero a junio de 2023, San José, Costa Rica



Trabajando emociones en la clase de Matemáticas, con futuros docentes de educación primaria

Adriana Monge-Sánchez

El aprendizaje del desaprendizaje

Agustín Monge-Piedra

Desarrollo de habilidades blandas en personas privadas de libertad participantes en programas de educación no formal

Alejandra Gamboa-Aguilar

Habilidades para la vida en el aprendizaje

Tatiana Cid-Pineda,
Elizabeth Umaña-Acevedo y Helen Ureña-Mora

Burnout en personal docente herediano durante la pandemia de COVID-19

Marta Eugenia Carballo-Avendaño

Sección "Creaciones literarias"

Poema: "Naturaleza"

Adriana Rodríguez-Jiménez

Poema: "En la noche más oscura"

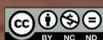
Almitra Desueza-Delgado

Cuento: "El duende de la botija"

Fernando Villalobos-Chacón

Poemas: "Expiación", "Promesa" y "Carencia"

Ilse María Arguedas-Zárate



Índice

Volumen 48 N.º 1

Presentación 2

Artículos

Trabajando emociones en la clase de Matemáticas con futuros docentes de educación primaria
Adriana Monge-Sánchez 4

El aprendizaje del desaprendizaje
Agustín Monge-Piedra..... 17

Desarrollo de habilidades blandas en personas privadas de libertad participantes en programas de educación no formal
Alejandra Gamboa-Aguilar..... 29

Las habilidades para la vida en el aprendizaje
Tatiana Cid-Pineda
Elizabeth Umaña-Acevedo
Helen Ureña-Mora 43

Burnout en personal docente hereditario durante la pandemia de COVID-19
Marta Eugenia Carballo-Avenidaño 56

Sección

“Creaciones literarias”

Naturaleza
Adriana Rodríguez-Jiménez 74

En la noche más oscura
Almitra Desueza-Delgado 75

El duende de la botija
Fernando Antonio Villalobos-Chacón 77

Expiación
Promesa
Carencia
Ilse María Arguedas-Zárate 82

Edición 48(1)

PRESENTACIÓN

El Consejo Editorial de la revista *Umbra* tiene el gusto de ofrecer a las personas colegiadas y público lector la edición del volumen 48, número 1, donde se presentan cinco artículos académicos y seis creaciones literarias.

El primer artículo, “Desarrollo de habilidades blandas en personas privadas de libertad participantes en programas de educación no formal”, de Alejandra Gamboa-Aguilar, analiza el desarrollo de habilidades blandas, según la percepción de la población privada de libertad. Además, expone el proceso de prisionalización como una vivencia muy difícil, que implica una fuerte adaptación de la persona a la subcultura carcelaria. Destaca el impacto positivo de los programas de educación no formal en los centros penales en programas de educación espiritual, teatro, poesía, música, emprendedurismo, muralismo, pintura y dibujo.

El segundo artículo, “El aprendizaje del desaprendizaje”, escrito por Agustín Monge-Piedra, nos ofrece reflexiones sobre los enfoques tradicionales y modernos de la teoría del aprendizaje y el esfuerzo realizado por las personas educadoras para reinterpretarlos en la cotidianidad de los espacios educativos.

El tercer artículo, “Las habilidades para la vida en el aprendizaje”, elaborado por Tatiana Cid-Pineda, Elizabeth Umaña-Acevedo y Helen Ureña-Mora, presenta una propuesta para el desarrollo de las habilidades sociales en el aula. Entre los hallazgos detectados se mencionan los problemas para expresar ideas y lectura crítica. Ese diagnóstico fue la base para la propuesta titulada “Metamorfosis”, que brindó un reforzamiento a esas importantes destrezas.

El cuarto artículo, “Trabajando emociones en la clase de Matemáticas, con estudiantes de educación primaria”, de la autora Adriana Monge-Sánchez, expone un trabajo

realizado en el curso Didáctica Universitaria de la Universidad de Costa Rica. El objetivo del trabajo consistió en implementar una serie de actividades que ayude a manejar las emociones no placenteras durante las evaluaciones y mejorar el desempeño en la disciplina, mediante el aprendizaje colaborativo.

El quinto artículo, *"Burnout en personal docente herediano durante la pandemia de COVID-19"*, escrito por Marta Eugenia Carballo-Avendaño, plantea que la pandemia provocada por el COVID-19 generó un cambio en el modelo de enseñanza hacia la virtualidad, situación que, según el estudio, reveló que los docentes de centros educativos analizados presentan altos niveles de estrés.

Nuestra revista considera una valiosa joya la sección literaria, porque beneficia el entretenimiento y despierta la imaginación; también mejora las habilidades de comunicación y fomenta el desarrollo personal y profesional. En esta oportunidad contamos con cinco creaciones poéticas y un cuento.

"Expiación", *"Promesa"* y *"Carencia"*, de Ilse María Arguedas-Zárate, expresan las dificultades de la vida frente a una actitud de esperanza y lucha.

"En la noche más oscura", escrito por Almitra Desueza-Delgado, expone una conmoción existencial frente a la inconsciencia que adormece el corazón por el sufrimiento.

"Naturaleza", de la autora Adriana Rodríguez-Jiménez, es un canto de agradecimiento a la naturaleza que ha sido poco apreciada por la humanidad, poniendo en evidencia la superioridad destructiva.

"El duende de la botija" es un cuento escrito por Fernando Antonio Villalobos-Chacón. Hace referencia a las historias de un duende que ha vivido muchos años y ha pasado por diversas experiencias que marcaron su vida.

La revista *Umbra*, pendiente de los retos de la educación en todas sus diversas áreas, así como de los aspectos emocionales y las habilidades necesarias para el logro de una educación eficiente, facilita contenidos que pretenden dar respuestas a la persona educadora para el beneficio de la comunidad.

Consejo Editorial de la revista *Umbra*



Los problemas identificados en esa primera sección sincrónica están relacionados con emociones no placenteras hacia las matemáticas. Si se logra cambiar esas sensaciones negativas por unas más placenteras, esto podría mejorar el rendimiento académico en la disciplina. El objetivo del artículo es publicar los resultados obtenidos al implementar una serie de actividades que les ayudaran a cambiar las emociones no placenteras hacia las matemáticas, sobre todo durante las evaluaciones, y poder demostrar lo que han aprendido.

En el presente trabajo se realizó una fundamentación teórica sobre las estrategias didácticas que se usarán para crear las actividades. En la metodología se muestra el cronograma de las actividades realizadas y la explicación de las mismas. Luego, se exponen los resultados y la discusión de los datos obtenidos después de haber hecho las actividades, para terminar con las conclusiones.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Al detectar que las personas estudiantes experimentan emociones no placenteras hacia las matemáticas, se consultó a Calderón (2012) en *Aprendiendo sobre emociones: manual de educación emocional*, literatura ubicada en el contexto costarricense. En esta hace referencia a un trabajo final de graduación donde se concluye que:

las educadoras y los educadores consideran importante asumir las emociones de sus estudiantes y trabajarlo dentro de los salones de clase; sin embargo, de igual forma se hace evidente la escasez de formación en educación emocional por parte del personal docente de educación primaria, y se concluye que se requieren programas de capacitación y formación que brinden herramientas y estrategias informativas y de aplicación en el aula que contribuyan a una labor más integral con el estudiantado (p. 5).

Dicha información muestra la relevancia de trabajar las emociones en el salón de clase, para los mismos estudiantes y para su futuro como educadores. Así se pretende, con el ejemplo, dar importancia a los sentimientos, hablar de los mismos y fijarse metas para mejorar su estado. Muchas de las emociones que tienen los estudiantes cuando presentan evaluaciones no les permiten realizar de manera correcta los ejercicios, evitando que puedan pensar y ser creativos en las soluciones.

En la misma línea, pero en el contexto español, Marban, Marato y Palacios (2020) confirman que:

Una educación emocional orientada a un mejor conocimiento de las emociones propias y de las de los demás permitiría desarrollar habilidad de regular las emociones, prevenir los efectos de las emociones negativas y desarrollar la habilidad para generar emociones positivas (p. 82).

RESUMEN

Este artículo expone un trabajo realizado en el curso Didáctica Universitaria de la Universidad de Costa Rica. Participaron en el proyecto los estudiantes del curso FD-0515 Matemática para Educación Primaria II, del segundo año de la carrera de bachillerato y licenciatura en Educación Primaria de la misma universidad. Los problemas identificados desde la primera sección sincrónica de ese semestre están relacionados con emociones no placenteras hacia las matemáticas y mejorar el desempeño en la disciplina. El objetivo del trabajo consistió en implementar una serie de actividades que les ayudaran a manejar las emociones no placenteras durante las evaluaciones, y poder demostrar lo que han aprendido. Se hicieron actividades para que los estudiantes expresen y aprendan sobre ellas. Se trabajó en parejas donde se usó el aprendizaje colaborativo. El cambio en el manejo de las emociones se empezó a evidenciar cuando se pidió a los estudiantes que escribieran un párrafo sobre el sentimiento que les generaban en ese momento las matemáticas, y explicaran si este había cambiado en esas semanas de clase; 21 personas de 25 señalaron sentimientos más placenteros. Del estudiantado que participó en la prueba diagnóstica y la prueba final, solo un estudiante bajó su calificación.

PALABRAS CLAVE

Maestros, emociones, aprendizaje colaborativo, evaluación

SUMMARY

This article exhibits a project carried out in the University Didactics course of the University of Costa Rica. The students of the FD-0515 Mathematics for Primary Education II course, second year of the baccalaureate and bachelor's degree in Primary Education from the same university, participated in the work. The problems identified from the first synchronous section of that semester are related to unpleasant emotions towards mathematics and to improve performance in the discipline. The objective of the work consisted of implementing a series of activities that will help them manage unpleasant emotions during the evaluations and to be able to demonstrate what they have learned. Activities were made for students to express and learn about their emotions. They worked in pairs where collaborative learning was used. The change in emotions began to be evident when students were asked to write a paragraph about the current feeling they have towards mathematics and explain if this had changed in these weeks of class, 21 out of 25 indicated that they felt more pleasant feelings. Of the students who participated in the diagnostic test and the final test, only one student lowered their grade.

KEYWORDS

Teachers, emotions, collaborative learning, evaluation

Al tener estudiantes que logren manejar sus emociones durante las pruebas, sus calificaciones en las mismas podrían ayudar a mejorar la actitud hacia la matemática. Esto es fundamental porque, al ser un estudiante con buenas actitudes hacia las matemáticas, desplegará actitudes positivas hacia la enseñanza de la misma (Young-Loveridge, 2010, Escolano, Gairín, Jiménez, Murillo & Roncal, 2012).

Buscando estrategias para mejorar las emociones en matemáticas de los futuros profesores de primaria, García (2020) escribió el artículo titulado el "Coaching emocional: Una propuesta para regular las emociones negativas de profesores de primaria en formación"; allí presenta una estrategia donde al maestro de primaria se le asigna un profesor como *coach* emocional. Se trata de un educador experimentado de Matemática, que se gana la confianza del maestro de primaria para que pueda hacerle todas las preguntas o dudas que lo inquieten antes de enseñar o preparar sus clases. Ayuda al maestro a trabajar sus emociones de frustración por no manejar los contenidos matemáticos y convertirlas en emociones más placenteras.

Usando esta información, en algunas de las actividades propuestas se usarán parejas de estudiantes que se tengan confianza, donde se puedan ayudar a manejar las emociones no placenteras hasta convertirlas en algo más disfrutable. Por ello, se pretende que las parejas de estudiantes desarrollen aprendizaje colaborativo, que en la presentación publicada por el TEC Monterrey (s.f.) se define como,

una técnica didáctica que promueve el aprendizaje centrado en el alumno basando el trabajo en pequeños grupos, donde los estudiantes con diferentes niveles de habilidad utilizan una variedad de actividades de aprendizaje para mejorar su entendimiento sobre una materia. Cada miembro del grupo de trabajo es responsable no solo de su aprendizaje, sino de ayudar a sus compañeros a aprender, creando con ello una atmósfera de logro. Los estudiantes trabajan en una tarea hasta que los miembros del grupo la han completado exitosamente (p. 2).

Las parejas de estudiantes tendrán actividades que completar de forma colaborativa; entre ellas está una prueba sumativa que consiste en un miniproyecto, donde se usará el aprendizaje basado en proyectos (ABP), ya que, como señala Rodríguez (2018):

En una sociedad cada vez más desarrollada, en la que cualquier información puede estar a nuestra disposición al instante, parece que no tiene sentido seguir utilizando en nuestras aulas una metodología tradicional basada en el aprendizaje memorístico. Parece que cada vez cobran más fuerza las posturas que apoyan las metodologías activas que huyen de la clase magis-

tral y crean un ambiente de aprendizaje participativo y colaborativo, donde el centro del proceso de aprendizaje son los participantes y no el contenido. Estas metodologías apuestan por despertar en el alumnado nuevas inquietudes y curiosidades que lo motiven a querer aprender (p. 11).

En su propuesta, Rodríguez (2018) nos muestra varias actividades, entre ellas se tomó una con algunas modificaciones para que se resolviera como prueba sumativa #3. Al final, se propone realizar un test de inteligencia emocional llamado "Test de Emily Sterrer", escritora estadounidense, que ayudará al estudiante a tomar conciencia de sus emociones. Este instrumento abarca 6 áreas, a saber: autoconsciencia, empatía, autoconfianza, motivación, autocontrol y competencia social.

3. METODOLOGÍA

Se inició el curso de Matemática para Educación Primaria II con una prueba diagnóstica. La prueba fue realizada por 24 estudiantes y se mostró que la mayoría no es competente en los contenidos de geometría de sexto grado, ya que la media de la prueba fue de 50 de 100. Al final de la primera clase se hizo una retroalimentación (anexo 1), donde lo más significativo fue que 13 de 28 personas comentaron sobre la preferencia de trabajar en grupos permanentes, puesto que se les había indicado que los grupos se iban a escoger de distintas maneras, según el trabajo.

Como trabajo para el curso de Didáctica Universitaria se diseñaron 9 actividades, mostradas en la tabla #1. En estas actividades se utilizó como estrategias didácticas: escribir sobre sus emociones en un documento de Google Drive individual, el coaching emocional entre compañeros, el aprendizaje colaborativo y pruebas. Los objetivos del curso que abarcan las estrategias didácticas corresponden a:

- Comprender a profundidad, y de manera conectada, los contenidos matemáticos de los bloques de geometría y medidas del I y II ciclo de la educación general básica.
- Fomentar una actitud crítica en el uso de los recursos concretos en el contexto de la educación matemática en primaria.

Tabla 1
Cronograma de actividades

Tipo	S	T	Tiempo	Actividad
Apertura	10	SC	20 min	Trabajo #1 Emociones, individual
Apertura		AC	15 min	Prueba formativa, individual
Desarrollo		AC	6 horas	Guía de trabajo #9, parejas
Desarrollo	11	AC	1 hora	Trabajo #2 Emociones, individual
Desarrollo		SC	20 min	Presentación del miniproyecto, parejas
Desarrollo	12	AC	2 horas	Prueba sumativa #3, parejas
Desarrollo		AC	10 min	Trabajo #3 Emociones, individual
Cierre	13	SC	20 min	Trabajo #4 Emociones, individual
Cierre		AC	1 hora	Prueba de unidad, individual

S: Semana, T: Tipo de trabajo, SC: Sincrónico, AC: Asincrónico



A continuación, se realiza una descripción más detallada de cada actividad.

Trabajo #1 Emociones

Los estudiantes crearon un documento de Google Drive con su nombre como título y lo compartieron al correo de la profesora. Se explicó la mecánica de la actividad y se brindó tiempo para aclarar dudas. Los estudiantes contestaron en su documento las interrogantes mostradas a continuación:

- Tenemos una prueba sorpresa sobre el cálculo de áreas y perímetros. ¿Cómo se sienten sobre esta noticia?
- ¿A quién le gustaría tener como compañero o compañera, si la prueba fuera individual, pero es permitido hacerle preguntas a otra persona estudiante? ¿Por qué esa persona?
- ¿Cómo se sentiría si esto fuera una opción?
- Esta prueba debe hacerse completamente individual de la forma más honesta posible; recuerden que ustedes serán educadores. Confío en ustedes. ¿Cómo se siente?
- Es una prueba formativa. ¿Cómo se siente?

Estas preguntas fueron leídas una a una por la profesora, dando tiempo para que cada estudiante contestara. Con esta actividad se alcanzaron las siguientes metas:

1. Identificar a los estudiantes que sienten miedo y los que no tienen miedo de ser evaluados.
2. Identificar a los estudiantes que podrían ser coaches.
 - a. No tienen miedo a ser evaluados.
 - b. Tienen buenas bases matemáticas (usando el diagnóstico y el actual avance del curso).
3. Obtener información sobre cuál es el compañero al que le tienen confianza.
4. Conformar parejas de estudiantes de tres tipos:
 - a. Personas amigas, que corresponden al grupo #1.
 - b. Estudiante de alto perfil académico y estudiante responsable con perfil académico regular. Este es el grupo #2.
 - c. El grupo #3 estará conformado por las parejas de estudiantes que no clasificaron en ninguno de los dos grupos anteriores.

Prueba formativa

La prueba formativa era individual y consistía en 3 ejercicios de 3, 3 y 4 puntos respectivamente (anexo 2).

Guía de trabajo #9

Esta guía fue la primera de los trabajos en parejas, que contaban con una semana de tiempo para que los desarrollaran (anexo 3).

Trabajo #2 Emociones

Los estudiantes completaron de forma asincrónica las siguientes actividades:

- Escriba en su documento de emociones sobre la emoción que le generó saber cuál era su pareja para la guía #9. Explique.

- Vea el siguiente video: “Educación emocional”, con duración de 16 minutos aproximadamente <https://www.youtube.com/watch?v=xaVXrNZ92S0>
- Haga un comentario en su documento sobre ¿qué es una emoción? ¿Cuál es la diferencia entre sentimiento y emoción? ¿Por qué es importante enseñar a los niños y niñas sobre emociones? Use las ideas del video.
- Escriba un párrafo sobre el sentimiento que tiene hacia las matemáticas. Explique si ha cambiado en estas semanas de clase.

Presentación del miniproyecto

El miniproyecto es parte de la guía de trabajo #9. Consiste en buscar un proyecto de geometría para primaria escrito en inglés y adaptarlo a nuestro sistema educativo (anexo 3).

Prueba sumativa #3

La prueba consistió en realizar un miniproyecto; en algunas partes tuvieron que trabajar de manera individual y otras como pareja. En la parte individual podían consultar a su pareja si necesitaban ayuda. El miniproyecto consistió en una adaptación de una tarea propuesta por Rodríguez, M. J. (2018) (anexo 4).

Trabajo #3 Emociones

Se encuentra dentro de la guía #10 y tenía las siguientes instrucciones:

Escriba en su documento de *Google Drive* sobre sus emociones:

- a. Cuando presentó su proyecto: antes de la presentación, durante y después de la retroalimentación.
- b. Al realizar la prueba sumativa #3.

Trabajo #4 Emociones

Este consiste en un trabajo sincrónico: se les pidió a los estudiantes que sacaran una hoja para realizar un test de inteligencia emocional. El test utilizado fue el de Emily Sterrett. La profesora leyó los 30 indicadores para que el estudiantado se autoevaluara del 1 al 5 en cada aspecto; el 1 equivalía a “prácticamente nunca” y el 5 a “prácticamente siempre”. Después, la profesora mostró los cuadros que aparecen en el test (anexo 5). Estos cuadros clasifican los indicadores en 6 áreas, a saber: autoconciencia, empatía, autoconfianza, motivación, autocontrol y competencia social. Conociendo los resultados, la profesora les propuso escribir en su documento de emociones una o dos metas para mejorar y comentar sobre cuál es la importancia de realizar este tipo de tests.

Prueba de Unidad de Geometría

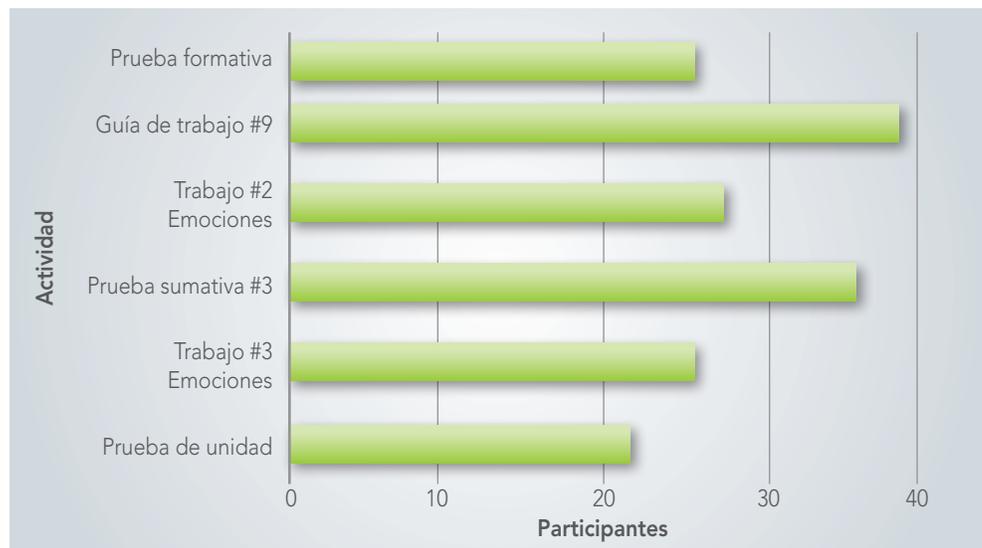
Se les pidió a los estudiantes que volvieran a realizar la prueba de la unidad de Geometría de la plataforma Khan Academy (anexo 5).

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El primero y el cuarto trabajo de emociones se realizaron con las personas estudiantes conectadas, y se alcanzó una participación de 25 y 24 estudiantes respectivamente. La prueba formativa, la guía #9, el trabajo #2 de emociones, la prueba sumativa #3, el trabajo #3 de emociones y la prueba de unidad fueron asincrónicos; la cantidad de estudiantes que realizó estas actividades se refleja en la figura 1.

Figura 1

Cantidad de participantes según la actividad realizada.



Fuente: Registro por Mediación Virtual (plataforma de la Universidad de Costa Rica) y documentos realizados por el estudiantado.

El primer trabajo realizado por el estudiantado fue un “subibaja de emociones” –así lo describió uno de ellos–. Como ejemplo se muestran las respuestas de una estudiante:

1. *Nerviosa e inquieta, aunque entiendo que ya es materia vista. Entonces también con expectativa de cómo va a ser.*
2. *Me gustaría escoger como compañera a [confidencial], ya que nos hemos comunicado muy bien en todos los cursos y es una compañera con la que me siento segura apoyándonos y ayudándonos cuando algo nos cuesta o tenemos alguna duda. Siempre nos va muy bien cuando hacemos trabajos juntas, y nos divertimos haciéndolo. Esta opción me da mucho alivio, ya que me da cierta confianza.*
3. *Tal vez un poco nerviosa ya que, aunque me parece haber entendido todo, puede que a la hora de hacerlo se me olviden ciertos conceptos que creía tener claros; y pensar que tengo que hacerlo 100 % sola sin opción de aclarar conceptos me da nervios.*
4. *Me da más tranquilidad, ya que sé que voy a aprender y a recibir retroalimentación, pero no va a afectar mi nota.*

Con los resultados obtenidos en esta actividad y el registro de notas se seleccionaron las parejas de trabajo:

- a. GRUPO #1: 8 parejas de estudiantes amigos.
- b. GRUPO #2: 5 parejas de estudiante de alto perfil académico y estudiante responsable con perfil académico regular.
- c. GRUPO #3: 7 parejas estudiantes que no clasificaron en ninguno de los dos grupos anteriores.

Se destaca en este trabajo #1 de emociones que solo 4 personas, de 25, sintieron una emoción placentera al saber que había una prueba ese día. La mayoría de emociones presentadas en ese momento fue de miedo, angustia y ansiedad. No obstante, se generó un gran cambio de emociones cuando se enteraron de que la prueba era formativa: 23 de 25 estudiantes sintieron emociones placenteras desde la tranquilidad a la felicidad. En este mismo trabajo, cuando se les preguntó con qué compañero o compañera les gustaría trabajar si la prueba fuera en parejas, el estudiantado escogió a alguien a quien le tenían confianza o era reconocido por sobresalir en matemáticas. Sin embargo, era imposible poder formar las parejas que ellos deseaban, ya que algunos nombres se repetían.

En el trabajo #2 de emociones, cuando los estudiantes expresaron su emoción al saber quién sería su pareja para la guía de trabajo #9, todas las parejas del grupo #1 sintieron emociones placenteras; del grupo #2, 3 de 5 parejas sintieron emociones placenteras, mientras que la mayoría de los estudiantes del grupo #3, 8 de 14, no contestó el trabajo, y los 6 que contestaron sentían emociones no placenteras, como preocupación e inseguridad. En este trabajo, después de haber observado un video donde se exponía la diferencia entre una emoción y un sentimiento, se les solicitó escribir un párrafo sobre el sentimiento que les inspiran las matemáticas, y que explicara si ha cambiado en estas semanas de clase (el estudiantado se encontraba en la semana 11). Se obtuvo que 21 de 25 señalaron sentimientos más placenteros. Algunas de las respuestas de los estudiantes, donde se aprecia el cambio de sentimiento:

- *Desde que estoy en la escuela, he tenido emociones negativas hacia las matemáticas: miedo, ansiedad, frustración, entre otras. Y en realidad esas emociones han bajado su intensidad poco a poco. He ido ganando confianza y comprendiendo que en muchas ocasiones mi propia mente se encargaba de hacerme las cosas más difíciles.*
- *Por medio de las clases el sentimiento ha cambiado, como anteriormente lo mencioné, en optimismo, porque, a pesar de que aún no domino con eficacia los temas, sé que soy capaz de lograrlo, lo cual me ha ayudado a plantearme retos que progresivamente trato de superar.*
- *[En] estos cursos que he llevado en estos menos de dos años de universidad, me han tocado docentes que permiten que pregunte lo que sea, por más que creamos que sea una pregunta tonta los docentes la aclaran y, además, aceptan el "error" como parte del aprendizaje. Creo que, como docentes, debemos permitir el "error", dar libertad de expresión, no avergonzar a nadie, no tener preferencias entre los estudiantes, ser muy pacientes, con tal de dejar un buen recuerdo en el estudiantado y no ocasionarle traumas que a veces persisten el resto de la vida.*
- *Con estas últimas semanas me ha gustado más, porque así aprendemos el trasfondo de cada proceso matemático. Además, me gustan las dinámicas de clase porque la profe explica cada proceso y aspecto detalladamente. Solo me hubiera gustado que fuera presencial.*



Imágenes de stock con fines ilustrativos.



En el trabajo #3 de emociones, se obtuvieron resultados muy interesantes con respecto a las emociones sentidas durante la presentación de su miniproyecto a la profesora. De las 24 personas que lo realizaron, 13 sintieron emociones placenteras antes de la presentación: la más común fue tranquilidad, escrita por 8 participantes. Entre las 11 personas que expresaron emociones no placenteras, la más repetida fueron los nervios (también 8 estudiantes). Durante la presentación se aumentó a 16 estudiantes que mostraban emociones más placenteras, y después de la presentación este número aumentó a 22. En este incremento también se notó que 13 estudiantes cambiaron de emociones de tranquilidad a emociones más intensas, como la felicidad.

Durante la presentación del miniproyecto, se obtuvo que 5 parejas de las 20 no trabajaron de forma eficiente. Se les hicieron varias recomendaciones para mejorar, todas pertenecientes al grupo #3. Como fue evidente que las parejas del grupo #3 no estaban funcionando, antes de empezar la prueba sumativa #3 se les dio la oportunidad a todos de cambiar de pareja ahí mismo en

clase, o quedarse con la pareja asignada. Todas las parejas que al inicio sintieron emociones placenteras por su compañero o compañera permanecieron (estas serían las 8 parejas del grupo #1 y 3 del grupo #2). Se pudo notar aquí que todas las parejas que no sintieron emociones placenteras cambiaron de compañero, aunque algunas se desarrollaron muy bien durante la guía de trabajo #9, e incluso lograron muy buenos miniproyectos.

En los resultados de la prueba sumativa #3 se evidenció que, de esas 9 parejas que cambiaron, hubo tres que la profesora tuvo que asignar porque no habían asistido a lecciones sincrónicas, donde se conformaron las nuevas duplas; de esas 3, dos no entregaron la prueba y, por tanto, obtuvieron un cero de calificación.

Tabla 2

Comparación entre los resultados de la prueba formativa contra la prueba sumativa, tomando en cuenta solo los estudiantes que las realizaron

Medida	Prueba formativa	Prueba sumativa
Mínimo	1	8
Mediana	9	9
Máximo	10	10
Media	7.9	9.1
Moda	10	9
Cantidad	25	36

Tabla 3

Comparación entre los resultados de la prueba formativa contra la prueba sumativa, tomando en cuenta a todos los estudiantes

Medida	Prueba formativa	Prueba sumativa
Mínimo	0	0
Mediana	6.5	9
Máximo	10	10
Media	5	8.2
Moda	0	9
Cantidad	40	40

Se puede notar, en la media de las tablas 2 y 3, una mejoría al realizar la prueba sumativa, pues al resolverse en parejas representaba un reto mayor que la formativa. Por ello la moda en la primera tabla es de 10 para la prueba formativa; sin embargo, la media es más baja.

Al relacionar los resultados de la prueba sumativa #3 con las emociones expresadas por los estudiantes en el trabajo #3 de emociones, se tiene que 19 de los 24 que realizaron este trabajo relacionan la prueba con emociones placenteras y solo 5 de ellos con emociones no placenteras. Se rescata un comentario de uno de los estudiantes: *“La tercera prueba fue un proceso lleno de emociones positivas. Un trabajo que hace regresar a recuerdos de la escuela debido a la creatividad que se necesitaba para hacerlo. La prueba generó emociones de positivismo y motivación; asimismo, serenidad y optimismo al realizarla con una persona con la que se tiene confianza”*. Apoyando la idea de trabajar con alguien de confianza genera emociones placenteras.

Al revisar las metas y los resultados del test de inteligencia emocional (trabajo #4 de emociones), sabiendo que en cada área el estudiante tendría mínimo 5 puntos a un máximo de 25 puntos, y que el test señalaba que los aspectos a mejorar debían ser las inferiores a 20, se notó que solo dos personas tuvieron un área mayor o igual a 20. Sobre las metas presentadas, no existe una por mejorar en la cual la mayoría de estudiantes se ubique; todas las áreas fueron elegidas. El aspecto más elegido fue la empatía, seguido de la motivación y la autoconfianza. Algunas de las metas planteadas por las personas estudiantes fueron:

- *Debo ponerme en el lugar de los otros, y percibir sus emociones.*
- *Quiero trabajar más en mi autoconfianza, ya que siempre ha sido mi mayor limitación al realizar cualquier actividad.*
- *Sentirme más motivada y tener más confianza en mí misma. Ver más el lado positivo de las cosas, en lugar de ver solo los escenarios negativos de las distintas situaciones.*
- *Necesito mejorar todas, pero me gustaría mejorar mi empatía y mi competencia social.*

Sobre las metas presentadas, no existe una por mejorar en la cual la mayoría de estudiantes se ubique; todas las áreas fueron elegidas. El aspecto más elegido fue la empatía, seguido de la motivación y la autoconfianza.

Tabla 4

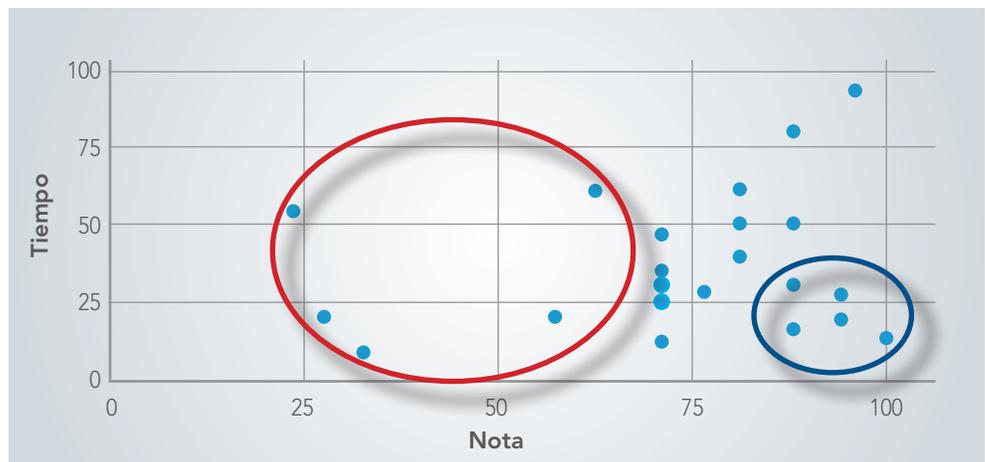
Comparación entre los resultados de la prueba diagnóstico contra la prueba formativa final, tomando en cuenta solo los estudiantes que las realizaron

Medida	Prueba de unidad diagnóstica	Prueba de unidad final
Mínimo	6	24
Mediana	53	79
Máximo	100	100
Media	50	74
Moda	65	71
Cantidad	24	22

Se decidió incluir en la tabla 4 solo las personas que completaron la prueba de unidad –al ser trabajos sin peso en la nota no hay tanta participación como se desearía; no obstante, la cantidad de estudiantes que realizaron la prueba diagnóstica y la final es similar–. Al revisar resultado por resultado, de los 22 estudiantes que hicieron la prueba final 17 también habían hecho la prueba diagnóstica, y todas fueron mujeres; de estas, 16 aumentaron su nota o la conservaron igual. La estudiante que no aumentó la realizó en solo 9 minutos: se puede decir que no fue un trabajo muy consciente (se proyectaban como mínimo 40 minutos). Los resultados obtenidos muestran que los estudiantes han mejorado sus conocimientos, aunque se habría esperado una mejoría más alta. Cabe resaltar, como se ha evidenciado, que al ser pruebas formativas el estudiantado no les da la importancia que merecen.

Figura 2

Diagrama de dispersión de la relación entre la nota y el tiempo de ejecución de la prueba de unidad final



Fuente: Resultados tomados del registro de notas en Khan Academy.

En la figura 2 anterior se puede notar que no existe correlación entre las dos variables. La mejor nota solo tardó 15 minutos, y en total 5 estudiantes tardaron menos de 40 minutos y tuvieron calificaciones altas (óvalo azul). Por su parte, el óvalo rojo muestra que 5 estudiantes no lograron todavía una nota mayor a 70.

5. CONCLUSIONES

El objetivo del trabajo fue implementar una serie de estrategias didácticas que les ayude a cambiar las emociones no placenteras hacia las matemáticas, sobre todo durante las evaluaciones, y poder demostrar lo que han aprendido. En el trabajo #1 de emociones se mostró que 23 de 25 estudiantes cambiaron sus emociones no placenteras a emociones placenteras, al saber que la prueba no era sumativa. Esto nos puede indicar que las emociones no placenteras son generadas por la evaluación sumativa y no solo por ser sujeto de evaluación.

Con los trabajos #2 y #3 se evidenció el cambio de emociones no placenteras hacia las matemáticas: la mayoría de los participantes admitió sentir emociones más placenteras. Al contrastar estos resultados con los obtenidos en el test de inteligencia emocional, donde el estudiantado obtuvo bajos puntajes en las categorías evaluadas, nos muestra que debemos seguir en la línea de este tipo de estrategias didácticas que permite al estudiante experimentar y aprender sobre sus emociones para conocerlas y gestionarlas.

Además de mejorar la relación que tiene el estudiantado con las matemáticas, se pretendía mejorar su desempeño en la asignatura. Según la comparación de los resultados de la prueba diagnóstica y la final, se obtuvo que 16 de 17 estudiantes subieron sus calificaciones. Sin embargo, en la figura 2, dentro del óvalo rojo, a pesar de haber mejorado sus calificaciones, hay 5 estudiantes que no muestran ser competentes con el manejo de los contenidos para sexto grado. Por ello, es necesario seguir pensando actividades que desarrollen habilidades matemáticas y crear más espacios de trabajo y reflexión de los contenidos. Cabe destacar que el nivel de la prueba aplicada es un poco superior a lo que se enseña actualmente en el país.

Las actividades realizadas para el trabajo del curso Didáctica Universitaria salieron como fueron planeadas. El único problema presentado es la falta de participación de los estudiantes en las actividades formativas. Se puede notar, en la figura 1, que las dos actividades donde hubo más participantes formaban parte de la evaluación sumativa del curso; es decir, más del 30 % de la clase no realiza las actividades que no tienen peso en esta evaluación. Es relevante seguir estimulando al estudiantado a valorar los trabajos formativos, ya que estos enriquecen su aprendizaje y los preparan para las evaluaciones sumativas. Para futuros trabajos es fundamental la participación de todos los estudiantes en las evaluaciones formativas; el docente deberá aclarar que los trabajos formativos no son trabajos opcionales.

Las actividades realizadas para el trabajo del curso Didáctica Universitaria salieron como fueron planeadas. El único problema presentado es la falta de participación de los estudiantes en las actividades formativas.

BIBLIOGRAFÍA

- Calderón, M. (2012). *Aprendiendo sobre emociones: manual de educación emocional*. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana. <https://ceccsica.info/sites/default/files/docs/Aprendiendo-emociones-manual.pdf>
- Colypro (2020, 17 de abril). 1. Educación emocional. <https://www.youtube.com/watch?v=xaVXrNZ92S0>
- Domínguez, M., Martín, A. M. & Paralera, C. (2011, marzo). El entorno virtual: un espacio para el aprendizaje colaborativo. *EduTec-e*, (35). <https://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/417/153>
- Escolano, R., Gairín, J. M., Jiménez, C., Murillo, J. & Roncal, L. (2012). Perfil emocional y competencias matemáticas de los estudiantes del grado de educación primaria. *Contextos Educativos*, 15, 107-134. <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/658/621>
- García, M (2020). *Coaching emocional: Una propuesta para regular las emociones negativas de profesores de primaria en formación*. Universidad Autónoma de Guerrero. https://www.researchgate.net/publication/339300606_Coaching_Emocional_Una_propuesta_para_regular_las_emociones_negativas_de_profesores_de_primaria_en_formacion
- Marbán, J. M., Maroto, A. & Palacios, A. (2020). Desarrollo del domino afectivo matemático en la formación inicial de maestros de primaria. *Avances de investigación en educación matemática*, (18), 73-86 <https://doi.org/10.35763/aiem.v0i18.286>
- Olson, A. M. & Stoehr, K. J. (2021). Fear of Failure or Lack of Motivation? Understanding the Mathematics Anxiety of Elementary Preservice Teachers. *Conference Papers -Psychology of Mathematics & Education of North America*, 1054-1059.
- Rodríguez, M. J. (2018). *ABP, una propuesta para la clase de matemáticas* [trabajo final de máster]. Universidad de Almería. http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/7129/TFM_RODRIGUEZ%20TORTOSA,%20MARIA%20JOSE.pdf?sequence=1
- TEC Monterrey (s.f.). *Aprendizaje colaborativo. Técnicas didácticas*. Presentación. Dirección de Investigación e Innovación. Educativa. https://www.itesca.edu.mx/documentos/desarrollo_academico/metodo_aprendizaje_colaborativo.pdf
- Van Der Beek, J. P. J., Van der Ven, S. H. G., Kroesbergen, E. H. & Leseman, P. P. M. (2017). Self-concept mediates the relation between achievement and emotions in mathematics. *British Journal of Educational Psychology*, 87(3), 478-495. <https://doi-org.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr/10.1111/bjep.12160>
- Young-Loveridge, J. (2010). Two decades of mathematics education reform in New Zealand: What impact on the attitudes of teacher education students? *Mathematics Education Research Journal*, 33, 3-7. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED521017.pdf>

ANEXOS

1. Recomendaciones y/o sugerencias.
<https://drive.google.com/file/d/1Q9QP8rne6qaWdV4jHN7YBOZAHsS0Gdz5/view?usp=sharing>
2. Prueba corta formativa
<https://drive.google.com/file/d/1OLp5IDpVVeUBx0kVpISoqMCoxdxXQRM7/view?usp=sharing>
3. Guía de trabajo #9
<http://drive.google.com/file/d/1EBYYooraozgTUZ4bXRQPSytPWTMuHBGI/view?usp=sharing>
4. Prueba #3 sumativa
https://drive.google.com/file/d/1-VFMITzh_MSo-0tKDwZhsNLPrmSKhr1Cl/view?usp=share_link
5. Test de Emily Sterrett
https://drive.google.com/file/d/17_HPF4xkMKBxqLm5YbX1_gWNL7qt9C2a/view?usp=share_link
6. Prueba de unidad
<https://es.khanacademy.org/math/cc-sixth-grade-math/cc-6th-geometry-topic/test/cc-6th-geometry-topic-unit-test?modal=1>



Imágenes de stock con fines ilustrativos.

El aprendizaje del desaprendizaje

The learning of unlearning

Introducción

Cuando se hace referencia a la educación como fenómeno social, y a sus diversos términos y manifestaciones, es muy común encontrar palabras como “didáctica”, “enseñanza”, “aprendizaje”, “evaluación”, “exámenes”, o “planeamiento”. Si ahondamos en teorías educativas es probable que aparezcan términos tales como “constructivismo”, “conductismo” o (más recientemente) “conectivismo”. Pero, ¿qué son realmente estas teorías? ¿De qué se tratan estas propuestas educativas en las aulas escolares o, en general, en nuestro entorno sociocultural?

Se tratará en este espacio de responder algunas de esas preguntas explicando de manera general a qué se refieren tales propuestas pedagógicas, mostrando que buena parte de la llamada “crisis” educativa de nuestro país, Costa Rica,

se debe al desconocimiento de lo que dicen estas teorías, y la contradicción que existe al proponer actividades con una u otra sin ser verdaderamente conocedores del trasfondo filosófico de cada una.

Desarrollo

En Costa Rica es muy frecuente escuchar las frases de que la educación está “en crisis”, que ha sufrido un “apagón” –especialmente del 2018 en adelante– (PEN, 2021, p. 30), y que por esta razón la educación debe verse expuesta a una reestructuración fuerte y una atención especial por parte de las autoridades del país. Pero, ¿cuál es realmente la crisis? Quizás esto se deba ver desde diferentes puntos para entenderlo, pero parece que en el trasfondo se trata de que los estudiantes no están aprendiendo lo necesario para afrontar la vida en sociedad que el mundo demanda, ya sea en el entorno familiar o social del país, o del mundo globalizado.

Para citar un ejemplo, en el informe del *Estado de la Educación* (PEN, 2021) se advierte que “en la actualidad, cohortes enteras de estudiantes arrastran deficiencias educativas aun mayores que las tradicionalmente reflejadas en los malos resultados educativos que Costa Rica obtenía, en promedio, en las pruebas estandarizadas nacionales e internacionales” (p. 30).

Seguramente muchas personas indicarán que la crisis educativa de Costa Rica se trata de los malos resultados en pruebas nacionales (PISA o FARO, por ejemplo), o de las malas condiciones de la infraestructura de las instituciones educativas del país, sean estas escuelas o colegios –sobre todo públicos–.

Agustín Monge-Piedra

Ministerio de Educación Pública, Universidad
Técnica Nacional
armongepiedra@gmail.com
Alajuela, Costa Rica
ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9379-0336>

Recibido - Received: 15/05/2022
Aceptado - Accepted: 17/06/2022

Revista *Umbral*
ISSN: 1409-1534 • e-ISSN 2215-6178
Volumen 48 (1), enero a junio de 2023

CÓMO CITAR / HOW TO CITE

Monge-Piedra, A. (2023). El aprendizaje del desaprendizaje. *Revista Umbral*, 48(1), pp. 17-28



RESUMEN

Esta investigación hace un recorrido de los aspectos más generales de las teorías educativas predominantes en Costa Rica, pero haciendo énfasis en las contradicciones y/o paradojas en las que muchas veces se entra como educadores, y que impiden potenciar los procesos educativos en las aulas de una manera eficiente. Se hace una serie de reflexiones sobre los enfoques tradicionales del conductismo, el constructivismo, y más recientemente del conectivismo y las teorías cognitivas de la complejidad, así como de la caórdica cognitiva que se da entre estas ideas, y el esfuerzo que hacen los educadores y educadoras para entenderlas y tratar de reinterpretarlas en el diario vivir en los espacios educativos.

PALABRAS CLAVE

Educación, educadores, conductismo, constructivismo, conectivismo, caórdica cognitiva, espacios educativos, nichos ecológicos aprendientes, aprendizaje, desaprendizaje

Otros apuntarán el desfase del currículum que propone el sistema educativo formal comparado con las habilidades cognitivas necesarias para que las personas, una vez salgan del sistema educativo formal, encuentren trabajos para los cuales están calificadas.

Sean los que sean los motivos de la “crisis”, esta parece atenerse a la falta de un aprendizaje significativo, pero no solo para afrontar condiciones de trabajo a futuro, sino para atender las condiciones humanas que provienen del conocimiento mismo, y de la evolución que este sufre día con día. Sobre todo en la época del conocimiento digital que estamos viviendo, donde incluso la inteligencia artificial está haciendo un aporte significativo a la adquisición de conocimientos y de toma de decisiones para quienes van a desempeñarse laboralmente en un futuro muy próximo. Por ejemplo, se puede citar lo dicho por Santos (2017):

La robótica avanzada planteará problemas a los que las normas existentes no dan respuesta: -La empatía humana en el robot: Parece evidente que las personas se rendirán a la tecnología y sustituirán a seres vivos –y especialmente a los seres humanos– por los robots inteligentes en muchos ámbitos de la vida, y entre ellos el laboral. Es probable que no todos concibamos el robot de igual manera, pero parece que la tendencia será que los humanos empaticemos con los robots inteligentes y no los identifiquemos como simples aparatos tecnológicos. Y esto se debe a que se mueven de manera autónoma, adoptarán nuestra anatomía, tomarán decisiones e interactuarán con nosotros, provocándonos emociones (pp. 27-28).

Y como se asume que existe una crisis (PEN, 2021, p. 30), es evidente que las condiciones actuales de la educación necesitan un cambio para poder superar dicha situación, lo cual lleva a la necesaria (y quizás prematura) conclusión de que lo que se ha aprendido sobre la educación está evolucionando hacia teorías educativas que respondan a la realidad de la sociedad moderna, en donde el conocimiento académico es importante, pero no sería el centro de toda la labor educativa. Sobre esto, Assmann (2002) afirma que

Hoy día sabemos, de las ciencias de la vida y de las teorías del cerebro/mente, que aprender no se puede reducir a los saberes acumulados por la humanidad. Se aprende no solo con el cerebro ni solo en la escuela. Se aprende durante toda la vida y mediante todas las formas de vivir (p. 11).

Sobre esto mismo agrega Segura (2008) que “definitivamente aprender es mucho más que estar alfabetizado, y no goza este proceso de la exclusividad de un medio formal, ni tampoco requiere exclusivamente de un intermediario para que dicho proceso suceda” (p. 5).

Por estas razones se puede decir que hay que aprender a desaprender aquello que no es necesario, para conocer lo que sí es importante actualmente, y propiciar que dichos entendimientos generen encadenamientos de

conocimiento suficientemente buenos para que la evolución educativa, que necesariamente se dará, sea menos dolorosa que en la actualidad. Se puede ejemplificar la necesidad de ese cambio con base en los siguientes argumentos:

Lo primero, es lo expresado en el *Estado de la Educación* (PEN, 2021) cuando afirma que

resulta de gran importancia crear un marco de actuación y de estándares de desempeño, al igual que otros países, que permita orientar, de manera simple y concreta, cómo desarrollar un liderazgo pedagógico centrado en el cambio, la mejora continua de los procesos de aprendizaje en las aulas y cómo impulsar procesos de toma de decisiones más participativos entre los distintos actores de los centros educativos (p. 63).

Y lo segundo, es la reflexión hecha por Morín (1999):

La educación debe mostrar que no hay conocimiento que no esté, en algún grado, amenazado por el error y por la ilusión. La teoría de la información muestra que hay un riesgo de error bajo el efecto de perturbaciones aleatorias o ruidos (*noise*), en cualquier transmisión de información, en cualquier comunicación de mensajes (p. 5).

Haciendo eco de los fundamentos de la teoría científica de la complejidad, se acepta que la educación es necesariamente un fenómeno complejo (Morín, 1999, p. 17), donde se dan condiciones de recursividad, donde los conocimientos que se cree poseer tienen que ser necesariamente revisados una y otra vez a la luz de los nuevos descubrimientos. Desde ese punto de vista, cuando hablamos de las teorías educativas precedentes no se está indicando necesariamente que estas sean “malas” o equivocadas, sino que han sido mal entendidas, mal aplicadas, o que obedecieron a un tiempo y necesidades de la sociedad diferentes a los que se afrontan actualmente. Esto conlleva al planteamiento de que se puede estar dando una especie de contradicción caórdica, que trata de desembocar en un estadio de equilibrio armonioso.

Pero ¿qué dicen estas teorías educativas de las cuales se hace mención? ¿Por qué se afirma que estas pueden haber sido superadas, o que están desfasadas, o que están mal entendidas? Se inicia explicando las nociones básicas de las teorías educativas que predominan en Costa Rica, y del por qué se considera que se ha presentado una especie de contradicción entre estas y la interpretación que se ha hecho de aquellas.

Enmarcadas dentro de las dos tendencias filosóficas más importantes que han predominado en buena parte de las conductas humanas: el positivismo y el naturalismo, las tendencias pedagógicas principales que enmarcan el desarrollo educativo en Costa Rica han sido el conductismo y el constructivismo, respectivamente. Y es precisamente la convivencia en Costa Rica de estas dos tendencias filosóficas educativas la que ha creado una

ABSTRACT

This research reviews the most general aspects of the prevailing educational theories in Costa Rica, but emphasizing the contradictions and/or paradoxes that educators often fall into, and that prevent educational processes from being efficiently leveraged in classrooms. A series of reflections is made on the traditional approaches of behaviorism, constructivism, and more recently connectivism and cognitive theories of complexity, as well as the cognitive chaotic that occurs between these ideas, and the effort educators make to understand them and try to reinterpret them in daily life in educational spaces.

KEYWORDS

Education, educators, behaviorism, constructivism, connectivism, cognitive chaotic, educational spaces, learning ecological niches, learning, unlearning.

contradicción importante para gran parte de los actores del proceso educativo. Para poner esto en perspectiva, en el Programa de Estudios de Matemática del Ministerio de Educación Pública (2012) se señala que

Varias fuentes nacionales confirman los problemas del plan de estudios en Matemáticas. En el tercer informe del Estado de la Educación (PEN, 2011), por ejemplo, se hace referencia a varios cuestionamientos... Se puede decir que mientras en la fundamentación se declara una perspectiva constructivista, en la malla curricular predomina un enfoque conductista. Es una auténtica contradicción (p. 484).

La contradicción señalada queda explicada con las palabras de Garrido (2016), quien apunta lo siguiente:

observamos una gran diferencia en el conductismo vs. constructivismo en el currículum. En el caso del conductismo, el currículum es entendido en el que todo el alumnado aprende por igual, siguiendo un plan de instrucción cerrado y obligatorio para todos. En el caso del constructivismo, el currículum es abierto y pretende resolver los problemas que se pueden presentar.

Por una parte, el conductismo plantea como visión educativa que el aprendizaje del alumno se debe dar en forma lineal, observando pasivamente y asumiendo las conductas que le ejemplifique el docente. En esta visión conductista, la educación y el aprendizaje en general deben darse en un medio neutral, donde los saberes se adquieren verticalmente, aportados por algún tipo de especialista "conocedor de toda la realidad absoluta", y que quienes aprenden ese conocimiento deben recibirlo sin mayores cuestionamientos, en una especie de determinismo práctico: si se enseña se aprende, y si no se aprende el aprendiz es el "culpable", por falta de capacidad. Esta visión no toma en cuenta los elementos internos y/o motivacionales de quienes aprenden (y posiblemente tampoco de quienes enseñan).

Al decir de Pellón (2013, p. 392), algunos de los representantes más importantes de esta visión educativa son Iván Pavlov (investigó sobre el reflejo condicional), Thorndike (investigó sobre la ley del efecto), John B. Watson (fundador del conductismo), B. F. Skinner (investigador del conductismo operante) y J. R. Kantor (visionario del interconductismo), quienes exponían estructuras cognitivas y pedagógicas tales como el análisis experimental del comportamiento, la ingeniería del comportamiento, la terapia de conducta, la modificación de conducta, y el análisis conductual aplicado. Pellón (2013) cita algunas de las ideas de Skinner sobre la modificación de la conducta y la creación de aprendizaje de la siguiente forma:

El análisis experimental de la conducta, propuesto por Skinner, se caracteriza por considerar que el aprendizaje es en sí mismo el desarrollo del nuevo patrón conductual que se quiere instaurar en un experimento de condicionamiento determinado. En este sentido, para Skinner carece de interés la distinción propuesta por Tolman (Tolman & Honzik, 1930) entre aprendizaje y ejecución... El énfasis de Skinner, contrario al de los autores anteriores, no está en la búsqueda de constructos teóricos para definir el aprendizaje (incluido el de incentivo), sino en encontrar una variable dependiente satisfactoria para medirlo. Según la opinión de Skinner, la tasa de respuesta cumple adecuadamente con los requisitos de tal tipo de variable dependiente (p. 396).

Se puede decir que mientras en la fundamentación se declara una perspectiva constructivista, en la malla curricular predomina un enfoque conductista. Es una auténtica contradicción.

Quizás uno de sus elementos más representativos es la forma en la que se realizan las evaluaciones hacia el estudiantado, caracterizadas sobre todo por exámenes de tipo memorístico, y de valoraciones únicamente numéricas, que transforman a las personas en un número o estadística. Conductismo, finalmente, se refiere a “conducir” una especie androide hacia unas metas productivas específicas y a que modifique sus conductas.

Por otra parte, el constructivismo es una visión educativa que propicia que los estudiantes construyan su propio conocimiento. Es una tendencia educativa que sí considera el medio donde el estudiante se desarrolla, sus interacciones sociales, sus motivaciones personales y las capacidades que tenga la persona para aprender, de manera que se pregona que el estudiante debe construir su conocimiento justamente a su propio ritmo. La adquisición de conocimiento no es, por lo tanto, una situación lineal, sino que procede de una interacción de múltiples elementos, entre los cuales se cuenta con la participación del alumno como elemento central del aprendizaje, y sus docentes serían mediadores de aquellos procesos educativos que se pretenden alcanzar. Por decirlo de otra manera, no es una visión determinista, sino que se corresponde con las interacciones del aprendizaje dado con el estudiante y el entorno, y las motivaciones en que este se ve inmerso. Sobre esto, Garrido (2016) indica que “en el caso del constructivismo, el aprendizaje es el resultado de un proceso de construcción de significados y de adaptarlos a los conocimientos previos del alumnado”.

Esto, por supuesto, supone retos; y uno de los principales es que es muy difícil homogeneizar el conocimiento en todas las personas, pues cada una tiene realidades e intereses distintos. Y es claro que muchas instituciones educativas, de una u otra forma, pretenden llevar a cabo una formación integral de sus estudiantes más o menos de forma homogénea atendiendo a distintos niveles educativos, ya sea por edad o por afinidad de conocimientos.

Cuando se habla de “constructivismo” saltan a la palestra nombres muy importantes de psicólogos y educadores que fueron sus máximos representantes, y que en nuestro medio costarricense son muy recordados cada vez que se habla de educación: Jean Piaget, Lev Vygotski, o David Ausubel (Garrido, 2016).

Dentro de los principales pensamientos de Jean Piaget (Triglia, 2015), este dice que la educación se da por etapas, atendiendo principalmente a cinco etapas motoras dependiendo de la edad y desarrollo cognitivo de las distintas personas. Y que el aprendizaje que se va obteniendo obedece al marco conceptual precedente que cada uno tiene para ir construyendo los nuevos conocimientos.

Coincidiendo con buena parte de estas ideas, la propuesta de Lev Vygotski centra sus esfuerzos en la observación de que la educación obedece también al desarrollo social de los individuos, y que el conocimiento en buena medida se da gracias a ese constructo social



Imágenes de stock con fines ilustrativos.



Imágenes de stock con fines ilustrativos.

en el cual las personas están inmersas, como diciendo que la cultura de cada una de las personas aprendientes influye en lo que todas las demás personas aprenden. A la vez, este autor desarrolla uno de los aspectos más importantes que los educadores están acostumbrados a escuchar, que es el de las zonas de desarrollo próximo. Estas son los espacios de construcción de conocimiento que se dan cada vez que se está cerca de aprender algo nuevo, y que, con el desarrollo cognitivo previo que cada uno tenga, permiten hacer una nueva elaboración de saberes, dándole sentido y significado a ese nuevo aprendizaje, y llevarlo así a un desarrollo cognitivo más permanente. Las zonas de desarrollo próximo permiten hacer ese enlace entre lo viejo y lo nuevo para aprender, pero manteniendo la interacción social como fuente fundamental del aprendizaje por adquirir.

Ausubel (Garrido, 2016), por su parte, plantea los marcos conceptuales que cada uno de nosotros posee y que influyen en los conocimientos que se van adquiriendo conforme pasa el tiempo; pero ahonda en los llamados “conocimientos o aprendizajes significativos”. La idea es que muchos de los aprendizajes adquiridos se pueden olvidar, pero aque-

llos que son realmente importantes (de acuerdo con las necesidades e intereses de cada quien) serán los que perduren por el resto de la vida, o al menos por largo tiempo. Esto es lo que él llama “aprendizaje significativo”.

La diferencia más notable entre esas dos tendencias educativas está en la forma como plantean las formas de entender, y como tratan a los sujetos aprendientes. Sobre esto, Serrano y Pons (2011) dicen que

[el] que construye el conocimiento es, para cualquier tipo de constructivismo, un sujeto activo que interactúa con el entorno y que, aunque no se encuentra completamente constreñido por las características del medio o por sus determinantes biológicos, va modificando sus conocimientos de acuerdo con ese conjunto de restricciones internas y externas. Sin embargo, detrás de esta homogeneidad en la conceptualización del “sujeto constructor”, se esconde una gran diversidad epistémica (p. 2).

Como una especie de simbiosis entre las teorías educativas principales junto con las herramientas digitales, desde hace algunos años también se está desarrollando una nueva tendencia en la educación, que conjuga buena parte de los elementos de las teorías constructivistas y algunos elementos de las teorías conductistas, pero orientados hacia la utilización y la implementación de los recursos informáticos: el conectivismo. Estos recursos informáticos están muy apegados a la utilización de la Internet, y el nombre de esta tendencia se deriva esencialmente de la conexión que hacen diferentes personas de diferentes partes del mundo sin necesidad de estar presentes en un mismo espacio físico.

Esta opción educativa genera entonces lo que se conoce como “entornos virtuales de aprendizaje”, los cuales pueden combinar una serie de opciones académicas: la virtualidad

completa, la combinación de entornos virtuales con entornos presenciales (llamados *blended learning* o "*b-learning*"), y que invitan al estudiantado a descubrir por sí mismo aquellos elementos que se procura que aprendan. Dentro de las ventajas que se pueden destacar de esta tendencia nueva de educación es que, al ser entornos virtuales, permiten un poco más de libertad para que las personas administren mejor su tiempo sin necesidad de ir a los espacios físicos tradicionales. Pero también se encuentra el inconveniente de que aleja de la convivencia social que hemos conocido como "normal" y, por lo tanto, a pesar de que esta es una tendencia sobre todo constructivista, la oportunidad del contacto social se ve bastante coartada.

Esta tendencia educativa ha sido de especial importancia para afrontar los retos que ha supuesto la pandemia a nivel mundial, y se han beneficiado estudiantes de todos los niveles educativos desde la primaria hasta la universitaria, siempre y cuando logren superar el desafío de la conectividad de Internet, que muchas personas pueden o no tener en sus casas.

Esa tendencia no es solamente asignar prácticas o trabajos a los estudiantes por medio de una especie de correo electrónico unilateral, sino que se trata de la consecución de un entorno de aprendizaje virtual en el que se den todas las condiciones normales de la presión de aprender que se conocen en la presencialidad, pero sin un profesor ni unos compañeros(as) presentes en todo momento. También tiene la ventaja de que el estudiante puede ingresar a los espacios académicos en cualquier momento del día en que lo desee; lo mismo con la realización de sus distintos trabajos y asignaciones para el avance de su conocimiento. Uno de sus principales promotores es Siemens (2004), quien desarrolla precisamente todos los conceptos teóricos que amparan esta nueva filosofía de hacer educación, visualizando la tecnología como el principal motor de adquisición de saberes:

El conectivismo es la integración de principios explorados por las teorías de caos, redes, complejidad y autoorganización. El aprendizaje es un proceso que ocurre al interior de ambientes difusos de elementos centrales cambiantes, que no están por completo bajo control del individuo. El aprendizaje (definido como conocimiento aplicable) puede residir fuera de nosotros (al interior de una organización o una base de datos), está enfocado en conectar conjuntos de información especializada, y las conexiones que nos permiten aprender más tienen mayor importancia que nuestro estado actual de conocimiento (p. 6).

Sobre la educación y la complejidad

Uno de los principales elementos que llevan a dificultades y confusiones en la educación costarricense es justamente el doble discurso de que la educación en este país es constructivista y racionalista, ya que son visiones bastante opuestas.

Por una parte, el constructivismo pretende que la persona construya el conocimiento a partir de sus experiencias y a su propio ritmo, en tanto que el racionalismo, representado por el conductismo, establece una serie de métodos y pautas que deben alcanzarse en un tiempo determinado, con mediciones lineales que dejan de lado la construcción propia del estudiantado. Eso se ve principalmente en las evaluaciones que se aplican en el sistema educativo costarricense; si bien es cierto con la pandemia tuvieron un cambio, la evaluación se ha sustentado en la aplicación de exámenes memorísticos que no propician

El conectivismo es la integración de principios explorados por las teorías de caos, redes, complejidad y autoorganización.

ni la solución de problemas, menos aún la consecución de aprendizajes significativos, y que privilegian el individualismo más que el aprendizaje social y/o colaborativo. Para citar un ejemplo, Monge (2016), en un estudio sobre la aplicación de técnicas de resolución de problemas (una metodología constructivista) en un colegio del país, concluye que

los docentes opinan que la metodología de resolución de problemas representa un reto cognitivo positivo para sus estudiantes. El sentir de los docentes gira en torno a que las condiciones actuales del sistema educativo no les permiten llevar a cabo la metodología tal y como se promueve de parte del MEP, razón por la que optan por realizar metodología tradicional, pero no porque perciban que la metodología de problemas genere malos aprendizajes y la metodología tradicional conlleve mejores aprendizajes. La situación a la que refieren las modificaciones aplicadas va en la línea de poder cumplir con los contenidos teóricos de conocimiento que establece el programa del MEP (p. 192).

Esto en buena medida lleva a los docentes a incurrir en contradicciones y paradojas, ya que mientras se ven obligados a plantear estrategias educativas tendientes hacia el constructivismo, también se ven conminados a realizar evaluaciones de tipo conductista. Y esto desencadena que (por practicidad) el profesor prefiera irse de lleno por mediaciones docentes conductistas para, en cierta forma, no dejar en indefensión a sus estudiantes, sobre todo al tener que aplicar evaluaciones nacionales tipo bachillerato o FARO (hasta 2021).

Parte de la dificultad de entender por completo los procesos educativos que se dan en nuestro entorno, es el hecho de que la educación es un fenómeno que obedece completamente a las leyes y preceptos teóricos de la complejidad (Calvo, 2009, p. 16). Sin duda alguna, la educación y el aprendizaje en sí se desarrollan a partir de los conceptos de *recursividad*, *holografía* y *dialéctica*. Sin olvidar que en la evolución del conocimiento científico (y en particular educativo) la recursividad de los conocimientos genera mayores prospecciones holográficas de lo que se aprende, y que estas a su vez propician una mayor dialéctica, que a su vez “reinicia” el proceso de recursividad, y así sucesivamente.

La característica holográfica del sistema educativo (sea cual sea el nivel en el que estemos) radica en que el conocimiento que posee cualquiera de los participantes del fenómeno educativo es representativo del conocimiento totalizador que tenga la sociedad. Cuando se menciona que el mismo es “holográfico” se entiende que, estadísticamente, el conocimiento que tienen distintos sectores de la sociedad, con niveles de madurez y estadios educativos más o menos homogéneos, será similar.

Veamos por ejemplo la siguiente situación. Supongamos que se plantea el tema de la protección de los recursos ambientales y la ecología del país, y se pide escribir un ensayo sobre dichas temáticas. ¿Qué escribiría un niño en edad escolar? ¿Qué escribiría un estudiante de secundaria? ¿Qué escribiría una persona adulta educada, o una persona adulta que ha tenido limitaciones en su acceso a la educación? O ¿qué podría escribir una persona que sea especialista profesional en dichas temáticas?

Es claro que todos tendrían opiniones, y que unas y otras serían más o menos correctas sobre los aspectos básicos de lo que se pretende exponer. Y a pesar de las grandes diferencias existentes en el desarrollo de cada una de las exposiciones, se puede tener

seguridad de que exhibirían elementos en común, porque todos los actores de la sociedad poseen una especie de inteligencia social, de conocimiento colectivo que llevan a todos, como una especie de "equipo", a que su bagaje cultural sea suficientemente apto para la sobrevivencia de la sociedad.

Y aunque unos y otros, desde su marco conceptual, tienen la razón, no cabe duda de que por los enfoques y objetivos de vida disímiles se suscitarían controversias y discursos caóticos que llevarían (dentro del nivel de madurez de cada persona) a una nivelación conceptual óptima para una correcta convivencia humana.

En palabras de Elorriaga, Lugo y Montero (2012):

El principio hologramático... expresa que las partes constituyen un todo, pero al mismo tiempo el todo está potencialmente en cada una de las partes; además, estas podrían regenerar el todo. Así, en el caso de la sociología, se puede expresar como que una sociedad está formada por individuos, pero, a su vez, cada individuo refleja a esa sociedad (p. 424).

En la educación, el principio de la recursividad tiene que ver con la conocida idea de los "conocimientos previos" de las teorías educativas tradicionales, y que la capacidad de adquirir nuevos saberes se relaciona con la base cognitiva que cada persona posea previamente. Sin embargo, desde el planteamiento de la complejidad, no se queda solo con lo previo conocido; también valora la habilidad de regresar al punto de partida, para refinar o mejorar los conocimientos adquiridos, en virtud de la madurez intelectual y emocional de cada persona o institución. Es decir, tiene que ver con un proceso evolutivo, e involucra tanto la capacidad de conocer más como de mejorar las habilidades de aprendizaje que se tengan, y de ser autocrítico y saber qué puede servir y qué no en la consecución de conocimientos más refinados, útiles y significativos.

Sobre esto, Elorriaga, Lugo y Montero (2012) afirman que

un proceso recursivo es aquel en el cual los productos y los efectos son, al mismo tiempo, causas y productores de aquello que los produce. Es decir, un proceso recursivo es aquel cuyos resultados son necesarios para que siga produciéndose el proceso. En el caso de los conocimientos, Soto (2000) afirma que los procesos mentales producen mentes que producen procesos mentales, dándose una retroalimentación entre el conocimiento y la acción que lo ha originado (p. 422).

Otra de las funciones que, desde la complejidad, se le puede asignar a la educación es la dialógica. En este caso se habla de una de las características más clara en todo proceso escolar académico: el diálogo. Hablar con otros seres humanos genera conocimiento, y, sea cual sea la interacción que se tenga con las distintas personas, esta producirá algún aprendizaje, por mínimo que sea. Si se imagina una clase escolar tradicional, la comunicación (en apariencia unidireccional) que va del maestro hacia sus alumnos está

Otra de las funciones que, desde la complejidad, se le puede asignar a la educación es la dialógica. En este caso se habla de una de las características más clara en todo proceso escolar académico: el diálogo.

● —————

Resulta claro que la educación persigue como fin último que la persona aprendiente adquiera las competencias necesarias para resolver una serie de problemas, ya sea en su entorno personal o profesional de estudio, cuando se decida por alguna capacitación de tipo universitario, por ejemplo.

————— ●

produciendo un diálogo y, por lo tanto, una transformación cognitiva en el estudiantado. Y aunque la palabra “diálogo” parece indicar un intercambio verbal entre dos (o más) partes, y que en la clase tradicional la persona estudiante escucha y el maestro o la maestra comunica, aún sigue habiendo diálogo, ya que hay una interpretación y significación del alumnado al mensaje recibido; asimismo, el maestro recibe un mensaje (comunicación gestual no verbal) de parte de sus alumnos, y ese proceso comunicativo produce cambios en los saberes cognitivos, actitudinales y procedimentales de cada uno.

Esto mismo se da en ambientes más coloquiales y no académicos, con los amigos, familiares, o colegas. Siempre el intercambio de ideas, de razonamientos, de bromas y risas (por ejemplo) genera estados de comunicación y de adquisición de conocimientos. Incluso si se está en soledad y se lee un libro, se ve una película o video, se escucha un mensaje radial, o una publicación de internet, etc., hay un diálogo con el creador de dicho mensaje, así como una interpretación y resignificación de este. Elorriaga, Lugo y Montero (2012) lo explican así: “el conocimiento es el resultado de una dinámica constante, que se deriva de un diálogo continuo entre los individuos y el entorno, sujeto siempre a la incertidumbre” (p. 421).

Por tanto, se puede decir que la educación y el conocimiento que tienen las personas es holográfico, dialéctico y recursivo. Y, como se ha mencionado, bajo estos mismos principios, el conocimiento genera conocimiento, y en buena medida obedece a un bucle de aprendizaje.

Conclusiones: el aprendizaje del desaprendizaje

Ya sea que lo queramos ver o no, y que seamos consecuentes con cualquiera de las teorías educativas predominantes (constructivismo, conductismo o conectivismo), la verdad es que ante el mundo digitalizado en el que vivimos se están planteando retos importantes hacia cómo entender los nuevos enfoques de la educación.

Resulta claro que la educación persigue como fin último que la persona aprendiente adquiera las competencias necesarias para resolver una serie de problemas, ya sea en su entorno personal o profesional de estudio, cuando se decida por alguna capacitación de tipo universitario, por ejemplo. Pero la realidad que vivimos hoy permite ver que la adquisición de ese conocimiento se puede lograr de muchas formas, y una mediación pedagógica con docentes y estudiantes no es necesaria en el 100 % de las ocasiones, al menos de la forma tradicional. Es decir, la existencia de Internet y otras plataformas, así como los múltiples medios de información que esta tiene (por ejemplo, Google), hacen ver que la adquisición de conocimientos como tal se debe enfocar más hacia la resolución de problemas abstractos, o de aplicación, más que a la simple repetición de contenidos estilo examen.

Si a eso le sumamos la aparición, cada vez más frecuente y poderosa, de la inteligencia artificial, es evidente que la forma en que los seres humanos adquirimos conocimiento, y el para qué lo adquirimos, tendrá que ser estudiada con nuevas visiones ante el hecho de que posiblemente máquinas o computadoras lleguen a interactuar con los seres humanos (e incluso a sustituirlos) en la adquisición de conocimientos y la resolución de problemas cada vez más complejos.

Como se mencionó antes, la educación es un fenómeno que corresponde en todos sus alcances a la teoría de la complejidad, y cuando se hace referencia a “aprender a desaprender” significa decidirse a pensar de una forma distinta a la que hemos acostumbrado, a evaluar educativamente de formas distintas y a valorar a las personas más como seres humanos que como receptáculo de conocimientos. Porque, al final, parece que es escenario de ser un conocedor universal de toda la realidad, y que va a ser ampliamente superado por los entes y androides que, a futuro, dispondrán de inteligencia artificial capaz no solo de aprender, sino de tomar decisiones importantes. La encrucijada en la que nos hallamos hoy en día es si queremos humanizarnos o deshumanizarnos en esa competencia sobrecogedora por el conocimiento que se avecina.

El aprendizaje del desaprendizaje se trata, entonces, de reconocer que muchas de las cosas que hemos aprendido sobre educación están superadas o desfasadas, y que debemos aprender a interpretar la educación de una forma diferente. La educación no es simplemente una colección o galería de conocimientos acumulados, sino que se debe ofrecer como una oportunidad de resolver problemas de complejidad, y el educador no debería verse solo como un acompañante o guía del proceso educativo, sino como un participante más de la construcción del saber. Debemos desaprender que la educación es un fenómeno lineal educador-estímulo-alumno, y aprender más bien que la educación es un fenómeno multivariable. En palabras de Maturana, todos estamos en un entorno “ecológico-aprendiente”:

Humberto Maturana utiliza el concepto nicho ecológico para denominar el contexto natural y social que nos permite vivir y buscar nuestro bienestar junto a otras personas. Estos nichos ecológicos son dinámicos e interdependientes, tanto del de nuestros semejantes como del de otros seres vivos (Galván, 2020).

Morín (1999), por su parte, destaca que “la educación debe promover una «inteligencia general» apta para referirse, de manera multidimensional, a lo complejo, al contexto en una concepción global” (p. 17).

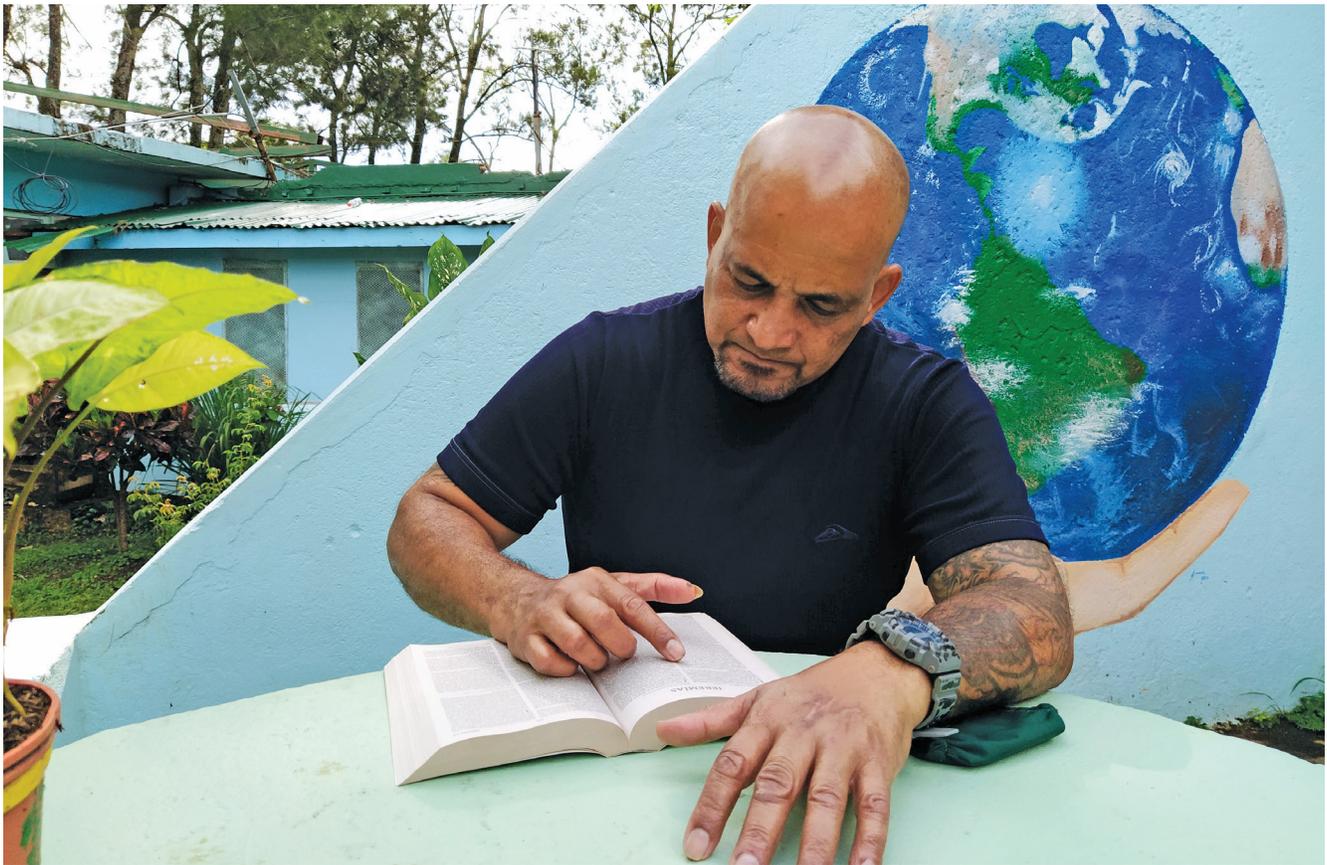
En otras palabras, el nuevo tipo de aprendizaje que como educadores deberíamos promover es que el dominio técnico de una disciplina en particular no es suficiente, y que más bien la educación debe verse de una forma holística e integradora que acepte ese nicho ecológico en el que vivimos, aprendiendo y educándonos unos con otros. Y, sobre todo, darse la oportunidad de que la educación no sea una simple repetición de contenidos, sino que esta propicie el desarrollo de otras habilidades, en particular la de resolver problemas complejos que integren varias de las disciplinas que se ofrecen en la malla curricular.



Imagen de stock con fines ilustrativos.

BIBLIOGRAFÍA

- Assmann, H. (2002). Placer y ternura en la educación, hacia una sociedad aprendiente. Madrid: Nacea.
- Calvo, C. (2009). Complejidad, caos y educación. *Plumilla Educativa*, 11-26. https://www.researchgate.net/publication/333008882_Complejidad_caos_y_educacion
- Elorriaga, K., Lugo, M. E. y Montero, M. E. (2012). Nociones acerca de la complejidad y algunas contribuciones al proceso educativo. *Telos*, 415-429. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99324907002>
- Galván, E. (03 de octubre de 2020). ¿Estamos dispuestos a convivir?. *Plena inclusión*. <https://www.plenainclusion.org/>: <https://www.plenainclusion.org/noticias/estamos-dispuestos-a-convivir/#:~:text=Humberto%20Maturana%20utiliza%20el%20concepto,del%20de%20otros%20seres%20vivos>
- Garrido, M. (17 de marzo de 2016). Educación y docencia. *Red Educa.net*. <https://redsocal.rededuca.net/red-educa/content/conductismo-vs-constructivismo-en-la-educacion>
- Ministerio de Educación Pública [MEP] (2012). Programa de estudios de Matemáticas. San José: MEP.
- Monge, A. (2016). Prácticas metodológicas de resolución de problemas: el caso del Liceo de Atenas. Un análisis comparativo entre la teoría y la práctica durante los años 2014 y 2015. San José: UNED.
- Morín, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. París: UNESCO.
- Pellón, R. (2013). Watson, Skinner y algunas disputas dentro del conductismo. *Revista Colombiana de Psicología*, 389-399. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80429824012>
- Programa Estado de la Nación [PEN] (2021). Octavo Informe del Estado de la Educación. San José: CONARE. https://estadonacion.or.cr/wp-content/uploads/2021/09/Educacion_WEB.pdf
- Santos, M. J. (2017). Regulación legal de la robótica y la inteligencia artificial: retos de futuro. *Revista Jurídica de la Universidad de León*, 25-50. <https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/8730/reg.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Segura, M. (2008). De la vida a la pedagogía: un encuentro con la convivencia. *Actualidades Investigativas en Educación*, 1-21. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/9316/17784>
- Siemens, G. (12 de diciembre de 2004). Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital. <https://skat.ihmc.us/rid=1J134XMRS-1ZNMYT4-13CN/George%20Siemens%20-%20Conectivismo-una%20teor%C3%ADa%20de%20aprendizaje%20para%20la%20era%20digital.pdf>
- Triglia, A. (23 de diciembre de 2015). Las 4 etapas del desarrollo cognitivo de Jean Piaget: un resumen sobre la teoría del psicólogo suizo. *Psicología y Mente*. <https://psicologiyamente.com/desarrollo-etapas-desarrollo-cognitivo-jean-piaget>



Desarrollo de habilidades blandas en personas privadas de libertad participantes en programas de educación no formal

Development of soft skills in people deprived of liberty participating in non-formal education programs

Introducción

El sistema penitenciario de Costa Rica enfrenta diversas problemáticas, como la sobrepoblación carcelaria, la falta de infraestructura adecuada, la falta de recursos materiales, la escasez de funcionarios, entre otras situaciones. Lo anterior provoca numerosas limitaciones y deficiencias en las oportunidades para que las personas privadas de libertad

Alejandra Gamboa-Aguilar
Ministerio de Justicia y Paz
Alajuela, Costa Rica
agamboa@mj.go.cr / alegamboa1982@hotmail.com
ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3229-1805>

Recibido - Received: 03/12/2022
Aceptado - Accepted: 07/12/2022

Revista *Umbral*
ISSN: 1409-1534 • e-ISSN 2215-6178
Volumen 48 (1), enero a junio de 2023

CÓMO CITAR / HOW TO CITE

Gamboa-Aguilar, A. (2023). Desarrollo de habilidades blandas en personas privadas de libertad participantes en programas de educación no formal. *Revista Umbral*, 48(1), pp. 29-42



RESUMEN

“La educación es el arma más poderosa que puedes usar para cambiar el mundo”.

Nelson Mandela

Este estudio analiza el desarrollo de habilidades blandas, según la percepción de la población privada de libertad que ha logrado participar en los programas de educación no formal brindados en el Centro de Atención Institucional Jorge Arturo Montero Castro, durante el periodo comprendido entre el año 2017 y el 2021. El enfoque investigativo se realizó de manera cualitativa con una perspectiva fenomenológica, donde la recolección de datos se obtuvo por medio de grupos focales, con entrevistas semiestructuradas.

En dicho centro ha sido expuesto el proceso de prisionalización como una vivencia muy difícil, que implica una fuerte adaptación de la persona a la subcultura carcelaria, incentivando características como la adquisición de patrones de comportamiento, la afectación por el aislamiento y un deterioro humano, todos ellos causales del trastorno adaptativo. Por otro lado, se destaca el impacto positivo de los programas de educación no formal en los centros penales; específicamente son objeto de este estudio los programas de Educación Espiritual, Teatro, Poesía, Música, Emprendedurismo, Muralismo, Pintura y Dibujo.

Asimismo, se determinó la vasta serie de beneficios producto del desarrollo de habilidades blandas obtenidas durante el proceso de prisionalización, identificando programas educativos de relevancia, los cuales han logrado convertirse en una herramienta que favorece la prevención terciaria, brindando un importante aporte a las personas privadas de libertad, al sistema penitenciario y a la sociedad en general.

PALABRAS CLAVE

Desarrollo de habilidades blandas, proceso de prisionalización, trastorno adaptativo, programas de educación no formal, prevención terciaria

puedan participar de actividades recreativas, culturales, educativas, deportivas, laborales y espirituales, a pesar de que estos eventos contribuyen a reforzar de manera integral un debido proceso de prisionalización, la prevención terciaria y la inserción social.

En Costa Rica ahondar en estos temas penitenciarios de manera profunda es de acceso restringido o regulado por lineamientos institucionales, falta de información y falta de colaboración por la misma dinámica de los centros. Aunado a esto, la situación de pandemia mundial del coronavirus (COVID-19) restringió aún más el ingreso a los centros penitenciarios para investigaciones. Gracias al acceso de la investigadora como funcionaria penitenciaria, se lograron obtener los permisos y el apoyo para realizar satisfactoriamente y a profundidad el presente estudio.

Por lo tanto, se destaca la importancia y beneficios de los programas de educación no formal en los centros penales, situación expuesta por diversos profesionales y entidades como Vicente Garrido y Ana María Gómez (1995), José Antonio Caride Gómez y Rita Gradaïlle Pernas (2013), Marina Camejo (2017), la UNESCO (2008), la UNODC (2013), entre otros, quienes concuerdan en que este tipo de procesos educativos en las cárceles brinda un aporte innegable y coadyuva con el logro del fin mismo de la pena y las medidas privativas de libertad, según las Reglas Nelson Mandela (UNODC, 2015).

En este sentido, el presente estudio favorece el desarrollo de sensibilización acerca del rol que juegan las oportunidades educativas de diversa índole en la población penal. En referencia, la UNODC (2013) destaca la importancia de que exista una programación en las prisiones, donde se haga énfasis, por ejemplo, en tratamiento de la conducta y actitudes, programas y actividades basados en la fe, programas de educación y formación vocacional, entre otros más (p. 42).

Al respecto, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) indica que el propósito principal de estos programas es “ayudar a los delincuentes a desistir del delito y a reintegrarse exitosamente dentro de la comunidad” (UNODC, 2013, p. 42). De ahí que estos procesos educativos se centren en principios básicos de la dignidad humana, con un enfoque integral ante los derechos y deberes de las personas privadas de libertad; significando con ello que se puede lograr una mejor inserción social, gracias al apoyo

de organizaciones no gubernamentales (ONG), personas voluntarias y otras instituciones que apoyan a los centros penales en esta labor educativa y resocializadora.

Siendo así, el presente artículo resume los aspectos fundamentales de la tesis *El desarrollo de habilidades blandas, según la percepción de la población privada de libertad participante en los programas de educación no formal, brindados en el Centro de Atención Institucional Jorge Arturo Montero Castro durante el periodo del año 2017 al 2021* (Gamboa Aguilar, 2021), presentada y aprobada con distinción para obtener el grado de licenciatura en Criminología en la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica.

Desarrollo

Marco teórico

En la búsqueda de antecedentes teóricos, se detecta que el tema ha sido poco explorado en el ámbito costarricense. Además, teóricamente, y de manera general, el desarrollo de habilidades blandas se identifica como una herramienta que facilita la interacción con las demás personas, que mantiene una equivalencia epistemológica con el término “educación social” como una competencia o habilidad (Garrido et al., 1995).

En el transcurso del tiempo, se ha insistido en la necesidad de la búsqueda de opciones y respuestas educativas integrales en los centros penales, donde se ha expuesto que “es necesario considerar que, aun tratándose de un entorno adverso y controvertido para la educación, las cárceles están obligadas a promover el pleno desarrollo de la personalidad de quienes las habitan y contribuir activamente a su autonomía e inclusión social” (Caride et al., 2013).

Asimismo, se vincula el desarrollo de habilidades blandas con la relación entre el individuo y su dignidad. Al respecto, la UNESCO (2008) expone que “la educación no formal abre brechas y caminos para los presos, que simplemente no han encontrado otros. (...), a través de un proceso artístico los reclusos reflexionan sobre su condición. Esto muestra claramente el potencial de la educación no formal que se desarrolla en el continente” (p. 180). Además, incentivando los esfuerzos que se realizan en esta materia, los programas de educación no formal son una herramienta útil, donde las personas recluidas pueden manifestar y modificar sus aptitudes y actitudes al desarrollar habilidades blandas, en particular a través

ABSTRACT

“Education is the most powerful weapon which you can use to change the world”.

Nelson Mandela

This study analyzes the development of soft skills, according to the perception of the population deprived of liberty that has managed to participate in non-formal education programs, provided at Jorge Arturo Montero Castro Institutional Attention Center, during the period from 2017 to 2021. The research approach was conducted qualitatively with a phenomenological perspective, where data collection was obtained through focus groups, with semi-structured interviews.

The process of punitive institutionalization at this center has been exposed as a very difficult experience, implying a strong adaptation of the person to the prison subculture, encouraging characteristics such as the acquisition of behavior patterns, the effect of isolation, and a human deterioration, being these causal of adjustment disorder. On the other hand, the positive impact of non-formal education programs in penal centers stands out; specifically the programs of Spiritual Education, Theater, Poetry, Music, Entrepreneurship, Muralism, Painting and Drawing are the subject of this study.

Likewise, a wide arrange of benefits resulting from the development of soft skills obtained during the institutionalization process was pinpointed, identifying relevant educational programs, which have become a tool that favors tertiary prevention, providing an important contribution to persons deprived of liberty, the prison system, and society in general.

KEYWORDS

Soft skills development, institutionalization process, adjustment disorder, non-formal education programs, tertiary prevention



de programas de distintas disciplinas artísticas como artes visuales, plásticas, escénicas, musicales y literarias, entre otras.

En el centro penal del estudio, se logra conocer los diversos programas de educación no formal que se brindaron del 2017 al 2021, a través de las disciplinas profesionales de educación y orientación. En ese periodo, por medio de la Sección Profesional de Orientación se promovieron:

1. Taller de Dibujo y Pintura
2. Taller de Teatro.

Al mismo tiempo, la Sección Profesional de Educación promovió una iniciativa que denominó "Modelo Andragógico: Educación y Arte para la Integración Social", en el cual se implementaron los siguientes programas educativos:

1. Desarrollo Musical: grupo de guitarras y grupo musical.
2. Arte & Libertad: cursos libres y talleres de dibujo-pintura, poesía, teatro, laboratorio de la creatividad (literatura), concursos y festivales de dibujo, literatura, y canto.
3. Educación Espiritual: cursos libres en modalidad presencial y a distancia.
4. Alfabetización y Emprendedurismo (método Alfalit).
5. Promoviendo Cultura a través de Murales (muralismo).

Estos programas han sido impartidos con el apoyo de ONG; entre las que se identifican: Asociación de Alfabetización y Literatura Costa Rica (Alfalit), Asociación Metanoia Internacional (Instituto Metanoia Internacional), Asociación Sociedad Bíblica de Costa Rica, Fundación Casa de Poesía, Fundación Transformación en Tiempos Violentos, Instituto de Estudios Latinoamericanos (IDELA) de la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA), y el apoyo de voluntarios independientes.

El desarrollo de estos programas se enlaza positivamente al fortalecimiento e incremento de habilidades en los participantes. La UNESCO (2008) resalta la estrecha relación de lo anterior con la prevención terciaria, por lo que ese acompañamiento durante el proceso de prisionalización debería ser más preventivo que represivo, apoyando la inserción social y, por ende, evitando la reincidencia criminal.

Para una mejor comprensión sobre el proceso de prisionalización y la subcultura carcelaria, se consideraron como principales fundamentos la teoría de la fenomenología de Carl Rogers, expuesta por Casanova (1993) y Méndez López (2016), donde se define que la percepción de cada individuo está condicionada por su forma particular de interpretar su vida cotidiana, por medio de sus creencias, valores y experiencias. Es así como, según su perspectiva, forma su propia imagen.

Por otro lado, también se expone la teoría del fenómeno de la prisionalización, sus efectos y relación con el trastorno adaptativo (TA), sostenida por Echeverri Vera (2010) y Cajamarca Sarmiento (2015). En esta se gestan las consecuencias del desarraigo social y afectivo, el aislamiento, las condiciones carcelarias y el deterioro de la salud física, mental y cognitiva, dando paso al incremento de sintomatología como los problemas de ansiedad, miedo, tristeza, depresión, dependencia a psicotrópicos y modificación de la conducta, entre otros.

En definitiva, los programas de educación no formal se convierten en herramientas favorecedoras que coadyuvan con el desarrollo de habilidades blandas, abriendo una brecha y extendiendo el panorama hacia la inserción social, por medio de la prevención terciaria. En ese sentido, "debemos reconocer que el sistema penitenciario ha de ampliar sus horizontes a otros entornos y realidades, como una 'comunidad educativa' que ni puede ni debe aislarse de la sociedad, inhibiéndose en su misión socialmente educadora" (Caride et al., 2013).

Método

Al contar con los permisos pertinentes del Ministerio de Justicia y Paz, se realizaron entrevistas estructuradas a funcionarios y dirigentes de los grupos de voluntariado involucrados, y la principal fuente de información consistió en las entrevistas semiestructuradas, por medio de los grupos focales con la población penal seleccionada. A través del conocimiento tácito, se logró apreciar, detectar y profundizar en los detalles, con el fin de generar datos y descubrimientos que emergieron en el transcurso del proceso, y desarrollar la investigación con un enfoque cualitativo, desde la perspectiva fenomenológica.

Muestra y técnicas de investigación

La muestra se integró con doce estudiantes privados de libertad, en edades de 29 a 59 años, con sentencias en firme y participantes en los procesos educativos en estudio. La selección se realizó por medio de la muestra no probabilística, con muestreo discrecional. Además, por tema de confidencialidad ellos eligieron un seudónimo para identificarse ("Yimer", "Varo", "J.S.", "J.J.", "Acertijo", "Valentine", "Santi", "Al-Mesir", "Michael", "José", "Oso" y "Ronald").

La principal técnica utilizada fue la entrevista semiestructurada, que se aplicó a la muestra en cuatro grupos focales con tres sesiones por grupo (90 minutos cada una). De esta forma se logró la recopilación de una vasta cantidad de datos cualitativos, fiables y a profundidad.

Resultados del análisis

La información obtenida se organizó por medio de la transcripción literal, manteniéndose el uso de la jerga penitenciaria. Estos datos se analizaron por medio de una triangulación, con miras a otorgarles validez y confiabilidad. Por consiguiente, la presentación de los resultados se estructuró en cuatro secciones, derivadas de las categorías de análisis, y sus respectivas subcategorías; para efectos de este artículo se presentan de manera resumida los principales hallazgos.

1. Proceso de prisionalización

Los participantes fueron muy expresivos durante las entrevistas, al momento de relatar las experiencias personales y cotidianas vividas durante su proceso de prisionalización. Al inicio se sentía un poco de tensión de parte de ellos; no obstante, fueron ganando más confianza para contestar y compartir sus vivencias, en lo que demostraron alguna similitud los relatos expuestos.



Afectación al ingresar por primera vez a la cárcel. En este punto, refirieron que sintieron desesperación, frustración, temor a ser asesinados, tristeza, confusión, intimidación, depresión y negativismo. Además, comentaron sobre las diferentes estrategias que utilizaron para poder adaptarse a ese “nuevo mundo” o “galaxia”, como ellos le llaman, lo cual les provocó una importante afectación. Por ejemplo, en el caso del privado de libertad Santi, expuso que “se siente tristeza, decepción, dolor, incertidumbre, y todo esto revuelto. Creo que termina siendo como un remolino de sentimientos; pero no creo que se sienta nada bueno, nada agradable” (Entrevista, 2021).

Aislamiento social y afectivo. Este tema evidenció que el fuerte daño infligido en su vida familiar y social produce en ellos una afectación emocional, por el desprendimiento del vínculo familiar, así como la pérdida de relación con otras personas. Al respecto, J.S. expresó: “Desde el momento que me dijeron «Usted va a ir a descontar una sentencia a la cárcel», desde ahí ya los perdí [amigos], y mi relación familiar también, decepcioné a muchos. Entonces cambió completamente. Me costó varios años recuperar esa confianza de ellos, y ese respeto volvérmelo a ganar” (Entrevista, 2021).

Adquisición de patrones de comportamiento. Las experiencias vividas en la cárcel han marcado las vidas de estas personas, por cuanto han tenido que adquirir patrones de comportamiento, para poder mantenerse en alguna ubicación estable y que no los “arrollen”, como ellos deseminan la acción de ser expulsado. En sus propias palabras, identifican la cárcel como un lugar donde:

Los más fuertes golpeaban a los más débiles... Uno se armaba físicamente y con armas, se prepara para las psicológicas, adaptarme a la fuerza, a la brava. Si usted suena muy culto lo hacen a un lado; tiene que hablar el mismo vocabulario de ellos. La voluntad ya no es de uno, sino de ellos. Entre otras descripciones más (Entrevista, 2021).

Lo anterior destaca una subcultura carcelaria donde las personas privadas de libertad se preparan y se agrupan con otros para poder sobrevivir a los conflictos y a las amenazas; y en función a esto tienen que adaptar todos sus horarios, sus diversas formas de comunicación e interacción, entre otros modos de vida cotidiana interna a la dinámica de la cárcel.

Deterioro humano. Este se da a conocer por medio de las situaciones de salud, la inadecuada nutrición y los riesgos de lesión o agresiones sufridas por las personas privadas de libertad en el interior de la cárcel. Vivir rodeado y acosado por esas condiciones tan inhumanas genera una gran impotencia, como fue descrito, por ejemplo, en las carencias que afrontan en asistencia médica, la mala alimentación y las condiciones insalubres de los módulos carcelarios. Ante esto, Ronald manifestó: “el acceso a la salud en los centros carcelarios es ineficiente. Si te atienden, te atienden cuando vos ya tenés ese estrés de estar molestando, para que te saquen al doctor” (Entrevista, 2021).



Imagen de stock con fines ilustrativos.

Efectos de la prisionalización y su relación con el trastorno adaptativo (TA). La condición de reclusión carcelaria implica que los internos deban realizar constantes esfuerzos por adaptarse a su condición de encierro y asilamiento. Esto genera alteraciones y problemáticas de diversa índole: afectivas, emocionales, cognitivas y hasta perceptivas.

Por consiguiente, los relatos expuestos y recopilados dan a conocer el desarrollo de fuertes sentimientos negativos, como soledad, inseguridad, tristeza, nostalgia, depresión, ansiedad, angustia, baja autoestima, desmotivación, impotencia, maltrato, vulnerabilidad, abandono y exclusión del resto de la sociedad. Todas estas alteraciones repercuten en la vida de cada una de estas personas; como lo explica Acertijo: “Menospreciados, solos, angustiados, temerosos, desprotegidos en todo, cuando una persona cree que otra es una amenaza solo por las cualidades o la «jacha» [liderazgo] que tiene... A eso le llamamos «psicosis carcelaria»” (Entrevista, 2021).

A pesar de las malas experiencias vividas, los participantes del estudio demostraron un desarrollo o fortalecimiento de sus habilidades blandas dando a conocer el cómo se sienten actualmente: exponen sentimientos positivos, como la esperanza de seguir adelante, poder ir cambiando sus vidas y lograr la anhelada libertad.

Formas de entretenimiento y recreación en la cárcel. A través de las vivencias narradas, se conocen algunas formas en que se las ingenian para pasar el tiempo, lo que ellos definen como “terapiarse” o “terapia”. Además de la conocida problemática penitenciaria, la situación de la pandemia del COVID-19 originó un fuerte aislamiento social y un mayor encierro penitenciario, que erosionó aún más las oportunidades de educación, laborales, deportivas, espirituales, culturales y recreativas, así como la pérdida de espacios destinados a dichas actividades, por la prioridad institucional de los centros penales durante la pandemia nacional. Entre las actividades que les permitió el confinamiento, describieron:

Hacer ejercicio, correr, jugar “casarita”, jugar bola, mejenguiar, ping pong, alzar pesas, entre otros juegos de mesa como jugar home, dominó, naipes... También ver televisión y escuchar música. Estudiar a distancia, leer libros, leer la biblia, hacer cursos espirituales a distancia, dibujar, y escribir. Hacer manualidades y artesanías. Ser cabo de limpieza [trabajar para otros]. Buscar “raspada”, buscando la moneda [hacer algo para obtener dinero]. Hacer labores de limpieza o lavar ropa. Otros se “pijean” (fuman marihuana o consumen otras drogas). Otros afilan varillas, hacen tatuajes o trabajan para los “jachudos” [líderes del pabellón] (Entrevista, 2021).

2. Programas de educación no formal

Los programas educativos en estudio han sido impartidos en dos modalidades: presencial y a distancia. Debido a la situación de la pandemia de los años 2020 y 2021 no se pudo continuar la modalidad presencial, que se utilizaba para Teatro, Dibujo y Pintura, Música, Guitarra, Poesía, Educación Espiritual y Emprendedurismo. En modalidad a distancia, el

A pesar de las malas experiencias vividas, los participantes del estudio demostraron un desarrollo o fortalecimiento de sus habilidades blandas dando a conocer el cómo se sienten actualmente: exponen sentimientos positivos, como la esperanza de seguir adelante, poder ir cambiando sus vidas y lograr la anhelada libertad.

único que ofreció servicios fue el programa de Educación Espiritual, con sus tres planes de estudio adaptados para esa dinámica.

Asimismo, la prevención terciaria se relaciona estrechamente a la función educativa, donde estos programas de educación no formal se han convertido en una herramienta favorable para la sociedad. Como bien se indica en la Agenda Nacional de Prevención de la Violencia y Promoción de la Paz Social para el periodo 2019-2022, del Ministerio de Justicia y Paz (2018), la prevención terciaria está relacionada con todas las actividades dirigidas al tratamiento, rehabilitación y reintegración social de personas que han sido afectadas por la violencia y el crimen (p. 24).

Cursos libres y talleres más relevantes. Los programas de mayor interés demostrado, en orden de preferencia, son: Educación Espiritual, Teatro, Poesía, Música, Emprendedurismo, y Dibujo. Por tales razones, se recalca lo manifestado por la UNODC (2013, p. 42) sobre la importancia de los programas de reinserción social, donde se logran ejecutar valores artísticos (dibujo, pintura, literatura y poesía), de terapias con música y actuación, y los programas basados en la fe (espirituales), como aliados del sistema penitenciario.

Significado que tiene el participar de los programas. Para los participantes son de suma trascendencia estos programas educativos, por la motivación, la esperanza y demás emociones que les proveen. Como relató Ál-Mesir: “Cada salida [se refiere a salir de su ubicación carcelaria] para mí resulta como un paseo de domingo, una liberación” (Entrevista, 2021).

En este punto no se puede dejar de hacer referencia a la teoría de Carl Rogers sobre el campo fenomenológico (Casanova Lamoutte, 1993), el cual determina que todas las experiencias vividas por las personas influyen en su personalidad y propia imagen, forjando su conducta social o disocial. Es lo que el privado de libertad Ronald plantea así: “muchas veces eso lo hacen sentir a uno aquí: que uno es inútil, porque no lo quieren sacar a nada. Entonces esos cursos lo hacen sentir a uno una persona provechosa” (Entrevista, 2021).

Situación durante la pandemia del COVID 19 y la modalidad a distancia. Durante la pandemia, los programas educativos sufrieron una eminente ausencia por la prohibición de ingreso a los centros penales de personas externas, lo cual impidió impartirlos en modalidad presencial. Esto provocó sentimientos de impotencia en los voluntarios y en los privados de libertad por igual. Además, entre estas situaciones, se han lesionado derechos de estas personas en condición de encierro, generando mayores efectos y sentimientos negativos.

En ese panorama, la única opción que tuvieron fue el programa en modalidad a distancia (Educación Espiritual), que gracias al apoyo de los funcionarios educativos y de la ONG encargada (Asociación Metanoia Internacional) se logró darle continuidad. Su impacto es precisado así por Michael: “Por ejemplo, yo estoy impaciente [de] que llegue el curso [espiritual] para poderlo realizar y, como dice uno, «salirse del viaje»” (Entrevista, 2021).

Y para ilustrar un poco más, Santi agregó:

No todos tenemos ese privilegio y esa oportunidad, pero los poquitos que la hemos tenido sabemos que salir de allá un rato es algo que a usted lo despeja: sale del bullicio,

sale de muchas cosas que usted no quiere oír ni ver. ¡Qué falta hace lo presencial! La relación con los voluntarios, poder ver y aprender, el saber que hay un interés por el privado de libertad... Eso lo hace sentir a uno importante, apreciado, querido; y eso vale mucho. Gracias, más bien, por todo (Entrevista, 2021).

3. Percepción de los privados de libertad con respecto a las habilidades blandas adquiridas

Conocimiento de sí mismo. Cada persona se ve según la percepción que tenga de sí mismo y del campo fenomenológico en que se desenvuelva, esto en relación con sus experiencias, valores, costumbres, conocimientos y las situaciones cotidianas. Asimismo, se logró describir la comprensión propia que tienen, el cambio que han experimentado en su forma de pensar y actuar, por el que se autodefinen mejor de lo que eran antes: con más autoestima y manifestando deseos de salir adelante como mejores personas y ciudadanos.



Por lo anterior, se determina que han aprendido a comprenderse a sí mismos y a su entorno, condicionando una mejor toma de decisiones. Como expone J.J.: “Ahora tengo la convicción de hacer un camino para que otros lo sigan, y ahí vamos poco a poco; por eso trato siempre de que la imagen de uno sea la correcta. La imagen de uno es la que habla” (Entrevista, 2021).

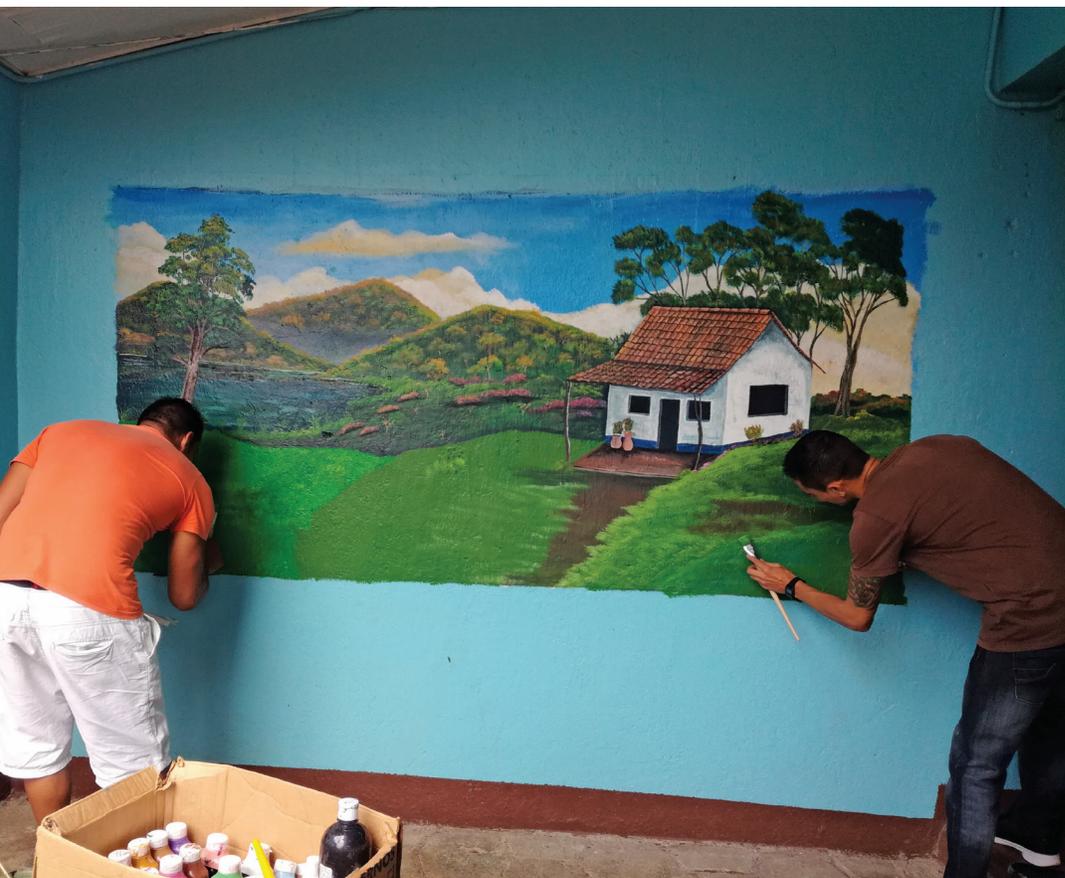
Relaciones interpersonales. Se logró interpretar la interacción que mantienen con otras personas es más saludable. También brindan apoyo o ayuda a otros, destacando la solidaridad, compañerismo y respeto, a pesar de su difícil situación carcelaria.

A este respecto, es elocuente el testimonio de Valentine: “Me llevo bien con todo mundo: no insulto a nadie, si tengo que ayudar a alguien lo ayudo, si tengo que pedir disculpas a alguien por algo, lo hago. Al igual, si tengo que alejarme de alguien, soy inteligente y me alejo” (Entrevista, 2021).

Aunado a lo anterior, es interesante el argumento que J.S. compartió:

Ahora me llevo bien, hasta a cualquiera le hago cualquier favor y vacila uno. Muchos de ellos [los funcionarios penitenciarios] son como todo el mundo: son papás, son hijos, son nietos, son personas como nosotros. Lo que pasa es que ese odio que le querían inculcar a uno en contra de ellos viene de los “jachudos” [líderes del pabellón], que quieren que seamos enemigos (Entrevista, 2021).

Cualidades y talentos. Según las experiencias vividas en los programas, comentaron que aprendieron sobre sus cualidades y talentos: algunos descubrieron que los tenían, o se dieron cuenta de que pueden desarrollarlos, en lo que ha sido una experiencia muy gratificante para sus vidas. Algunos de esos talentos descritos son: actuar, cantar, dibujar, enseñar, escribir y leer adecuadamente, pintar, hacer manualidades, tocar algún instrumento (como la guitarra), entre otros. Al mismo tiempo, se logró interpretar una lista de habilidades blandas desarrolladas, como aprender a aprender, resolución



de conflictos, inteligencia emocional, comunicación efectiva, trabajo en equipo, colaboración, creatividad, innovación, liderazgo, tolerancia, y otras más.

Todos los entrevistados coinciden en que lo aprendido será de provecho en diversas áreas y etapas de su vida, y han acogido la idea de construir un plan o proyecto de vida para su futuro egreso de la cárcel, como bien fue señalado por Varo:

Me estoy enfocando en un nuevo plan de vida, en un enfoque más allá, porque ya no soy un chiquito, ya no soy un muchacho adolescente para andar haciendo daño a la sociedad y a las demás personas. Ya no quiero eso para mi vida, yo quiero superarme (Entrevista, 2021).

4. Beneficios del desarrollo de habilidades blandas

Beneficios sobre la percepción de sí mismo. En este punto, han coincidido en los beneficios de lograr valorarse como personas y valorar a los demás; se interpreta, a través de sus relatos, que han desarrollado habilidades en esta área tan importante. Como ejemplo, Valentine relata de manera improvisada:

Tatuajes indelebles que hizo mamá cuando dijo que éramos un poco de inútiles, que éramos solo basura. Llegamos con esa mentalidad, crecimos con esa mentalidad. Entonces tal vez terminamos en drogas, dejando la escuela y no haciendo nada. Luego, llegamos a un lugar como este y nos dan la oportunidad de llevar cursos importantes, y nos damos cuenta de que no somos esa basura, y que no tuve que haber usado drogas... Entonces empiezo a borrar esos tatuajes que tengo en el corazón y, conforme voy sanando, voy empezando a amarme a mí mismo y a entender quién soy yo (Entrevista, 2021).

En definitiva, es alta la probabilidad de que este desarrollo de habilidades blandas sea una herramienta que contribuya a la no reincidencia en la conducta delictiva.

Beneficios en las relaciones interpersonales. Sobre este punto, J.S. reflexiona: “cuando aprendamos que la violencia no resuelve nada, vamos a aprender a ser personas de bien; ahí encontraremos esa parte humana que muchos hemos dejado ir” (Entrevista, 2021).

Para resumir la opinión de los participantes, Yimer señala:

Para evitar muchas tragedias, para prevenir hasta un homicidio y muchas desgracias, y como personas sí podemos [evitar la violencia]. Pero necesitamos más el apoyo de oficiales, que en cada pabellón pongan un líder (“jachudo”) que sea ejemplo para todos, y que nos tomen más en cuenta. Los cursos han sido de gran importancia; también los otros eventos y actividades para cambiar nuestra manera de pensar y actuar, para no sentirnos tan presionados por el ambiente tan violento en el que vivimos (Entrevista, 2021).

Beneficios durante el proceso de prisionalización. Se identificó que el programa que más les ha ayudado a mejorar su forma de vivir en la prisión ha sido el de Educación Espiritual. En los relatos se reconoce el desarrollo de diversas habilidades blandas que han obtenido durante su participación, y les han servido para sobrevivir y alimentar esperanzas dentro de la prisión.

Lo anterior se destaca como un modelo con gran protagonismo en las prisiones; así lo refuerza la UNODC (2013) citando los programas y actividades basados en la fe (p. 52). A través de estos se exponen beneficios como el apoyo espiritual y mental, la motivación, el compromiso a cambiar y a asumir la responsabilidad de su propia vida.

De manera que, según los resultados, el programa de Educación Espiritual se constituyó en una herramienta que fomenta el compromiso a la luz de una experiencia de fe, esperanza y fortalecimiento interno, contribuyendo a superar sentimientos negativos que la condición de prisionalización y la historia de vida de los internos han generado en ellos (Gamboa Aguilar, 2021).

Importancia de lo aprendido. Se reflejan los diversos beneficios con respecto a lo aprendido en los programas educativos. Por ejemplo, Varo –un joven que ingresó a la cárcel siendo menor de edad, con limitaciones de aprendizaje– relató:

Ahí me fui superando con mi escritura, con mi hablado, con mis expresiones, para tener un dominio y entender que debo obedecer órdenes, que tengo que ir cada vez dejando mis viejas actitudes, mis viejos dichos que aprendí por las personas de mi núcleo familiar (Entrevista, 2021).

Al mismo tiempo, los voluntarios entrevistados externaron que los programas contribuyen al desarrollo de habilidades como valores éticos, morales y espirituales, positivismo y motivación, habilidad de aprender a volver a aprender, liderazgo y trabajo en equipo, convivencia pacífica a través de la comunicación asertiva, autoestima, seguridad y confianza en sí mismos, respeto hacia sí mismos y a los demás, el sentirse libres como una actitud interna, obtener equipamiento emocional y espiritual para enfrentar su inserción social, entre otras más (Entrevistas, 2021).

Ahí me fui superando con mi escritura, con mi hablado, con mis expresiones, para tener un dominio y entender que debo obedecer órdenes, que tengo que ir cada vez dejando mis viejas actitudes, mis viejos dichos que aprendí por las personas de mi núcleo familiar (Entrevista, 2021).

Conclusión

Este estudio evidenció lo complicado que es estar en la cárcel. Se trata de un proceso realmente difícil, que implica esfuerzos importantes para lograr adaptarse a ese lugar tan complejo y conflictivo. Por lo que, desde los primeros días de ingreso a la prisión, los internos tuvieron que procurar adaptarse a la subcultura carcelaria, asumiendo roles, simbolismos y códigos de comunicación para ajustarse al lugar.

Además, se identifican consecuencias por causa del aislamiento social, afectivo y emocional, que desencadena sentimientos negativos y depresivos por la pérdida o distanciamiento con el vínculo familiar, el grupo de apoyo y otros espacios sociales. En particular, la adquisición de patrones de comportamiento como método de sobrevivencia ha generado en estas personas modificaciones en la forma de pensar para lograr permanecer con una relativa estabilidad en alguna ubicación dentro de la cárcel y, además, han tenido que prepararse físicamente para sobrevivir en ese lugar tan hostil y peligroso.

Asimismo, se ha reflejado el deterioro humano que sufren, que repercute en su salud física y mental. Sumado a esto, se logra reconocer una estrecha relación entre los efectos de la prisionalización y el trastorno adaptativo (TA). Por ejemplo, algunas de las alteraciones identificadas han sido las emocionales, afectivas, físicas, cognitivas, y perceptivas.

Por tanto, los resultados se relacionan con la teoría de la fenomenología de Carl Rogers, ya que se evidenció que las personas privadas de libertad han forjado su propia imagen derivándola de sus experiencias de vida, y les han sumado las experiencias dentro de la cárcel, donde cada persona estableció su manera de pensar y de actuar, según la perspectiva que creó en su mente.

Asimismo, se ha reflejado el deterioro humano que sufren, que repercute en su salud física y mental. Sumado a esto, se logra reconocer una estrecha relación entre los efectos de la prisionalización y el trastorno adaptativo (TA).

En particular, se logró identificar la relevancia de los programas de educación no formal, destacándose que el apoyo durante el proceso de prisionalización beneficia una posible reinserción social, como la UNODC y otras instituciones internacionales lo han resaltado. En definitiva, los programas educativos destacados en orden de importancia han sido la Educación Espiritual, el Teatro, la Poesía, la Música, el Emprendedurismo, el Dibujo y la Pintura.

También, sobre el tema del desarrollo de habilidades blandas con respecto al conocimiento de sí mismos y de las relaciones interpersonales, se concluye que han logrado mejorar, demostrando una mejor imagen de sí, un mayor apoyo entre pares y otras personas, estableciendo relaciones positivas y empáticas a través de habilidades de comunicación efectiva. A su vez, se

identifica el desarrollo y descubrimiento que obtuvieron sobre sus cualidades y talentos, favoreciendo el crecimiento personal y convivencial, incentivando la construcción de un proyecto de vida para un futuro egreso de la prisión.

Al mismo tiempo, se logran identificar en algún grado habilidades blandas desarrolladas, en las que se reconocen la madurez, empatía, respeto, liderazgo, creatividad, tolerancia, trabajo en equipo, autonomía, flexibilidad, pensamiento crítico, valores espirituales, sociabilidad, comunicación efectiva, adaptabilidad, resolución de problemas, responsabilidad, aprender a aprender, fuerza de voluntad, resiliencia, inteligencia emocional, entre otras más.

Por consiguiente, todas estas habilidades desarrolladas a través de los programas educativos traen consigo una gama de beneficios, entre los cuales se distinguen:

1. **Aprender a valorarse como individuo.**
2. **Reforzar una mejor autoestima.**
3. **Aumentar el cuidado y amor hacia la vida.**
4. **Mejorar el pensamiento positivo.**
5. **Mejorar la forma de hablar y de comunicarse.**
6. **Mejorar la forma de comportarse y hasta de vestirse.**
7. **Aprender a relacionarse y convivir pacíficamente.**
8. **Aprender a resolver los problemas sin violencia.**
9. **Fomentar una cultura de paz.**
10. **Aumentar la empatía, la tolerancia y el respeto.**
11. **Desarrollar sociabilidad para mantener relaciones sociales sanas.**
12. **Desarrolla flexibilidad y adaptabilidad (Gamboa Aguilar, 2021).**

En cuanto a los beneficios del programa de Educación Espiritual, identificado como el más importante para los integrantes de la muestra durante el proceso de prisionalización, sobresalen:

- 1- Desarrollo de sabiduría, prudencia, entendimiento y paz interior.
- 2- Desarrollo de habilidades para la resolución de problemas.
- 3- Desarrollo de habilidades para el beneficio de relaciones interpersonales.
- 4- Consolidación de la fe y la esperanza.
- 5- Aumento de la autoestima.
- 6- Motivación y entusiasmo para las diversas actividades.
- 7- Enseñanza de cómo volver a aprender.
- 8- Herramienta usada como medio de recreación, para pasar el tiempo ocupado dentro de la prisión.
- 9- Desarrollo de inteligencia emocional y resiliencia.
- 10- Adquisición de valores éticos, morales, y espirituales.
- 11- Desarrollo de habilidades para la toma de decisiones (Gamboa Aguilar, 2021).

En definitiva, el desarrollo de habilidades blandas que se logra a través de los programas de educación no formal en los centros penitenciarios influye positivamente en el proceso de prisionalización, generando un beneficio directo a las personas privadas de libertad, al sistema penitenciario y a la sociedad. Estos programas educativos han probado ser herramientas favorables para la prevención terciaria y la reinserción social.

BIBLIOGRAFÍA

- Asamblea Legislativa (1970). *Convención Americana sobre Derechos Humanos: Pacto de San José, Costa Rica*. <http://repositorio.ciem.ucr.ac.cr/handle/123456789/261>
- Avilés, E. (2017). El fenómeno de la prisionalización. *RICSH Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 6(12). ISSN23957972. <https://www.redalyc.org/pdf/5039/503954320014.pdf>
- Cajamarca Sarmiento, et al. (2015). Los efectos de prisionalización y su relación con el trastorno adaptativo. *Revista Fundación Universitaria los Libertadores*, (2), 54-82. ISSN 2389-8798. <http://revistasdigitales.uniboyaca.edu.co/index.php/EFO/article/download/166/159/>
- Camejo, M. (13, 14, y 15 de setiembre de 2017). ¿Educación en contextos de encierro? Desafíos para la inserción social. *XVI Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales*. Montevideo: Udelar. http://jornadas.cienciassociales.edu.uy/wp-content/uploads/2017/10/Educaci%C3%B3n-en-contextos-de-encierro_Marina-Camejo.pdf
- Caride, J. y Gradaílle, R. (2013). Educar en las cárceles: nuevos desafíos para la educación social en las instituciones penitenciarias. *Revista de Educación*, (360): 36-47. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:5438ef73-757e-4470-ac9c-97a85a015161/re36003-pdf.pdf>
- Casanova, E. M. (1993). El desarrollo del concepto de sí mismo en la teoría fenomenológica de la personalidad de Carl Rogers. *Revista de psicología general y aplicada*, 46(2). 177-186. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2383842>
- Echeverri, J. (2010). La prisionalización, sus efectos psicológicos y su evaluación. *Pensando Psicología*, (11), 157-166. <https://www.yumpu.com/es/document/view/14103747/la-prisio-nalizacion-sus-efectos-psicologicos-y-su-evaluacion>
- Garrido, V. y Gómez, A. M. (1995). La educación social en el ámbito penitenciario. *Comunicación, Lengua y Educación* (27), 53-60. ISSN: 0214-7033. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2941647.pdf>
- Gamboa, A. (2021). *El desarrollo de habilidades blandas, según la percepción de la población privada de libertad participante en los programas de educación no formal, brindados en el CAI Jorge Arturo Montero Castro, durante el periodo 2017 al 2021* [tesis de licenciatura en Criminología, Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica]. https://aleph23.uned.ac.cr/exlibris/aleph/a23_1/apache_media/EYXMT-G36GVC3S43PXVG2YGLVIH9AB1.pdf
- González, M. N. y Quesada, L. (2014). El desarrollo de habilidades para la vida en la educación carcelaria: una alternativa dialéctica. *Pensamiento Actual: Universidad de Costa Rica* 14(22), 123-129. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/pensamiento-actual/article/view/17784/17427>
- Méndez, M. (2016). La teoría de la personalidad de Carl Rogers. Facultad de Psicología, Universidad Diego Portales. https://www.researchgate.net/publication/301749346-La_Teoría_de_la_Personalidad_de_Carl_Rogers_Apunte_de_Catedra_Postitulo_en_Psicoterapia_Humanista_Transpersonal_Universidad_Diego_Portales
- Ministerio de Justicia y Paz (2018). *Alianzas para la paz. Agenda Nacional de Prevención de la Violencia y Promoción de la Paz Social 2019-2022*. Costa Rica. <https://www.mjp.go.cr/viceministeriopaz/DocumentacionPaz>
- UNESCO (2008). Educación en prisiones en Latinoamérica. Derechos, libertad y ciudadanía. *Encuentro Regional Latinoamericano de Educación en Prisiones*, Brasilia, Brasil. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162643>
- Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito [UNODC] (2013). *Guía de introducción a la prevención de la reincidencia y la reintegración social de delincuentes*. Nueva York. https://www.unodc.org/documents/justice-and-prison-reform/UNODC_SocialReintegration_ESP_LR_final_online_version.pdf
- Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito [UNODC] (2015). *Reglas mínimas de las Naciones Unidas para el tratamiento de los reclusos (Reglas Nelson Mandela)*. Nueva York. https://www.unodc.org/documents/justice-and-prison-reform/Nelson_Mandela_Rules-S-ebook.pdf
- Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito [UNODC] (2017). *Hoja de ruta para la elaboración de programas de rehabilitación en las cárceles*. Serie de Manuales de Justicia Penal. Viena. https://www.unodc.org/documents/justice-and-prison-reform/17-07441_eBook.pdf

Las habilidades para la vida en el aprendizaje

Life skills in learning



Imágenes de stock con fines ilustrativos.

Introducción

El desenvolvimiento integral del ser humano constituye uno de los pilares de todo sistema educativo: es primordial fortalecer habilidades que se utilicen a lo largo de la vida. Por motivo de los cambios constantes que surgen en una sociedad, se requiere que los aprendizajes construidos sean perdurables, pertinentes y moldeables, de manera tal que se prepare a los aprendientes para enfrentar la vida que se encuentra en constante cambio.

En este sentido, el Ministerio de Educación Pública (MEP) crea en el 2015 una propuesta educativa titulada: *Educación para una nueva ciudadanía: Fundamentación de la transformación curricular costarricense*, en la cual menciona que:

La Educación para una Nueva Ciudadanía se fundamenta en los derechos humanos y, en ese sentido, la entendemos como un proceso integral que se desarrolla a lo largo de la vida, que propicia el desarrollo de la sociedad y permite que los seres humanos creen y recreen su identidad y enriquezcan su visión de mundo y de país. Los procesos educativos buscan, así, la formación de personas que se aceptan y se respetan a sí mismas, que respetan a las demás personas y al medio ambiente; dichos procesos se enfocan en hombres y mujeres que, en igualdad de condiciones, puedan desarrollar plenamente sus potencialidades (p. 11).

Tatiana Cid-Pineda

Universidad Nacional de Costa Rica
Liberia, Costa Rica
tatianacid1@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-2422-9120>

Elizabeth Umaña-Acevedo

Universidad Nacional de Costa Rica
Liberia, Costa Rica
eliuacevdo@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-1741-538X>

Helen Ureña-Mora

Universidad Nacional de Costa Rica
Liberia, Costa Rica
hellenurena144@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-0685-5267>

Recibido - Received: 02/06/2022
Aceptado - Accepted: 07/06/2022

Revista *Umbra*
ISSN: 1409-1534 • e-ISSN 2215-6178
Volumen 48 (1), enero a junio de 2023

CÓMO CITAR / HOW TO CITE

Cid-Pineda, T., Umaña-Acevedo, E. & Ureña-Mora, H.(2023). Las habilidades para la vida en el aprendizaje. Revista *Umbra*, 48(1), pp. 43-55



RESUMEN

El estudio acerca de las habilidades para la vida tiene como objetivo fortalecer en los discentes sus habilidades, por medio de la aplicación de una propuesta basada en talleres que contribuyan a la formación de ciudadanos íntegros. Asimismo, el trabajo realizado se basa en una metodología de investigación-acción, porque se detecta mediante un diagnóstico y la técnica de observación de las necesidades en la población participante, permitiendo el desarrollo de una propuesta para el fortalecimiento de habilidades para la vida.

Por consiguiente, al aplicar el diagnóstico se visualizan los hallazgos en el estudiantado de la sección 4-3, evidenciando que en el área de la comunicación presentaban deficiencias al hablar en público, expresar sus ideas o analizar una lectura de manera crítica; además, al inicio no querían trabajar en equipo con compañeros, pero al implementar la propuesta Metamorfosis se alcanzó el objetivo de reforzar el principal hallazgo identificado.

PALABRAS CLAVE

Habilidad para la vida, creatividad, resolución de problemas, comunicación, desarrollo integral, fortalecimiento, tecnología

En relación con la cita anterior, el MEP fundamenta la propuesta en derechos humanos, y que estos se cumplan para que se logre alcanzar ciudadanos capaces de desarrollarse en una sociedad y, en lo personal, de manera óptima, que tengan identidad, que se respeten como individuo, al igual que a las demás personas, permitiendo crear en ellos una cultura de cuidado del medio ambiente y que se logre vencer la desigualdad entre el hombre y la mujer.

Se decide trabajar con la presente población estudiantil, debido a que en el estudio que realizó Johnson (2010) menciona que en la comunidad de Barrio Jesús de Nazareth y sus alrededores, en Liberia, Guanacaste, se presentan situaciones de violencia intrafamiliar, drogadicción, alcoholismo, estudiantes desertores que reprueban en sus materias, embarazo juvenil y desempleo, e indica que las personas no logran concluir con su formación académica. Todos estos problemas promueven la pobreza, desigualdad y vulnerabilidad en las personas que habitan el lugar; por tal motivo, es necesario aportar desde la práctica educativa estrategias didácticas que les promuevan el desarrollo de habilidades, en concordancia con lo que estipula la normativa de la transformación y la adecuación de lo que se dice en la teoría a la realidad de estas personas menores, para aportar en un cambio para su vida al contar con las herramientas necesarias.

Por consiguiente, el trabajo investigativo tiene por objetivo fortalecer habilidades para la vida en niños y niñas de la sección 4-3 de la Escuela Jesús de Nazareth, desde las cuatro dimensiones que se plantean en la fundamentación pedagógica de la transformación curricular, periodo lectivo 2021-2022. Entre las dimensiones que han sido propuestas se encuentran:

“Maneras de pensar”, integrada por las siguientes habilidades: pensamiento crítico, pensamiento sistémico, aprender a aprender, resolución de problemas y creatividad e innovación.

“Formas de vivir en el mundo”, conformada por ciudadanía global y local, responsabilidad personal y social, estilo de vida saludable, vida y carrera.

“Formas de relacionarse con otros” está compuesta por la colaboración y comunicación. Y por último,

“Herramientas para integrarse al mundo”, constituida por apropiación de las tecnologías digitales y manejo de la información.

Cada una de estas dimensiones y habilidades es importante de fortalecer, debido a las necesidades que se presentan en la sociedad a nivel global, con enormes desafíos que se requieren enfrentar, mediante un abordaje adecuado en el desarrollo de habilidades en las futuras generaciones.

Para saber cuáles eran las habilidades que poseían los estudiantes y cuáles debían reforzarse se realizó un diagnóstico; con los resultados obtenidos fue posible elaborar la propuesta Metamorfosis, que consistió en un conjunto de talleres enfocados en el fortalecimiento de habilidades de los

discentes en las áreas de comunicación, colaboración, pensamiento crítico, resolución de problemas, creatividad e innovación, ciudadanía global y local, responsabilidad social y personal, apropiación de la tecnología y uso y manejo de la información. Por ende, se definen los siguientes conceptos relevantes a la propuesta.

Habilidades

El ser humano desde su existencia ha logrado poseer una serie de aptitudes y habilidades que le permiten enfrentarse a las diversas situaciones de la vida. Por su parte, el Ministerio de Educación Pública (MEP, 2015) cita a Alfaro (s.f.), quien propone el concepto de *habilidad* como:

capacidades aprendidas por la población estudiantil, que utiliza para enfrentar situaciones problemáticas de la vida diaria. Estas se adquieren mediante el aprendizaje de la experiencia directa a través del modelado o la imitación, por lo que trascienden la simple transmisión de conocimiento, lo cual promueve la visión y formación integral de las personas, de cómo apropiarse del conocimiento sistematizado para crear su propio aprendizaje (p. 24).

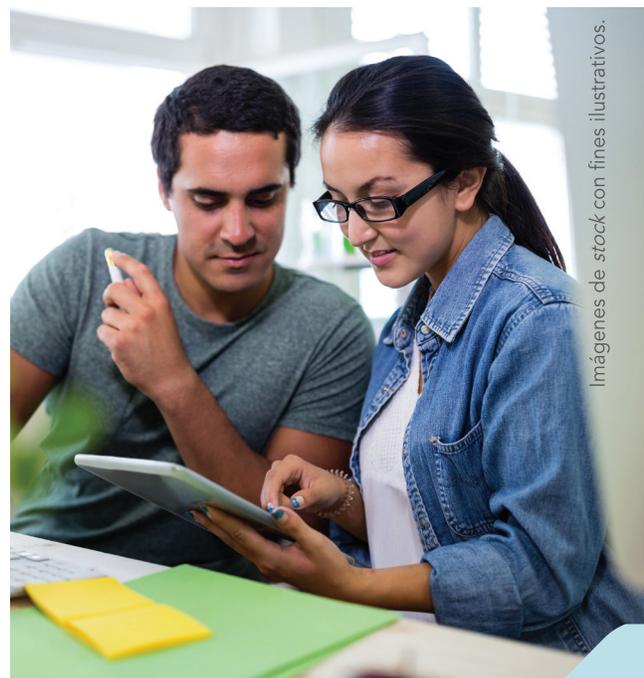
Como lo establecen los autores, las habilidades son todo el conjunto de destrezas que poseen las personas para lograr desenvolverse ante diversas situaciones que se puedan presentar en la cotidianidad, a modo de herramientas para solucionar conflictos de forma pacífica, al igual que poder analizar con una perspectiva crítica y sistemática, construyendo y uniendo nuevos saberes con los anteriores. Además, al fortalecer las habilidades, se logra educar de manera integral a la persona.

Tipos de habilidades

Los tipos de habilidades son las diferentes capacidades que poseen las personas para desenvolverse en la vida diaria, en los ámbitos laboral, social y personal. La Unicef (2017) identifica las siguientes:

- **Habilidades cognitivas:** Implican que podamos conocer las alternativas que se nos presentan, sus ventajas y desventajas para escoger la más adecuada a nuestra salud y desarrollo humano, con una visión crítica e integral de la realidad y saber asumir las consecuencias de las decisiones tomadas.
- **Habilidades emocionales:** Ningún sentimiento es malo; dependiendo de la forma como se exprese, puede enriquecernos y ayudarnos a establecer relaciones positivas. Es importante aprender a expresar nuestras emociones, identificando los factores que nos producen tensión.
- **Habilidades sociales:** Son aquellas destrezas que nos llevan a resolver problemas, a comunicarnos efectivamente y a expresar nuestros sentimientos, pensamientos y acciones de forma acertada, para poder garantizarnos relaciones estables y duraderas (p. 3).

La información anterior hace hincapié en que las habilidades cognitivas, emocionales y sociales son vitales en estos tiempos: es necesario que la persona posea conocimiento,



Imágenes de stock con fines ilustrativos.

ABSTRACT

The study about life skills aims to strengthen students' skills, through the application of a proposal based on workshops that contribute to the formation of upright citizens. Likewise, the work carried out is based on an action-research methodology, because the needs of the participating population are detected through a diagnosis and observation technique, allowing the development of a proposal for the strengthening of life skills.

Therefore, when applying the diagnosis, the findings on the students of the class 4-3 are visualized, showing that in the area of communication they presented deficiencies at the time of public speaking, expressing their ideas, when analyzing a reading in a critical way; in addition, at the beginning they did not want to work as a team with other classmates, but by implementing the Metamorphosis proposal, the objective of reinforcing the main finding identified was achieved.

KEYWORDS

Life skills, creativity, problem solving, communication, integral development, strengthening, technology

manee las emociones para poder controlar impulsos y resolver problemas de manera pacífica y, como un ser sociable, se comunique de forma asertiva.

Dimensión: maneras de pensar

Es la primera de las dimensiones que propone el MEP (2015) para el desarrollo de las habilidades; en ella encierra las destrezas de pensamiento crítico, pensamiento sistémico, aprender a aprender, resolución de problemas y creatividad e innovación. Todas estas con la finalidad de fomentar un desarrollo integral cognitivo de cada persona en las diversas áreas que se enfrentan todos y cada uno de los estudiantes que pertenecen al sistema educativo costarricense. Está compuesta por las siguientes habilidades: pensamiento crítico, pensamiento sistémico, aprender a aprender, resolución de problemas y creatividad e innovación.

Dimensión: formas de vivir en el mundo

Por consiguiente, la segunda dimensión que propone el MEP (2015) en la transformación curricular para una nueva ciudadanía es formas de vivir en el mundo, que consiste en el desarrollo social de cada individuo, las interrelaciones con toda su comunidad, la responsabilidad individual y social, el estilo de vida saludable y vida y carrera. Es una dimensión que promueve el desenvolvimiento, la responsabilidad de cada estudiante con su entorno, para un desarrollo equilibrado en relación con su comunidad y comunicación con otros. Cabe mencionar que en esta dimensión están inmersas las habilidades de ciudadanía global y local.

Dimensión: formas de relacionarse con otros

El ser humano es un ser sociable y no vive solo, siempre está rodeado de diversas personas con costumbres, tradiciones, pensamientos y comportamientos diferentes, por lo cual es de vital importancia que se desarrollen las habilidades para la vida que permitan comunicarse de manera asertiva.

Acerca de esta dimensión, el MEP (2015) hace referencia a que "se relaciona con el desarrollo de puentes que se tienden mediante la comunicación y lo colaborativo" (p. 25). Según lo que menciona el Ministerio, fortalecer las formas de relacionarse es clave para lograr que cada persona pueda dialogar, brindar ideas, además de colaborar en las diferentes actividades que se realicen en el entorno siendo partícipe, ya que esta dimensión incluye las habilidades de la comunicación y la colaboración.

Dimensión: herramientas para integrarse al mundo

Esta dimensión corresponde a que se debe mostrar la importancia de la tecnología en la vida diaria de cada uno de los estudiantes, presentando, en primer lugar, que esta herramienta cuenta con muchos beneficios, al igual que con desventajas, si no se utiliza de manera precavida a la hora de seleccionar la información. En el caso de la cuarta dimensión, el MEP

(2015) especifica que se trata del uso de las tecnologías digitales y otras formas de integración, tomando en cuenta la precaución en el buen uso de estas, según su contenido. Dos de las habilidades pertenecientes a esta dimensión son la apropiación de las tecnologías digitales y el manejo de la información.

Metodología de trabajo

La investigación se realizó con la participación de 26 estudiantes (17 hombres y 9 mujeres) de la sección 4-3 de la Escuela Jesús de Nazareth, ubicada en el cantón Liberia, provincia de Guanacaste. En esta muestra se indagó el proceso de enseñanza aprendizaje, con la finalidad de que se llevara a cabo una interacción de las investigadoras con los participantes, logrando una conexión más cercana que permitiera el fortalecimiento de las habilidades para la vida en los niños y niñas de esta sección, desde las cuatro dimensiones: maneras de pensar, formas de vivir en el mundo, formas de relacionarse con otros y herramientas para integrarse al mundo.

En la investigación se abordó un enfoque metodológico que se encuentra orientado a un enfoque cualitativo, debido a que se toma en cuenta el ser y el hacer de las personas en estudio por medio del desarrollo de sus habilidades, competencias y destrezas, como aspectos que son esenciales para un mejor desenvolvimiento en la vida. Además, este enfoque es el que más se adaptaba al tipo de investigación que se desarrolló, porque las habilidades para la vida son cualidades y no cantidades.

El trabajo se ejecutó por medio de la investigación-acción, debido a que este tipo de estudio presenta un procedimiento en el cual se va tomando evidencia durante todo el proceso, e incluye la necesidad, problemática encontrada en la población, los avances o el decline del proceso, sin dejar de lado la acción participativa del investigador y los participantes.

Por lo tanto, como fase inicial se aplicó un diagnóstico para conocer las habilidades que ya poseía el estudiantado y cuáles necesitaban ser fortalecidas. Las técnicas utilizadas para la recolección de datos fueron un cuestionario abierto y una entrevista semiestructurada a la persona docente, y los instrumentos seleccionados fueron una lista de cotejo y la observación para evaluar las actitudes de la competencia comunicativa escrita.

Etapas del proyecto

El proyecto desarrollado se organizó primeramente mediante la aplicación de un diagnóstico, que permitió identificar las habilidades presentes en los discentes y cuáles debían ser reforzadas; de este modo, para la recolección de datos se utilizaron instrumentos como la entrevista semiestructurada a la persona docente, cuestionario abierto a los educandos y la observación como técnica investigativa para la detección de las diferentes actitudes y rendimiento académico en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Seguidamente se llevó a cabo un análisis con la información obtenida tanto de la entrevista a la persona docente como del cuestionario aplicado y la observación a los estudiantes.

Una vez analizada la información, se presentó una propuesta titulada "Metamorfosis", la cual estaba conformada cuidadosamente por 10 talleres para el fortalecimiento de las habilidades para la vida, donde se propiciaba el pensamiento crítico, la comunicación, el

El proyecto desarrollado se organizó primeramente mediante la aplicación de un diagnóstico, que permitió identificar las habilidades presentes en los discentes y cuáles debían ser reforzadas...

trabajo en equipo, la resolución de problemas, el respeto por uno mismo y por los demás, así como el uso, manejo y apropiación de las herramientas tecnológicas.

En el cuadro 1, que se presenta a continuación, se describen brevemente los instrumentos y técnicas de investigación utilizados para recopilar la información.

Cuadro 1.

Instrumentos para la recolección de información en el diagnóstico

Instrumentos diagnósticos y técnicas de investigación	Descripción
Cuestionario abierto al estudiantado	Identificar las habilidades que los discentes tienen y cuáles requieren fortalecimiento.
Entrevista semiestructurada a la persona docente	Analizar la mediación pedagógica
Observación al estudiantado	Determinar su desenvolvimiento como estudiante en los diferentes espacios áulicos.

Fuente: Elaboración propia, con base en los instrumentos y técnicas utilizados para la recolección de datos en la aplicación diagnóstica.

Análisis de los resultados

En el presente apartado, se realiza un análisis e interpretación de los resultados obtenidos con la aplicación del diagnóstico y propuesta Metamorfosis, el cual se desarrolló de modo tal que reflejara los alcances obtenidos con base en las habilidades que los niños y las niñas tenían antes de la implementación de la propuesta y cuáles fueron fortalecidas con su ejecución, además, de reconocer aquellas que debían seguir reforzándose en el proceso educativo.

Cuadro 2.

Síntesis de los resultados obtenidos en el análisis del diagnóstico y propuesta Metamorfosis

Objetivos específicos	Resultados de la investigación
<ul style="list-style-type: none"> Determinar las habilidades que poseen los niños y niñas de la Escuela Jesús de Nazareth desde las cuatro dimensiones planteadas en la transformación curricular. 	<ul style="list-style-type: none"> Las habilidades artísticas y deportivas en los estudiantes se presentaban en un nivel bastante desarrollado. Se evidencia que es necesario fortalecer habilidades como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la comunicación, además, de la habilidad aprender a aprender. No reconocen sus deberes ni sus derechos.

Objetivos específicos	Resultados de la investigación
<ul style="list-style-type: none"> • Diseñar la estrategia Metamorfosis, que permita el fortalecimiento de las habilidades para la vida que requieran los estudiantes de la sección 4-3 desde las cuatro dimensiones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Creación de talleres que fortalezcan las diversas habilidades requeridas por los estudiantes • Innovación en las estrategias para el fortalecimiento de las habilidades.
<ul style="list-style-type: none"> • Ejecutar la estrategia Metamorfosis, que permita el fortalecimiento de habilidades para la vida, requeridas en los estudiantes de la sección 4-3. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicación de diez talleres • Fortalecimiento de habilidades • Participación de los discentes en los diversos talleres.
<ul style="list-style-type: none"> • Indicar los alcances obtenidos con la implementación de la estrategia Metamorfosis para el fortalecimiento de las habilidades para la vida en los estudiantes de la sección 4-3. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fortalecimiento de las habilidades de comunicación • Mayor destreza en el uso y manejo de aparatos tecnológicos • Trabajo en equipo • Innovación y creatividad a la hora de la participación de talleres • Desarrollo del pensamiento crítico.

Propuesta Metamorfosis

La propuesta Metamorfosis logró cumplir con el objetivo general de la investigación, el cual buscaba el fortalecimiento de habilidades para la vida desde las cuatro dimensiones propuestas en la transformación curricular Educar para una Nueva Ciudadanía, por medio de la aplicación de talleres que contribuyeron con la formación de ciudadanos íntegros, en el periodo lectivo 2021-2022.

Como quedó dicho, el diseño consta de la modalidad de talleres, en donde se fortalecieron las habilidades para la vida mediante diversas actividades tales como dramatizaciones, resolución de problemas, conversatorios, formación de tangramas, narración y presentación de cuentos, juegos didácticos, ejercicios con el uso de herramientas y aplicaciones tecnológicas. Asimismo, las dimensiones trabajadas fueron: maneras de pensar, formas de relacionarse con los demás, formas de vivir en el mundo y herramientas para integrarse al mundo. Dentro de cada una de estas dimensiones se reforzaron las siguientes habilidades: aprender a aprender, pensamiento crítico, creatividad, comunicación, colaboración, responsabilidad personal, social y estilos de vida saludables, apropiación de las tecnologías digitales y manejo de la información.

A continuación, se detalla una breve descripción de los talleres.



Imágenes de stock con fines ilustrativos.

Cuadro 3.

Descripción de los talleres realizados en la propuesta Metamorfosis

Taller	Objetivo específico	Recursos o materiales	Descripción
Imaginando, creando y construyendo	Fortalecer la dimensión formas de pensar, en la habilidad aprender a aprender. Al recortar diferentes figuras geométricas, crean diversas formas que les permiten comprender que con una figura es posible hacer varias maneras.	Imágenes de diferentes tangramas, tijeras, cartulina, goma y lápices de color	Gracias a sus conocimientos previos de las figuras geométricas y cómo éstas se utilizan en diversas construcciones, en este taller de forma divertida los estudiantes utilizan el tangrama para realizar casas, barcos, gatos, naves, entre otras figuras. De este modo logran analizar, repensar y construir aprendizajes nuevos con los anteriores. Asimismo, al elaborarlos analizan, piensan e indagan y comparten ideas, para que con diferentes estrategias logren hacer las figuras. Con dicha actividad se trabaja la comunicación, ya que, una vez finalizado, pasan al frente a indicar cómo lo lograron.
Unidos resolvemos	Fortalecer la dimensión maneras de pensar, en la habilidad resolución de problemas. Se presentan casos para resolver y, a su vez, fortalecer las habilidades de manejo de conflictos en la cotidianidad.	Hojas de color, masking tape, marcadores, lápiz de escribir y lápices de color	El presente taller se encuentra diseñado para trabajar la habilidad de resolución de problemas; en la actualidad esta es, sin duda, una llave para el aprendizaje integral del estudiantado, dado que involucra todo lo que sabe acerca de una situación. Además, puede observar y pensar en soluciones en donde asuma riesgos, compromisos y procesos que le permitan comprobar resultados y reflexionar sobre ellos.
Cuéntame un cuento	Reforzar la dimensión maneras de pensar, desarrollando habilidades como el pensamiento crítico y la creatividad por medio de un cuento que les genere aprendizajes significativos, permitiendo la creación y presentación de una historia diferente de la contada.	Hojas blancas, hojas rayadas, lápiz de grafito y lápices de colores	El presente taller fortalece dos habilidades: el pensamiento crítico y la creatividad; ambas son importantes y se relacionan e integran entre sí. La primera fomenta en cada estudiante un pensamiento que permita emitir criterios lógicos, además de invitar a ser creativos para hacer y proyectar sus opiniones. Por otro lado, la creatividad es de gran importancia como las otras, porque con ella se abre paso a las diversas formas de solucionar y de imaginar un resultado mejor, independientemente de las actividades realizadas.

Taller	Objetivo específico	Recursos o materiales	Descripción
¡Infórmate! Jugando y aprendiendo	Fortalecer la dimensión de las formas de relacionarse con otros, en la habilidad de comunicación por medio de un noticiero, planificado y presentado por los mismos estudiantes por medio de la técnica conversatorio.	Cartulinas, imágenes, tijeras y goma, cajas reutilizables para hacer las cámaras, rollos de cartón de papel higiénico para hacer los micrófonos	El ser humano en sí, desde que nace, presenta la necesidad de comunicarse con los demás; se puede ver en los bebés que lloran cuando tienen hambre o presentan un dolor, y la madre reconoce el llanto de su bebé y atiende su necesidad. Esta es una manera de comunicación, y es vital lograr comunicarnos con asertividad, al igual que comprender lo que las demás personas nos están transmitiendo, sea de manera verbal o no verbal. Por tal razón, desde la dimensión formas de vivir en el mundo, que el MEP sitúa en la transformación curricular desde las cuatro dimensiones, la comunicación tiene gran relevancia, por lo que es vital su fortalecimiento desde los centros educativos.
Crea tu propio arte	Fortalecer la dimensión formas de relacionarse con otros, en la habilidad colaboración, la cual permite la realización de diversas creaciones artísticas, en donde compartan todos los materiales y sean colaborativos y pacientes. Los mejores resultados se alcanzan en conjunto, para crear su propia galería.	Pinceles, pintura de agua, marcadores, cinta, lápices de colores, crayolas, tijeras, materiales reutilizables y hojas bond	En este taller se toma en cuenta la colaboración como una habilidad que hace referencia a aquella forma responsable, respetuosa y voluntaria de trabajar dentro de un equipo de personas para lograr el cumplimiento de metas y objetivos propuestos para el bien común.
Cuido y amo mi mundo	Fortalecer la dimensión formas vivir en el mundo, enfocada en las habilidades de responsabilidad personal y social y estilos de vida saludable, mediante actividades lúdicas, que permitan la concienciación del entorno en el que vive.	Imágenes ilustrativas, creación de una ruleta, cuerdas, sacos, conos y materiales reutilizables	En este espacio se tiene como base trabajar con la habilidad de responsabilidad personal y social, como una conducta ética del ciudadano para consigo mismo y con su entorno. Se encuentra estrictamente relacionada tanto con obligaciones legales como con actitudes propias de los espacios familiares, institucionales, ambientales y en la sociedad.

Taller	Objetivo específico	Recursos o materiales	Descripción
Al clasificar y reutilizar, al planeta podemos ayudar	Fortalecer la dimensión formas de vivir en el mundo, concientizando sobre el cuidado del medio ambiente. en donde Construyen un organizador de conejo con botellas o rollos de cartón, cultivando la importancia de la clasificación y reutilización de los desechos.	Rollos de cartón, pinturas de agua, tijeras, marcadores, goma, silicón, botellas plásticas, cartón, ojos móviles, molde del conejo, pompones	<p>El área que se trabajó fue el cuidado del planeta.</p> <p>En el presente taller se buscaba fortalecer en los estudiantes la dimensión formas de vivir en el mundo, enfocándose en la importancia de aprender por qué se debe cuidar el medio ambiente y las maneras en que se pueden reutilizar algunos desechos.</p> <p>Cultivar esta semilla en los educandos les permite concientizarse de que, si no se cuida el lugar en que vivimos, muchos de los recursos indispensables para vivir no se podrán tener en el futuro, colocando en gran peligro a las nuevas generaciones.</p>
Sueña y construye	Fortalecer la dimensión maneras de pensar, en las habilidades innovación y creatividad, por medio de la construcción de títeres con material reutilizable y un cuento colectivo, que permita el trabajo en equipo, concentración, creatividad e innovación.	Botellas, medias viejas, bolsas de papel, lana, ojos móviles, silicón, goma, tijeras, vasos plásticos, marcadores, pinturas de agua, telas, paletas, hojas blancas y de colores, lápiz de grafito	<p>Área o tema por trabajar:</p> <p>Innovación, creatividad, comunicación, colaboración.</p> <p>El desarrollo de una habilidad se genera cuando se comienza a usar en la cantidad necesaria y con una frecuencia adecuada, de modo que vaya haciéndose más fácil para la persona en el momento de ejecutarse o producirse.</p> <p>Por consiguiente, este taller implementa actividades que fortalecen habilidades necesarias como la innovación, creatividad, comunicación y colaboración para el crecimiento y superación del estudiantado, tanto a nivel individual como colectivo. Asimismo, el desenvolvimiento integral del ser humano constituye uno de los pilares de todo sistema educativo, principalmente, cuando se habla del desarrollo de habilidades para la vida.</p>
Creando y enriqueciendo nuevos saberes con la tecnología	Fortalecer la dimensión herramientas para integrarse al mundo, por medio de la concienciación, al ser partícipes de cómo era la educación antes y cómo es ahora con la tecnología; además de la importancia, ventajas y desventajas y cómo esta ayuda a los procesos educativos si se utiliza con responsabilidad	Computadora, <i>video beam</i> , libros, hojas blancas, hojas rayadas, lápiz de color, marcadores, tijeras, goma, lápiz de grafito, láminas y cartulinas o papel de construcción	Área o tema por trabajar: Conocimiento y uso responsable de la tecnología.

Taller	Objetivo específico	Recursos o materiales	Descripción
Divirtiéndonos a través del mundo tecnológico	Fortalecer la dimensión herramientas para integrarse al mundo, por medio del uso de tecnologías que estimulan el aprendizaje acerca de aplicaciones educativas para la adquisición de saberes.	Tablet, <i>video beam</i> , y aplicaciones <i>Canva</i> , <i>Wordwall</i> , <i>Free Online Jigsaw Puzzles</i> y <i>Quizziz</i>	La finalidad es guiar a los estudiantes a utilizar diferentes herramientas y aplicaciones tecnológicas que les permitan presentar y obtener nuevos saberes.

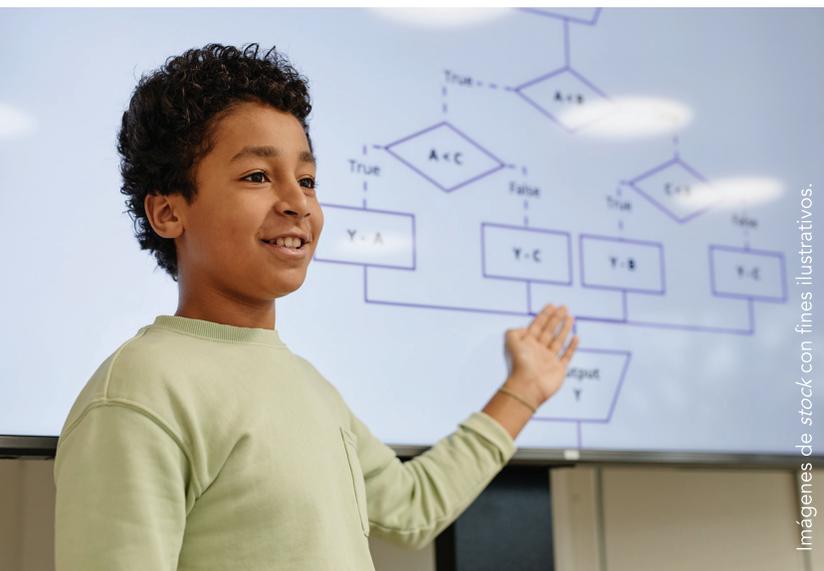
Conclusiones

En primera instancia, en el momento de aplicar el diagnóstico como punto de partida en el trabajo investigativo se obtiene como resultado que los discentes presentan fortalezas en las habilidades de colaboración, resolución de problemas, creatividad y estilos de vida saludables. Por otra parte, requerían reforzar las habilidades de innovación, pensamiento crítico, comunicación, usos y manejo de la información, así como la apropiación de las herramientas tecnológicas. No obstante, se reconoce la gran importancia que tiene la aplicación de diagnósticos en el proceso educativo con la finalidad de identificar las deficiencias presentes en los discentes y lograr tomar las medidas pertinentes para mejorar su proceso de enseñanza y aprendizaje.

Con la ejecución y culminación de todos los talleres propuestos en la investigación a partir de la aplicación del diagnóstico, se puede visualizar que, en las áreas de comunicación, los discentes mejoraron en el momento de exponer sus ideas y socializarlas con sus compañeros. Es claro que aún requieren un mayor fortalecimiento en esta área, ya que necesitan trabajar en aspectos como el tono de voz, confianza al compartir sus ideas y postura.

En lo que respecta al uso, manejo y apropiación de la tecnología, se detectó en los estudiantes una comprensión más clara de para qué sirve la tecnología en el ámbito

educativo, realizando conexiones vivenciales y adquiriendo información no vista por medio de la tecnología, de manera autónoma, que enriqueciera su proceso de aprendizaje. Asimismo, se lograron fortalecer los cuidados al utilizar las herramientas tecnológicas, debido a que la tecnología puede ser tanto aliada como perjudicial, si no se utiliza de una manera adecuada y responsable.



Imágenes de stock con fines ilustrativos.

Por consiguiente, en el área de colaboración, se visualiza que cada uno de ellos y ellas durante el proceso iban mostrando el desarrollo de las habilidades relacionadas con el trabajo en equipo, incluso con personas con las que no solían trabajar. En el momento en que se presentaba una diferencia entre ellos, recordaban el principio de la buena convivencia que es la comunicación y resolvían sus diferencias de manera pacífica.

Acerca de la habilidad de innovación, al inicio los educandos solo visualizaban una manera de adquirir los aprendizajes por medio de la lectura y escritura; pero en el momento de aplicar los talleres lograron comprender que es posible innovar para construir conocimientos. Por ejemplo, por medio de una presentación con títeres pudieron activar la creatividad e innovación y transmitir un mensaje de interés que llamara tanto la atención de ellos como de sus pares; o, valiéndose de la tecnología, no tienen que limitarse a presentar un cartel, sino que pueden proyectar videos y realizar las actividades con mayor dinamismo.

Para culminar, como resultado se obtienen evidencias de un fortalecimiento eficaz de las dimensiones y habilidades que requieren poseer los estudiantes de primaria, según la transformación curricular Educar para una Nueva Ciudadanía. Asimismo, es necesario seguir trabajando diariamente estas habilidades, que permitan a los niños y niñas una comunicación más fluida, ser críticos, autónomos, creativos, innovadores y conscientes de que el uso y manejo apropiado de la tecnología son fundamentales en el contexto actual que los rodea.



Imágenes de stock con fines ilustrativos.

BIBLIOGRAFÍA

- Arriaga, M. (2015). El diagnóstico educativo, una importante herramienta para elevar la calidad de la educación en manos de los docentes. *Atenas*, 3(31), 1-13. <https://www.redalyc.org/pdf/4780/478047207007.pdf>
- Bezanilla, M. J., Poblete, M., Fernández, D., Arranz, S. y Campo, L. (2018). El pensamiento crítico desde la perspectiva de los docentes universitarios. *Estudios Pedagógicos*, 44(1), 89-113. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v44n1/0718-0705-estped-44-01-00089.pdf>
- Campo, L., Herazo, Y., García, F., Suárez, M., Méndez, O. y Vásquez, F. (2017). Estilos de vida saludables de niños, niñas y adolescentes. *Salud Uninorte*, 33(3), 419-428. <http://www.scielo.org.co/pdf/sun/v33n3/2011-7531-sun-33-03-00419.pdf>
- Castro, Y. V. (2019). *Estrategia pedagógica para el fortalecimiento de las habilidades inherentes a la independencia y autonomía en actividades de la vida cotidiana, en personas adultas con discapacidad intelectual institucionalizadas en la casa Juan Pablo de la Institución FUMDIR*. [Tesis de maestría]. Bogotá: Corporación Universitaria Iberoamericana. <https://repositorio.iberu.edu.co/bitstream/001/810/1/Estrategia%20pedag%C3%B2gica%20para%20el%20fortalecimiento%20de%20las%20habilidades%20inherent>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) (2020). "Educación, juventud y trabajo: habilidades y competencias necesarias en un contexto cambiante". Santiago: Editorial Naciones Unidas. https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/46066/S2000522_es.pdf
- De Beausset, I. (2018). Educación nutricional grupal interactiva: logrando cambios duraderos en el estilo de vida. *Población y Salud en Mesoamérica*, 15(2), 1-24. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/psm/v15n2/1659-0201-psm-15-02-195.pdf>
- Espeleta, A. y Valverde, M. (2020). Propuesta curricular para el fortalecimiento de habilidades para la vida en estudiantes de secundaria. *Innovaciones Educativas*, 22(33), 1-13. Vista de Propuesta curricular para el fortalecimiento de habilidades para la vida en estudiantes de secundaria. *Innovaciones Educativas* (uned.ac.cr)

BIBLIOGRAFÍA

- Fadel, Ch., Bialik, M. y Trilling, B. (2016). *Educación para las cuatro dimensiones*. Santiago de Chile: Grafhika Impresores. <https://ciec.edu.co/wp-content/uploads/2017/08/charles-fadel-educacion-en-cuatro-dimensiones.pdf>
- Federación de Enseñanza de CC.OO. (2011). La inteligencia emocional. *Temas para la Educación*, (12), 1-12. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7866.pdf>
- Fraile, A. y Vizcarra, M. (2009). La investigación naturalista e interpretativa desde la actividad física y el deporte. *Revista de Psicodidáctica*, 14(1), 14. <https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/6506/Rev.%20Psicod.%2014%281%29%20-%20119-132.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gil, J. (2003). Enseñanzas de las habilidades de vida en la educación primaria. *Revista Gáleo-Portuguesa de Psicología e Educación*, 10(8), 1-14. Enseñanza de las habilidades de vida en la educación primaria (udc.es)
- Giraldo, L. M., Joyanes, L. y Medina, V. H. (2013). Estrategias de colaboración 2.0 para la transferencia de conocimiento. *Revista Ingenierías Universidad de Medellín*, 12(23), 1-11. <http://www.scielo.org.co/pdf/rium/v12n23/v12n23a12.pdf>
- Gobierno Autónomo Municipal de La Paz, Programa Constructores del Buen Trato de la Dirección de Defensorías Municipales (2017). *Habilidades para la vida*. La Paz. cartilla 4.pdf (unfpa.org)
- Guido, L. (2012). *Aprender a aprender*. Red Tercer Milenio. Estado de México, 1-228. [Aprender_a_aprender.pdf \(aliat.org.mx\)](http://aliat.org.mx)
- Gutiérrez Tapias, M. (2018). Estilos de aprendizaje, estrategias para enseñar. Su relación con el desarrollo emocional y "aprender a aprender". *Tendencias Pedagógicas*, (31), 1-14. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/tp2018.31.004>
- Hernández, M. y Pintos, A. (2012). *Manual de habilidades para la vida*. 1. Manual de Habilidades para Vida, fue elaborado para apoyar a los facilitadores. México.pdf (codajic.org)
- Johnson, C. (2010). *Diagnóstico situacional de barrios de atención prioritaria de Liberia*.
- López, J. R. y Giraldo, J. D. (2021). Resolución de problemas: Escenario del pensamiento crítico en la didáctica de las ciencias. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13(2), 122-150. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134154501008.pdf>
- Macías, M. (2002). Las múltiples inteligencias. *Psicología desde el Caribe* (10), 1-13. <https://www.redalyc.org/pdf/213/21301003.pdf>
- Ministerio de Educación Pública (MEP) (2012). *La evaluación de los aprendizajes en el contexto de la atención de las necesidades educativas de los estudiantes*. <https://www.drea.co.cr/sites/default/files/Contenido/Evaluaci%C3%B3n%20de%20los%20aprendizajes%20en%20el%20contexto%20de%20las%20necesidades%20educativas%202012-f.pdf><https://www.drea.co.cr/sites/default/files/Contenido/Evaluaci%C3%B3n%20de%20los%20aprendizajes%20en%20el%20contexto%20de%20las%20necesidades%20educativas%202012-f.pdf>
- Ministerio de Educación Pública (MEP) (2015). *Transformación curricular. Guía de conceptos*. (mep.go.cr)
- Montenegro, G. y Schroeder, I. (2020). Dimensiones del pensamiento sistémico aplicado: un estudio de casos múltiples desde la perspectiva de sistemas complejos y el aprendizaje organizacional. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 10(2), 1-27. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-70262020000200051
- Portillo, M. C. (2017). Educación por habilidades: Perspectivas y retos para el sistema educativo. Ministerio de Educación Pública. *Revista UCR*, 41(2) 1-13. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/21719/html>
- Pozo, P. (2020). *Aplicación de un programa de responsabilidad personal y social para educar en valores y habilidades para la vida a través de la educación física*. [Tesis Doctoral]. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide. <https://rio.upo.es/xmlui/bitstream/handle/10433/9432/pozo-rosado-tesis-20-21.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sobarzo, P. y Rivas, J. (2018). Habilidades TIC de estudiantes de las carreras de Pedagogía. *Reflexión e Investigación Educativa*, 1(1), 1-17. <http://revistas.ubiobio.cl/index.php/REINED/article/download/3403/3446/16637>
- Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública. (2012). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo*. México. <http://www.seslp.gob.mx/consejostecnicosescolares/PRIMARIA/6DOCUMENTOSDEAPOYO/LIBROSDEEVALUACION2013/4-LASESTRATEGIASYLOSINSTRUMENTOS.pdf>
- UNICEF (2017). *Habilidades para la vida: Herramientas para el buen trato y la prevención de la violencia*. file (unicef.org)
- UNICEF (2020). *Importancia del desarrollo de habilidades transferibles en América Latina y el Caribe. Documento de discusión*. Importancia-Desarrollo-Habilidades-Transferibles-ALC_0. pdf (unicef.org)

Burnout en personal docente herediano durante la pandemia de COVID-19

COVID-19 related burnout in educators from Heredia province

Marta Eugenia Carballo-Avenidaño

Docente pensionada

Ministerio de Educación Pública

martacarballo07@gmail.com

Heredia, Costa Rica

ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1436-3681>

Recibido - Received: 18/11/2022

Aceptado - Accepted: 05/12/2022

Revista *Umbral*

ISSN: 1409-1534 • e-ISSN 2215-6178

Volumen 48 (1), enero a junio de 2023

CÓMO CITAR / HOW TO CITE

Carballo-Avenidaño, M. (2023). *Burnout en personal docente herediano durante la pandemia de COVID-19*. Revista *Umbral*, 48(1), pp. 56-73

Introducción

La pandemia de COVID-19 durante los años 2020-2021 trajo muchas transformaciones a nivel global y nacional. Uno de los aspectos más sensibles fue la readecuación de los modelos educativos presenciales a virtuales, los cuales, en el caso de Costa Rica, requirieron un gran compromiso por parte de estudiantes, docentes y padres de familia.

Para el caso de los educadores, significó llevar a su hogar la dinámica diaria de la docencia. Asimismo, para los estudiantes y padres de familia el modelo de educación virtual se convirtió en una nueva forma de interactuar con los procesos educativos.

La pandemia agravó muchas problemáticas sociales y económicas, evidenciando una fuerte brecha digital y acrecentando los conflictos familiares; a su vez, algunas sufrieron una disminución sensible de sus ingresos por suspensión de contratos laborales o despidos. En este contexto, los docentes del sistema educativo público, por su contratación por parte del Estado a través del Ministerio de Educación Pública (MEP), conservaron su trabajo, pero con una gran recarga de sus funciones, mientras atendían también sus temas personales. Como cabría esperar, esto generó en ellos un alto nivel de estrés.

Para la presente investigación, se contó con la participación de los docentes y el apoyo de los directores, supervisores y la directora regional de Heredia, Costa Rica, para aplicarles a los educadores y educadoras el instrumento conocido como escala de Maslach, que mide el nivel de *burnout* en la docencia, y otros instrumentos para conocer el impacto de la COVID-19 en el desarrollo de su ejercicio profesional (preguntas sobre el impacto de la COVID-19 en la docencia, preguntas de opinión sobre la educación durante la pandemia por COVID-19).



Al aplicar estos instrumentos en los profesionales de la docencia, se evidenció que los cambios en los procesos educativos y las gestiones administrativas incidieron negativamente en su nivel de *burnout*: lo acrecentaron y mostraron la incapacidad del Ministerio de Educación Pública (MEP) para abordar adecuadamente esta situación en los docentes.

Desafortunadamente, el MEP no generó espacios para conversar sobre la salud mental de los funcionarios, y en directrices como la del Plan Regresar 2021 no se consideró. Asimismo, en el *Octavo Informe del Estado la Educación*, elaborado por el Programa Estado de la Nación (PEN), fue un aspecto no señalado por los investigadores. De igual forma, se intentó conocer la posición desde el área de Salud Ocupacional del MEP, pero solo se evidenció que es un tema que esta unidad tiene pendiente de trabajar.

Con base en lo anterior, y sumado a la información obtenida de parte de los docentes heredianos, la necesidad de programas de atención para el *burnout*, así como una mejor gestión del talento humano por parte de las autoridades de educación y salud de nuestro país, son prioridades para el sector educación, para que se alcancen las metas que se esperan de este sector de la sociedad costarricense.

Se espera que el presente artículo sea el inicio de un proceso de sensibilización sobre la salud mental y el *burnout* de los tomadores de decisiones de la educación pública en Costa Rica, los cuales, con el apoyo de grupos organizados como sindicatos, el colegio profesional (Colypro) y otras organizaciones laborales, puedan desarrollar mejores condiciones para el ejercicio de la labor docente.

Salud mental y *burnout* en la docencia: un acercamiento teórico

La salud mental es de vital importancia como indicador de calidad de vida; pese a ello, su definición no es clara y engloba diferentes matices. Por ejemplo, para el autor Santes et al. (2009), los problemas de salud están íntimamente relacionados con el síndrome de *burnout*, ya que este afecta más a aquellas profesiones que requieren un contacto directo con las personas y con una “filosofía humanista” del trabajo, es decir, aquellas que necesitan alta dosis de entrega e implicación (p. 24).

La educación es una de las profesiones donde la interacción con otras personas es recurrente, justamente por el nivel

RESUMEN

El ejercicio de la docencia es un trabajo que genera mucho estrés. Durante la pandemia del COVID-19, en Costa Rica se dio una transformación del modelo de enseñanza a la virtualidad.

Esta medida pretendía evitar que docentes y estudiantes se expusieran a la enfermedad y se agravara el impacto de la misma en la ciudadanía, al colapsar los servicios médicos. Como resultado, se identificaron carencias en el uso de la forma virtual para desarrollar las clases. En esta investigación se tomó como muestra a los docentes de la Dirección Regional de Educación de Heredia, como parámetro para conocer el nivel de *burnout* producto de los cambios realizados en materia educativa.

Se utilizó la escala de Maslach para medir el nivel de *burnout* en la docencia. Dicho instrumento busca, mediante una serie de preguntas, valorar el agotamiento emocional, la despersonalización y la realización personal del docente, de manera que el especialista pueda concluir si la persona tiene o no indicios de fatiga y, como consecuencia, su desenvolvimiento profesional no esté siendo el adecuado.

El estudio reveló que los indicios de *burnout* en los docentes de centros educativos analizados son altos, con niveles de estrés preocupantes. Además, existe una desatención total del tema por las autoridades y poca preparación de los especialistas de salud ocupacional para atender el *burnout* en el sector educación. Es importante que se diseñen y desarrollen programas de prevención que cuenten con la participación de sindicatos, Colypro y el MEP y las autoridades de salud, para abordar esta situación de forma integral.

PALABRAS CLAVE

Docencia, COVID-19, educación, *burnout*, Ministerio de Educación Pública (MEP), salud mental

ABSTRACT

Teaching is one of the jobs with the most human interaction, which is why the stress load is high. In Costa Rica, and especially in the Regional Directorate of Education of Heredia, during the COVID-19 pandemic in 2020-2021, a readaptation of the teaching model to a virtual form was implemented in order to prevent teachers and students from being exposed to the disease, since this would aggravate the impact of the disease on citizens, by collapsing medical services.

The present work is an approach to the experience of educators in Heredia province during the pandemic. In addition to the social and economic effects experienced by their families, due to the reduction of working hours and services, educators had to migrate their lessons to the virtual world, a situation that, due to many variables, evidenced the unpreparedness of the educational system, affecting mental health conditions, not only of teachers but also of students and parents.

This research will assess teachers' impressions with respect to the decision making of the rectories and political actors (Ministry of Health and Ministry of Public Education), in the process of reinventing lessons, the limitations to teach them, the methodologies used and how all these aspects were transformed into burnout for these professionals during the period of the pandemic.

KEYWORDS

Teaching, COVID-19, education, burnout, Ministry of Public Education (MEP), mental health

de implicación del docente con los estudiantes y padres de familia, en pro de que la formación permita el desarrollo integral de los educandos. Esto genera situaciones donde el estrés, las discusiones con superiores y compañeros, las problemáticas personales y las limitaciones laborales generan que el nivel de preocupación y ansiedad aumenten.

La salud mental a nivel global tiene su rectoría en la Organización Mundial de la Salud (OMS), la cual no tiene un concepto puro para definir la salud mental, debido a la complejidad del tema y a las diferentes variables que inciden en ella.

Para la OMS se inicia la valoración de la salud mental con los intentos de evaluar la higiene mental de las personas por parte de psiquiatras y especialistas. En Estados Unidos, a principios del siglo XX. Muchas de estas investigaciones se hicieron en el campo laboral, como las llevadas a cabo por Elton Mayo, Henry Ford y Abraham Maslow, en el marco de las teorías clásicas de la organización y las relaciones humanas.

Hoy, la OMS entiende que la salud mental presenta un enfoque de bienestar en donde la persona puede utilizar sus recursos y capacidades en un entorno que lo permita, y para la docencia esto es vital, puesto que es la profesión que se encarga de introducir a las personas desde su niñez en las dinámicas sociales.

Por otro lado, el concepto de *burnout* también ha sido definido de varias maneras. El campo médico lo categoriza como un síndrome. Freudenberger indicaba que el *burnout* es "una sensación de fracaso y una experiencia agotadora que resulta de una sobrecarga por exigencias de energía, recursos personales o fuerza espiritual del trabajador" (Freudenberger, 1974, p. 161). Tal sensación de fracaso, que nace de la imposibilidad de poder cumplir con las expectativas, se da especialmente en condiciones en que la carga laboral sobrepasa los recursos y capacidades que tiene el trabajador para enfrentarlos.

En la docencia, este sentimiento se puede dar por muchas razones: recargo de funciones, planificación de las clases, exigencias de capacitación, integración de comités, procesos administrativos y la relación con los estudiantes y padres de familia, así como las adecuaciones curriculares, además de las exigencias de los padres de familia en relación con la educación de sus hijos.

Señalan Moreno, Oliver y Aragoneses (1991) que el *burnout* es "un tipo de estrés laboral que se da principalmente en las profesiones que suponen una relación interpersonal intensa con los beneficiarios del propio trabajo" (p. 19). Nuevamente se subraya esa relación interpersonal que, como hemos mencionado, es propia de la docencia.

Otros autores, como Ayuso y López (1993), señalan que “es un estado de debilitamiento psicológico causado por circunstancias relativas a las actividades profesionales que ocasionan síntomas físicos, afectivos y cognitivo-afectivos” (p. 20). Comparando lo señalado anteriormente, las relaciones interpersonales (proceso inherente en la educación) suelen ser un elemento de debilitamiento psicológico para las personas. A mayor interacción, más situaciones que pueden generar un posible conflicto. La educación es una de las profesiones que genera mayor desgaste mental en quienes la ejercen.

En Costa Rica, el enfoque que prevalece es reducir la docencia y la labor de los docentes a las lecciones impartidas en las instalaciones de los centros educativos, lo cual en la práctica no es cierto, puesto que las clases deben ir acompañadas de una planificación, entre otras actividades que se realizan fuera de las horas en que se imparten lecciones.

Asimismo, las labores administrativas que los docentes deben asumir en los centros educativos van desde solicitudes personales (citas, permisos) hasta aspectos de la gestión académica, como conformar comités, atender consultas de padres y madres, participar en actividades de recaudación de fondos para proyectos institucionales (bingos, rifas ventas y similares), además de mantener reuniones con las jefaturas, donde muchas veces la posición del director o directora influye en las decisiones, y no siempre en favor de los docentes.

Como se aprecia, son muchos los criterios y variables que han sido expuestos. El *burnout* y la salud mental intervienen en el rendimiento y actitud de las personas, mostrando, en muchos casos, un desgaste mental que puede provocar otros problemas de salud a nivel físico y mental. Este desgaste, producido a partir de la interacción de los docentes con la dinámica de su entorno, tiene también la característica que no se ha abordado de una forma integral en nuestro país.

En el caso de Costa Rica, las autoridades de salud como de educación son las responsables de liderar los procesos de salud mental en los docentes, dado que los organismos como la Caja Costarricense de Seguro Social, Ministerio de Salud y el propio MEP son los rectores de ambas temáticas. Pero lo cierto es que las investigaciones sobre *burnout* no son recurrentes, y la salud mental es una temática nueva en el abordaje por parte de las autoridades sanitarias y laborales.

Esto se vio maximizado durante la pandemia de COVID-19 en los años 2020-2021, donde los docentes tuvieron que reconvertir sus labores de enseñanza presencial a la modalidad virtual, visibilizando una fuerte brecha digital de algunos profesionales, mientras lidiaban con las limitaciones sociales y económicas de sus familias y las de los estudiantes.

El Plan “Regresar” 2021 del MEP fue un mecanismo de la rectoría en educación para retomar las lecciones presenciales. Cuando menciona el tema de salud mental, se indica lo siguiente:

la Estrategia “Regresar” surge en respuesta a la suspensión de las clases presenciales en todas las ofertas y modalidades educativas, así como su eventual repercusión en el proceso educativo de la población estudiantil, ante la presencia del virus SARS-CoV-2 en Costa Rica. Esta estrategia busca definir una metodología que permita darle continuidad al proceso educativo de las personas

El burnout y la salud mental intervienen en el rendimiento y actitud de las personas, mostrando, en muchos casos, un desgaste mental que puede provocar otros problemas de salud a nivel físico y mental.

estudiantes, así como preparar al sistema educativo para un eventual regreso paulatino, controlado y seguro a la presencialidad, tomando en consideración las nuevas medidas sanitarias para reducir el contagio del virus (MEP, 2021, p. 7).

Como se observa en la cita anterior, hay una preocupación latente por el estudiantado y su desarrollo integral. De esta forma, esta estrategia para el retorno de las actividades educativas a la presencialidad era vital para asegurar que los niños y adolescentes retomaran su proceso de aprendizaje.

El problema es que en estas políticas se ignoran o se desconocen por parte del ente rector en la educación las condiciones o situaciones de carga laboral de los docentes. Asimismo, no se construye paralelamente un mecanismo para que los docentes puedan aligerar las cargas administrativas, de forma que desarrollen su labor profesional con una alta calidad.

Si bien ha existido un esfuerzo nacional por promover campañas de salud mental en el país, sigue existiendo aún una leve tendencia a caracterizar los problemas de salud mental como “caprichos” de la persona o temas pasajeros que se curan solos.

Caracterización del *burnout* en el personal docente de la provincia de Heredia durante la pandemia de COVID-19

El 16 de marzo de 2020, el Presidente de la República de Costa Rica, en ese entonces Carlos Alvarado Quesada, luego de sostener reuniones con especialistas y líderes nacionales de diferentes sectores, emitió el decreto N° 42227-MP-S, en el que declaraba la emergencia sanitaria por COVID-19 en el territorio nacional.

A partir de este decreto, se procedió a efectuar medidas dirigidas a contener y mitigar la enfermedad de manera que no colapsaran los servicios médicos de la Caja Costarricense de Seguro Social (CCSS), razón por la cual el Ministerio de Salud recomendó una serie de pautas para esta finalidad:

- Evitar aglomeraciones de población en lugares de ocupación pública.
- Establecer protocolos de higiene para el ingreso y permanencia en instalaciones de uso público
- Instar a las organizaciones público-privadas a trabajar desde sus casas siempre que fuera posible, y realizar en modalidad de teletrabajo sus actividades.

Para el sector educación, el MEP procedió a reconvertir las clases de modalidad presencial a remota o virtual, invirtiendo una vasta cantidad de recursos para que los estudiantes y docentes contaran con la plataforma adecuada donde desarrollar las actividades educativas. Asimismo, fue común que las empresas decidieran suspender los contratos de trabajo a gran parte de su planilla de colaboradores, y esto hizo que en muchos hogares los docentes se convirtieran en la única fuente de ingresos para la familia.



Imágenes de stock con fines ilustrativos.

Todo este escenario complejo, más las inversiones de los docentes para asegurar que las clases virtuales fueran efectivas y no generaran un impacto negativo en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, permitió la continuidad de los servicios educativos. No obstante, mientras se desarrollaba este cambio de hábitos en la dinámica socioeconómica, se evidenció una serie de situaciones inesperadas que afectaron patrones de comportamiento, como, por ejemplo:

- Mayor interacción familiar
- Necesidad de distribuir mejor los tiempos
- Urgencia de mejorar las condiciones de acceso a internet
- Desafío de organizar la atención a los estudiantes y padres de familia
- Búsqueda de soluciones para asegurar el aprendizaje de los estudiantes
- Asistencia a las capacitaciones obligatorias que brindaba el MEP
- Capacitaciones en el uso de herramientas administrativas virtuales.

Todas estas situaciones fueron desencadenadas por la amenaza que representaba la COVID-19 en la salud pública. No obstante, mientras atravesaban por esos escenarios, aspectos como el desgaste mental de los docentes, el estrés constante y las preocupaciones se fueron materializando en sensaciones de ansiedad, agobio y preocupación.

Metodología

El síndrome de *burnout* floreció en los docentes de la Dirección Regional de Heredia debido a la pandemia de COVID-19, la cual generó cambios abruptos en las dinámicas sociales. Durante las primeras etapas de la investigación se evidenciaron diferencias en la forma como afectó la pandemia a la educación del sistema público y el sistema privado. A partir de esa situación, se optó por trabajar solamente con docentes del sector público de la provincia de Heredia.

A nivel laboral los docentes fueron los profesionales que se enfrentaron a más desafíos. Para poder medir la situación del *burnout* en los docentes heredianos se utilizó la escala de la Maslach, diseñada por la psicóloga Christina Maslach en 1946.

Esta herramienta permite conocer los efectos del síndrome de *burnout* en profesiones como la docencia. Para esta investigación, un total de 400 docentes (cerca del **27 %** de toda la población de la Dirección) de los diferentes circuitos educativos de Heredia respondieron el instrumento. De los 7 circuitos que conforman esta Dirección Regional, los supervisores de los circuitos 01, 02, 04 y 07 permitieron el enlace con sus centros educativos.

Para Maslach y Jackson el *burnout* es “un síndrome tridimensional caracterizado por agotamiento emocional y despersonalización y reducida realización personal, que puede ocurrir entre individuos que trabajan con personas”. Justamente estas tres dimensiones – agotamiento emocional, despersonalización y realización personal– componen el análisis que se desarrolla en el Maslach Burnout Inventory (MBI).

El síndrome de *burnout* floreció en los docentes de la Dirección Regional de Heredia debido a la pandemia de COVID-19, la cual generó cambios abruptos en las dinámicas sociales.

El MBI es un instrumento de evaluación que agrupa 22 preguntas valoradas en una escala de frecuencia de siete grados (de 0 a 6), donde se analizan las tres dimensiones. Para ello, los participantes deberán señalar a la pregunta la frecuencia de ocurrencia del fenómeno descrito en el desarrollo de sus actividades profesionales.

El evaluado deberá indicar "Nunca/Ninguna vez" cuando no ocurre o no ha pasado un evento (valor 0), "Casi nunca/Pocas veces al año" (valor 1), "Algunas veces/Una vez al mes o menos" (valor 2), "Regularmente/Pocas veces al mes" (valor 3), "Bastantes veces/Una vez por semana" (valor 4), "Casi siempre/Pocas veces por semana" (valor 5) o "Siempre/Todos los días" (valor 6).

Tabla 1. Escala de frecuencia

Ítem	Valor
Nunca/Ninguna vez	0
Casi nunca/Pocas veces al año	1
Algunas veces/Una vez al mes o menos	2
Regularmente/Pocas veces al mes	3
Bastantes veces/Una vez por semana	4
Casi siempre/Pocas veces por semana	5
Siempre/Todos los días	6

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede apreciar, a mayor frecuencia más recurrente es que suceda un evento en un tiempo mayor reducido, pasando de un año a meses y a días. Esta valoración, según escala de tiempo, es importante porque permite conocer realmente qué previsiones o decisiones ha tomado el profesional para evitar que una situación problemática se desencadene en su trabajo.

Aunque se considera que cualquier situación puede detonar un aumento del *burnout*, lo cierto es que entre mayor frecuencia de ocurrencia tenga un evento, mayor daño ocasionará en la salud mental de la persona; esto unido también a cómo afectan las condiciones laborales a la persona de forma individual. Para comprender esto, se deben entender las dimensiones del *burnout*:

- A. El **agotamiento emocional** (*emotional exhaustion*) es no poder dar más de sí mismo en el ámbito emocional y afectivo. Consta de nueve preguntas: 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16 y 20.
- B. La **despersonalización** (*depersonalization*) o desarrollo de sentimientos y actitudes de cinismo y, en general, de carácter negativo hacia las personas destinatarias del trabajo, consta de cinco preguntas: 5, 10, 11, 15 y 22.

C. La **realización personal** (*personal accomplishment*) en el trabajo es la tendencia a evaluarse negativamente, de manera especial con relación a la habilidad para realizar sus deberes y para relacionarse profesionalmente con las personas a las que atiende. Consta de las restantes ocho preguntas: 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19 y 21.

Con el análisis en su conjunto es como se obtiene si la persona tiene indicios de *burnout* y, a partir de ahí, el psicólogo o especialista en salud ocupacional puede establecer medidas para que la persona pueda sobrellevar de mejor manera sus situaciones laborales. Véase la tabla 2 para la interpretación de resultados.

Tabla 2. Subescalas utilizadas para el entorno educativo

Subescalas	Código	Ítems	Número de ítems	Puntaje por ítem	Puntaje por subescala	Indicios de <i>burnout</i>
Agotamiento emocional	EE	1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20	9	De 0 a 6	De 0 a 54	Más de 26
Despersonalización	DP	5, 10, 11, 15, 22	5	De 0 a 6	De 0 a 30	Más de 9
Realización personal	PA	4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21	8	De 0 a 6	De 0 a 48	Menos de 34

Fuente: Elaboración propia.

Como se ve en la tabla anterior, si la suma de las respuestas de las preguntas por dimensión suma en agotamiento emocional **más de 26**, hay indicios de *burnout*. En el caso de la despersonalización, si es **mayor a 9** y en realización personal si es **menor de 34**, hay indicios de *burnout*.

La relevancia de esta diferenciación radica en que la persona puede tener indicios de *burnout* en una de las dimensiones solamente; pero si posee en las tres dimensiones, el abordaje debe ser más integral para asegurarle poder recuperar sus energías y redireccionar el enfoque con el que realiza sus labores.

Asimismo, Olivares (2017) explica que se han desarrollado tres versiones del instrumento:

- El **MBI-Human Services Survey** (MBI-HSS), dirigido a los profesionales de servicios humanos.
- El **MBI-Educators** (MBI-ES), que es la versión para profesionales de la educación, cambia la palabra "paciente" por "alumno", reproduce la misma estructura factorial del MBI-HSS y mantiene el nombre de las escalas.
- Y el **MBI-General Survey** (MBI-GS) presenta un carácter más genérico, no exclusivo para profesionales cuyo objeto de trabajo son los servicios humanos. Aunque se mantiene la estructura tridimensional del MBI, solo contiene 16 ítems y las dimensiones se denominan "eficacia personal" (6 ítems), "agotamiento" (5 ítems) y "cinismo" (5 ítems).



Para esta investigación, el instrumento se compartió a 34 centros educativos, con un total de 1503 docentes de primaria y secundaria del sector público. Adicional a la escala de Maslach, los educadores también respondieron nueve preguntas adicionales sobre el impacto de la COVID-19 en su labor docente.

Tabla 3. Preguntas sobre el impacto de la COVID-19 en la docencia

Preguntas sobre la COVID-19	
1	¿Me siento motivado(a) por el esfuerzo que realizan mis alumnos(as) en mis clases?
2	Los fines de semana ¿los puedo utilizar para compartir con mi familia?
3	¿He notado un deterioro en mi salud, producto del estrés generado por la pandemia del COVID-19?
4	¿Considero que la carga administrativa aumenta el estrés producido por el COVID-19 (planeamiento didáctico, informes, revisión de pruebas, entre otros)?
5	¿Cuento con el apoyo por parte de la administración para sobrellevar los efectos del estrés en mi función docente?
6	¿Siento que el esfuerzo que realizo dentro de mi función docente es reconocido por el MEP?
7	¿He tenido que invertir muchos recursos económicos propios para poder impartir las clases en modalidad virtual?
8	¿He recibido capacitación sobre herramientas virtuales por parte del MEP para impartir las lecciones?
9	(Si su respuesta #8 fue "sí") ¿La capacitación respondió a mis necesidades laborales? ¿O generó más confusión y preocupación?
10	La interacción con mis compañeros y compañeras de trabajo ¿me ayuda a sobrellevar el estrés por la pandemia del COVID-19?
11	Al impartir las clases virtuales ¿tuve algún problema de conectividad con mis estudiantes?

Fuente: Elaboración propia.

Como se aprecia en las tablas 3 y 4, a los docentes se les formularon 11 preguntas sobre su impresión del impacto de la COVID-19 en la profesión y también las 22 preguntas que conforman el cuestionario de *burnout* para docentes mediante un *Google Form*.

Tabla 4. Preguntas dirigidas a profesionales de educación

Escala de Maslach para profesionales en educación (docentes)	
1	¿Me siento emocionalmente agotado(a) por mi trabajo?
2	¿Me siento cansado(a) al final de la jornada de trabajo?
3	Cuando me levanto por la mañana y me enfrento a otra jornada de trabajo, ¿me siento fatigado(a)?
4	¿Tengo facilidad para comprender cómo se sienten mis alumnos(as)?
5	¿Creo que estoy tratando a algunos alumnos(as) como si fueran objetos impersonales?
6	¿Siento que trabajar todo el día con alumnos(as) supone un gran esfuerzo y me cansa?
7	¿Creo que trato con suficiente eficacia los problemas de mis alumnos(as)?
8	¿Siento que mi trabajo me está desgastando? ¿Me siento quemado(a) por mi trabajo?
9	¿Creo que con mi trabajo estoy influyendo positivamente en la vida de mis alumnos(as)?
10	¿Me he vuelto más insensible con la gente desde que ejerzo la profesión docente?
11	¿Pienso que este trabajo me está endureciendo emocionalmente?
12	¿Me siento con bastante energía en mi trabajo?
13	¿Me siento frustrado por mi trabajo?
14	¿Creo que trabajo demasiado?
15	¿Me preocupa realmente lo que les ocurra a mis alumnos(as)?
16	Trabajar directamente con alumnos(as) ¿me produce estrés?
17	¿Siento que puedo crear con facilidad un clima agradable con mis alumnos(as)?
18	¿Me siento motivado después de trabajar en contacto con alumnos(as)?
19	¿Creo que consigo muchas cosas valiosas en este trabajo?
20	¿Me siento acabado en mi trabajo, al límite de mis posibilidades?
21	En mi trabajo ¿trato los problemas emocionalmente con calma?
22	¿Creo que los alumnos(as) me culpan de algunos de sus problemas?

Fuente: MBI Educators, 1996.

Finalmente, para conocer un poco la opinión de los docentes en cuanto al rol del MEP como rectoría durante la pandemia en materia laboral, se les envió un instrumento adicional de 9 ítems a varios docentes. Las 19 respuestas que se recibieron permitieron tener una visión más holística del escenario en el que los educadores desarrollaron sus actividades durante la pandemia.

Tabla 5. Preguntas de opinión sobre la educación durante la pandemia de COVID-19

Responda las siguientes preguntas:
Indique el nivel educativo para el cual trabaja:
Años de experiencia:
1- ¿El centro educativo cuenta con internet para realizar la labor docente? ¿Qué implicaciones tuvo esto para que usted pudiera dar clases virtuales?
2- En caso de tener que hacer sus labores como docente en la modalidad presencial (desde el centro educativo), ¿considera que contaba con todos los recursos para brindar sus lecciones?
3- En caso de tener que hacer sus labores como docente en la modalidad teletrabajo (desde su hogar), ¿considera que contaba con todos los recursos para brindar sus lecciones?
4- ¿Qué opinión le merece el SIRIMEP (Sistema para la Recopilación de Información de la Evaluación de los Aprendizajes)? ¿Considera que cumple con su objetivo? ¿Le generó algún inconveniente al implementarlo? ¿Cuáles considera que son las principales deficiencias de esta aplicación?
5- ¿Considera que recibió la capacitación adecuada para aplicar el SIRIMEP en sus labores? ¿Quedó clara la funcionalidad de esta herramienta? O, bien, ¿pudo asesorarse en caso de tener dudas sobre la misma, tanto al momento de la capacitación como posterior a esta?
6- ¿Considera que los padres de familia asumieron un papel activo durante la virtualidad en el acompañamiento al estudiantado? Amplíe su respuesta señalando los aspectos negativos y positivos.
7- Considerando lo indicado anteriormente, ¿cuáles fueron las principales dificultades que afrontaron tanto estudiantes como padres de familia en la implementación y la aplicación del proceso educativo de forma virtual? ¿Cómo lidió, como docente, con estas situaciones?
8- ¿Considera que los estudiantes aprovecharon los recursos didácticos virtuales que tenían a su disposición?
9- Con base en la pregunta anterior, ¿considera que el nivel de aprendizaje de los estudiantes durante la virtualidad fue bueno? Amplíe su respuesta.

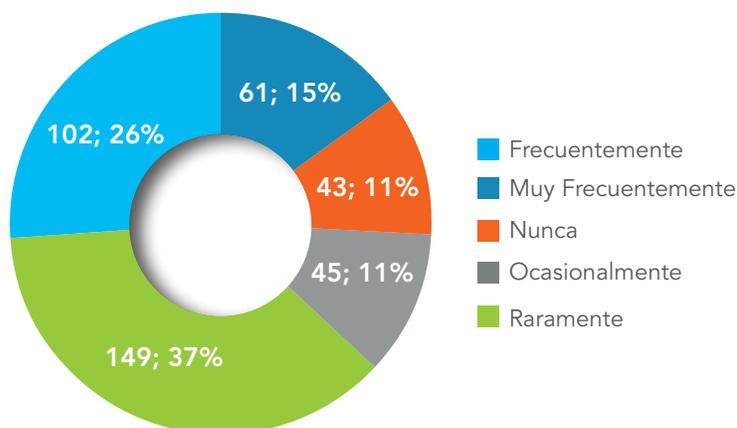
Fuente: Elaboración propia.

De la información obtenida mediante el trabajo de campo se extrajo una serie de datos que permiten acercarse a la interpretación de cómo los docentes percibieron el *burnout* en su función durante el tiempo que la COVID-19 modificó las actividades académicas en Costa Rica.

De las once preguntas elaboradas para indagar sobre el impacto de la COVID-19 en la docencia, se procedió a valorar para la presente investigación solo aquellas cuyos datos fueran relevantes para comprender los posibles escenarios en los que la pandemia pudo incidir para que el síndrome de *burnout* proliferara en los docentes en Costa Rica.

En el caso de la pregunta 2 (ver tabla 3), deja ver que realmente el tiempo con la familia era limitado. Como se visualiza en el gráfico 1, los docentes en su mayoría eran conscientes de que la mayor parte del tiempo la invertían en atender temas laborales, o bien otros temas del hogar (como los económicos o de educación de los hijos), antes que pensar en compartir espacios de recreación y esparcimiento.

Gráfico 1. Los fines de semana ¿los puedo utilizar para compartir con mi familia?

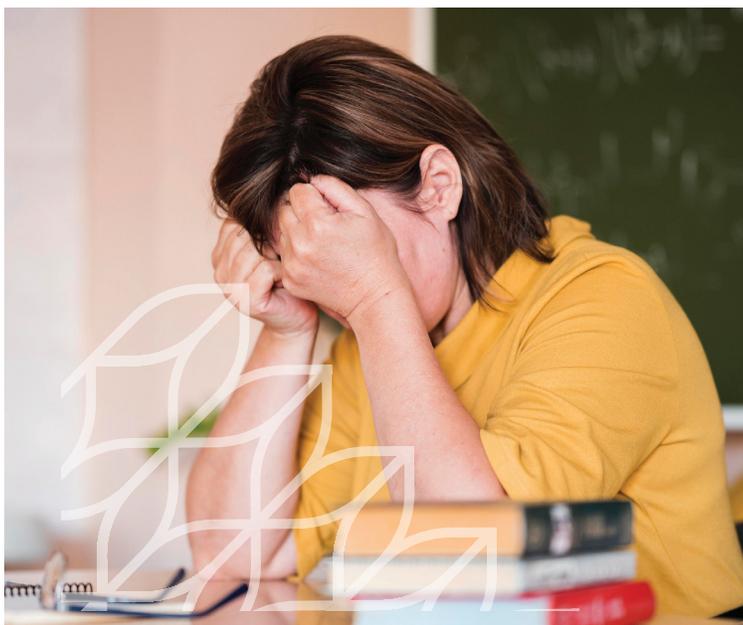


Fuente: Elaboración propia con base en los datos suministrados por el instrumento, 2022.

Pese a que la pandemia forzó la convivencia familiar, el gráfico 1 nos muestra entonces que un efecto evidente del confinamiento fue lo complejo de las relaciones familiares, puesto que no había tiempo para compartir por parte de los docentes, según los datos arrojados por el instrumento.

Las causas de esta situación son diversas. Algunos docentes, como se puede apreciar en el gráfico 2, indican haber notado un deterioro en su salud producto de la pandemia (85 %), y entre los aspectos que lo agravaban reconocen el exceso de trabajo, la planificación de las clases y la atención a estudiantes y padres de familia.

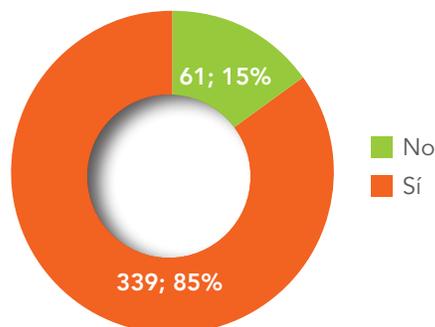
Asimismo, comentan que las relaciones laborales eran tensas, existía poco apoyo muchas veces por parte de los directores de los centros educativos. Y a nivel del MEP, afirman que las herramientas implementadas para apoyar la labor de docencia más bien generaban un exceso de trámites, eran ineficientes, no había un acompañamiento al docente con sus consultas y las capacitaciones eran excesivamente rápidas, y luego la atención para consultas era muy deficiente.



Imágenes de stock con fines ilustrativos.

Gráfico 2.

¿He notado un deterioro en mi salud, producto del estrés generado por la pandemia de la COVID-19?



Fuente: Elaboración propia con base en los datos suministrados por el instrumento, 2022.

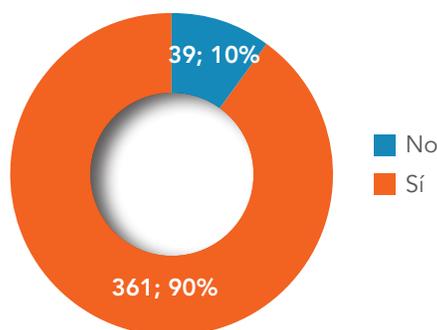
Unido a lo mencionado anteriormente, los docentes consideran que el rol del MEP denotó una improvisación constante. La falta de apoyo del Ministerio provocaba que los errores fueran continuos, y no había una forma de conocer dónde se originaban las fallas en el SIRIMEP. Se generó entonces doble trabajo: informes impresos y digitales, lo que suscitó el malestar y reclamos de padres de familia a los que, al final, el docente era incapaz de dar respuesta.

Este **exceso de carga administrativa**, sumado a las limitaciones que por la pandemia se dieron para agilizar trámites y dar una respuesta rápida a los actores del sector educación, terminó por pasarle una factura muy grande a la salud de muchos docentes, como lo comentaron al responder el instrumento.

Los docentes señalan que sí recibieron capacitaciones del MEP para asegurarse de que las clases virtuales fueran efectivas. Pero insisten en que las herramientas no siempre funcionaban; y a esa situación había que añadirle un elemento importante: que no estaban bajo control de los docentes ni del MEP, es decir, se presentó la brecha digital.

Los docentes denuncian que las capacitaciones del MEP sobre herramientas virtuales para la educación fueron de 18 minutos.

Gráfico 3. Al impartir las clases virtuales, ¿tuve algún problema de conectividad con mis estudiantes?



Fuente: Elaboración propia con base en los datos suministrados por el instrumento, 2022.

El 90 % de los docentes consultados indica que experimentó problemas de conectividad con sus estudiantes. La red nacional, los proveedores de internet y el Estado hicieron un gran esfuerzo para disminuir esa brecha; no obstante, a los docentes les esperaba un desafío extra: que la totalidad de sus alumnos se conectara durante las lecciones. En ocasiones, los directores solicitaban a los docentes comunicarse con los padres de familia para saber por qué sus hijos no se conectaban, y los docentes tenían que preparar informes y entregarlos cada mes o cada dos meses a la dirección de la institución, según fuera el caso.

Esos informes no se analizaron con detalle, pero dada la información disponible, no parece que se haya generado una estrategia para el abordaje particular de esta situación. Sea como fuese, los docentes debían lidiar con la presión de los padres de familia y de superiores inmediatos para que la educación dada durante la pandemia respondiera al momento.

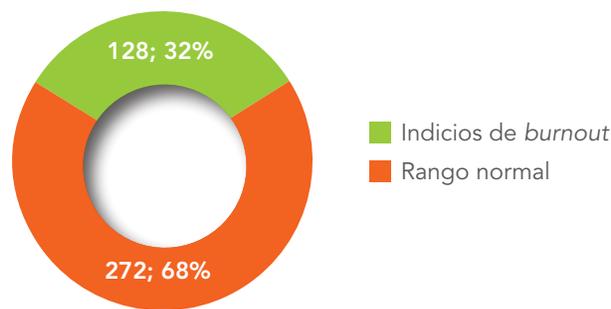
Lo cierto es que, inmediatamente que los casos de COVID-19 disminuyeron y la campaña de vacunación se hizo cada vez más accesible a la población, el MEP dedicó una cantidad de recursos para habilitar su famoso Plan Regresar y retornar a la educación presencial.

Análisis de resultados según la escala de Maslach

Paralelamente al análisis de las preguntas sobre el impacto del COVID-19 en la docencia, a los profesionales en educación se les aplicó la escala de Maslach. En este apartado se analizarán los datos reflejados por la aplicación del instrumento.

La primera valoración del instrumento midió el **agotamiento emocional** en los docentes (gráfico 4), indicando que la mayoría de entrevistados (272 de 400) presentaban indicios de *burnout* (68 %). No es de extrañar este dato, ya que, como se ha comprobado, la docencia es una labor donde existe gran interacción social: al priorizar temas laborales por encima de los emocionales, lidiar con los conflictos con alumnos, padres de familia, superiores y hasta con las iniciativas del MEP, los docentes desarrollaron indicios de *burnout*.

Gráfico 4.
Agotamiento emocional valorado con la escala de Maslach de los docentes de la Dirección Regional de Heredia, 2021



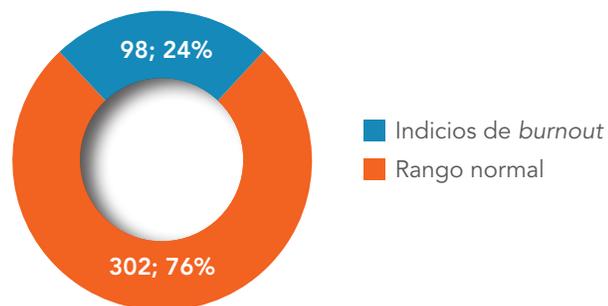
Fuente: Elaboración propia con base en los datos suministrados por el instrumento, 2022.

La preocupación de los docentes por sus estudiantes, la presión socioeconómica familiar, la falta de incentivos, de acompañamiento y de capacitación terminaron por decantar el cansancio en los educadores, quienes requerirían de un espacio para abordar esta situación. Sin embargo, no ha existido, al menos desde el MEP, una iniciativa de salud ocupacional integral para los docentes. Si bien intenta, mediante correos y comunicados, alertar de la importancia de la salud mental, no es suficiente para mitigar los impactos del *burnout* en la docencia.

Como segunda valoración se analizó la **despersonalización**. Como se aprecia en el gráfico, la mayoría de docentes considera que este aspecto no influyó en su índice de *burnout*. Los docentes siempre buscaron mecanismos para apoyar a los estudiantes con sus avances y su progreso académico, empatizando muchas veces con su situación social y económica.

Sí es importante analizar que esta labor también evidenció las carencias estructurales del MEP para atender temas como la brecha digital, las variables socioeconómicas y hasta emocionales. No obstante, desde el Ministerio también se dieron esfuerzos para hacer que la COVID-19 no afectase tanto a los estudiantes y sus familias, como lo muestra su programa de entrega de diarios a familias de escasos recursos.

Gráfico 5.
Percepción de la despersonalización del profesional en educación con base en la escala Maslach, 2021



Fuente: Elaboración propia con base en los datos suministrados por el instrumento, 2022.

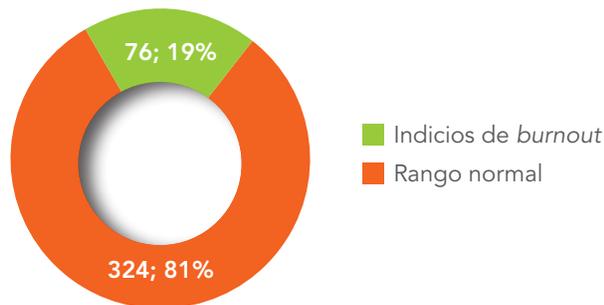
El tema de la conexión a internet, saber que en muchos hogares la brecha digital era notable, llevó a los docentes a buscar mecanismos para ayudar a sus estudiantes, entre ellos imprimir material, casi siempre cubriendo los gastos con sus propios ingresos (situación que no es nueva). De igual manera, hubo esfuerzos del MEP y de los centros educativos; sin embargo, las condiciones para ejercer la labor docente y brindar lecciones distaban mucho de las teorías de educación virtual que existen. Muchas veces las temáticas debían abordarse de forma apresurada, y las evaluaciones debieron cambiarse por otras estrategias pedagógicas menos complejas para los estudiantes.

Como tercer aspecto de la escala de Maslach, se valoró la **realización personal** de los docentes durante la pandemia. En este caso no se evidenció, o los docentes no consideraron, que fuera un hecho que afectara sus condiciones laborales.

Sin embargo, hay que notar que muchos profesionales sí sintieron muy comprometida su labor debido a cargas laborales adicionales (sobre todo en temas administrativos y de

atención a estudiantes y padres de familia) y a la variabilidad de los plazos de vacaciones, los cuales fueron adelantados por parte del MEP.

Gráfico 6.
Percepción de la realización personal del profesional en educación con base en la escala Maslach, 2021



Fuente: Elaboración propia con base en los datos suministrados por el instrumento, 2022.

En el gráfico 6 se muestra que un 81 % se mantuvo en rango normal en el tema de realización profesional. Con este análisis se puede decir con certeza que el agotamiento emocional es una de las mayores preocupaciones de los docentes, el inicio de sus indicios de *burnout*, y que este puede verse agravado por factores externos o internos al ámbito laboral.

Sería conveniente que, a raíz de los datos obtenidos, se pueda hacer una valoración nacional por parte de las autoridades, ya que los programas o proyectos dirigidos a atender la salud mental en profesionales como los docentes muchas veces son infructuosos o nulos.

Consideraciones finales

A partir de lo anterior se presentan los siguientes hallazgos:

- Los docentes de la provincia de Heredia se encuentran emocionalmente agotados en un alto porcentaje (ver gráfico 4); influyendo esto en su salud mental y con indicios de *burnout*. También hay personas que evidencian indicios de *burnout* en la despersonalización (ver gráfico 5) así como en la realización personal (ver gráfico 6).
- No hubo a nivel nacional un estudio focalizado en la docencia durante la pandemia que permitiera conocer cómo estaba el tema de salud mental en los profesionales de la educación. Las decisiones del MEP se enfocaron en la salud mental de los estudiantes y, pese a que existe un programa de salud ocupacional del MEP, estos estudios no se realizaron, por lo que el problema no ha sido abordado por la autoridad competente.
- A falta de estudios, las decisiones de prevención han sido mínimas. Las autoridades deben priorizar directrices sobre la importancia de la salud mental de sus trabajadores; por la falta de toma de decisiones de parte de la rectoría en salud, educación y trabajo, se infiere que la salud mental aún no es considerada un tema importante en la agenda sanitaria nacional de Costa Rica.

El rol de organizaciones como Colopro, sindicatos y otras agrupaciones es vital, ya que la salud de sus agremiados debería ser un factor relevante en sus objetivos, como agrupaciones que buscan el mejoramiento de la calidad de vida de las personas.

- El rol de organizaciones como Colopro, sindicatos y otras agrupaciones es vital, ya que la salud de sus agremiados debería ser un factor relevante en sus objetivos, como agrupaciones que buscan el mejoramiento de la calidad de vida de las personas. Pueden generarse estudios desde estas agrupaciones que fortalezcan justamente la escasa información que actualmente existe sobre el *burnout* en la docencia en Costa Rica.
- La brecha digital fue evidente durante la transformación del proceso educativo a la forma virtual, donde tanto docentes como estudiantes mostraron deficiencias. Los procesos de capacitación y los trámites administrativos, lejos de ser ágiles, se volvían engorrosos y estresantes.

Se recomienda:

- Recalcar que, si bien estos datos son colectivos, cada profesional presenta características diferentes, por lo que cada caso debe analizarse por un profesional en la materia, de forma personalizada.
- Realizar un estudio a nivel nacional por los entes rectores de la educación, la salud y el trabajo sobre el síndrome de *burnout* en los educadores, analizando los diferentes factores que influyen en el mismo. La escala de Maslach podría servir de instrumento para dicho objetivo.
- Tomar las acciones y estrategias necesarias para prevenir, así como atender, la salud mental de los educadores y educadoras de nuestro país, pues sobre ellos recae la responsabilidad de atender una población vulnerable de niños, niñas y adolescentes; y se requiere de profesionales que sean personas sanas en todos los sentidos. Estas medidas deberían ser implementadas no solo por el MEP y los entes rectores en salud (MS y CCSS), sino por los gremios, tales como ANDE, APSE y SEC; así como la CCSS, pues el nivel de incapacidades es alto.
- Idear nuevos mecanismos para disminuir la brecha digital existente, sobre todo porque sus efectos son muy evidentes cuando se analizan los sistemas educativos público y privado y se miden en pruebas como las FARO u otros instrumentos, así como los exámenes de admisión a las universidades públicas. Esto porque los docentes del sector público deben lidiar con una crítica constante de otros actores sociales sobre la calidad de la educación; tal crítica incide en el nivel de *burnout* así como en la motivación del docente a la hora de impartir lecciones.
- Analizar la afectación de la pandemia en el aprendizaje de los estudiantes, pues fueron dos años de educación virtual. Es un análisis necesario para tomar las medidas de mitigación pertinentes y, de esta forma, que la brecha socioeconómica no crezca en Costa Rica, para subsanar justamente las carencias o debilidades de los estudiantes del sistema educativo público. En este aspecto se podrían incluir entrevistas, tanto a alumnos como a padres de familia, lo cual no fue un objetivo de este artículo.

Finalmente, es importante invitar a los actores sociales a realizar una valoración objetiva de la salud mental, pues todavía en pleno siglo XXI existe una tendencia a no considerar ciertas patologías como enfermedades. Solo porque no evidencian factores físicos no es justificante para minimizar las consecuencias de las enfermedades mentales en las personas.

BIBLIOGRAFÍA

- Alfonso, B., Calcines, M., Monteagudo, R. & Nieves, Z. (2015). Estrés académico. *Edume-centro*, 2(7), 163-178. <http://scielo.sld.cu/pdf/edu/v7n2/edu13215.pdf>
- American Psychological Association [APA] (2008). Salud mental/corporal: Estrés. <http://www.apa.org/centrodeapoyo/estres.aspx>
- Bertolote, J. (2008). Raíces del concepto de salud mental. *World Psychiatry*, 2(6), 113-116.
- Camargo, B. (2016). Estrés, síndrome general de adaptación o reacción general de alarma/Stress, General Adaptation Syndrome or General Alarm Reaction. *Revista Médico-Científica*, 17(2), 78-86. <https://www.revista-medicocientifica.org/index.php/rmc/article/view/103/637>
- Cordero, M. (27 de octubre de 2021). La otra epidemia: Costa Rica supera crecimiento mundial de casos por depresión y ansiedad. IIP. <https://iip.ucr.ac.cr/es/noticias/la-otra-epidemia-costa-rica-supera-crecimiento-mundial-de-casos-por-depresion-y-ansiedad#:~:text=%E2%80%94La%20situaci%C3%B3n%20de%20Costa%20Rica,ansiedad%20durante%20el%20a%C3%B1o%202020>
- Grau, A. (2007). Cómo prevenir el burnout: diferentes definiciones e interpretaciones. *Gestión Práctica de Riesgos Laborales*, (43), 18-27. <https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/3013/GrauGPRL2007.pdf?sequence=1>
- Herrera, L. (Marzo de 2012). *Relación del estrés con el desempeño del trabajador según su edad, en el departamento de ventas de una embotelladora de bebidas carbonatadas* [tesis de licenciatura en Psicología Industrial/Organizacional]. Retalhuleu, Guatemala: Universidad Rafael Landívar.
- Leka, S., Griffiths, A. y Cox, T. (2004). ¿Qué es el estrés laboral? La organización del trabajo y el estrés. *Organización Mundial de la Salud*. https://www.who.int/occupational_health/publications/pwh3sp.pdf
- Maslach, C. y Jackson, S. (1986). *Maslach Burnout Manual*. Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.
- Ministerio de Educación Pública [MEP] (01 de marzo de 2022). Coronavirus. MEP. <https://www.mep.go.cr/coronavirus>
- Olivares, V. (2017). Laudatio: Dra. Christina Maslach, comprendiendo el burnout. *Ciencia & Trabajo*, 19(58). <https://www.scielo.cl/pdf/cyt/v19n58/0718-2449-cyt-19-58-00059.pdf>
- Organización Internacional del Trabajo [OIT] (2016). El estrés en el trabajo: un reto colectivo. Ginebra: OIT.
- Organización Mundial de la Salud [OMS] (27 de agosto de 2020). Día Mundial de la Salud Mental: Una oportunidad para impulsar un aumento a gran escala de la inversión en salud mental. <https://www.who.int/es/news/item/27-08-2020-world-mental-health-day-an-opportunity-to-kick-start-a-massive-scale-up-in-investment-in-mental-health>
- Organización Mundial de la Salud [OMS] (2015). *Entornos laborales saludables: Fundamentos y modelo de la OMS*. Ginebra: OMS.
- Programa Estado de la Nación [PEN] (2021). *Octavo Informe del Estado de la Educación*. San José: CO-NARE.
- Rodríguez, L., Bermello, I., Pinargote, E. & Durán, U. (2018). El estrés y su impacto en la salud mental de los docentes universitarios. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*. <https://www.eumed.net/rev/caribe/2018/03/estres-docentes-universitarios.html>
- Segura, H. (27 de julio de 2021). CCSS promueve acciones concretas para el cuidado de la salud mental de su personal. *CCSS Noticias*. https://www.ccss.sa.cr/noticias/salud_noticia?ccss-promueve-acciones-concretas-para-el-cuidado-de-la-salud-mental-de-su-personal
- Stavroula, L., Griffiths, A. y Cox, T. (2004). *La organización del trabajo y el estrés: estrategias sistemáticas de solución de problemas para empleadores, personal directivo y representantes sindicales*. Nottingham: OMS.

Sección "Creaciones literarias"

NATURALEZA

Nature

Qué nos pudieran decir los árboles
si hablaran de que son el escarnio de la humanidad,
cuyas lágrimas y gemidos no son más que
respuestas a las inclementes bofetadas afiladas
de las sierras.

Indiferentes las gentes ante atroces asesinatos
de estos gigantes verdes. Sus copas son refugio
pausado de aves maravillosas que anidan
junto a sus polluelos.

Aves desiertas de las ramas al caer por las manos
toscas y rudas
para beneficio del lucro,
brazos verdes y frondosos caídos por la aglutinante
globalización que
descarna un paraíso terrenal.

¿Qué dirían los árboles si hablaran? No mucho,
ya que han sido lapidados por la especie humana
a la que le dio su sustento.

Adriana Rodríguez-Jiménez
Ministerio de Educación Pública
adrianarodrig2095@gmail.com
San José, Costa Rica
ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0288-8707>

Recibido - Received: 21/10/2022
Aceptado - Accepted: 01/12/2022

Revista *Umbral*
ISSN: 1409-1534 • e-ISSN 2215-6178
Volumen 48 (1), enero-junio de 2023

CÓMO CITAR / HOW TO CITE

Rodríguez-Jiménez, A. (2023). Naturaleza.
Revista *Umbral*, 48 (1), p. 74



Imágenes de stock con fines ilustrativos.

En la noche más oscura

In the darkest night

A Chris, que no es Chris



Imágenes de sfock con fines ilustrativos.

La inmediatez del dolor no reconoce momentos.
El frío va petrificando hasta el más puro de los sentimientos.

El olvido se cierne en el ser,
el no ser del vacío.

Y el dolor... siempre el dolor...

El llanto no distingue el aquí del ahora,
del ayer y del después.

El mañana ha sido enterrado vivo;
sin esperanza camina a tientas mi corazón perdido.

Ahí estás tú,
no te llamé, no te pedí, no te busqué.

Ahí... siempre ahí... estás tú,
acariciando mi corazón entumecido.

Has desnudado tu corazón para abrigar a mi corazón
y frotas cada centímetro de desolación.

Me vacío en el vacío
del ser y del no ser:
querer desaparecer sin ser.

Almitra Desueza-Delgado

Ministerio de Educación Pública

almitradesueza@gmail.com

San José, Costa Rica

ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1081-2291>

Recibido - Received: 21/05/2022

Aceptado - Accepted: 17/06/2022*

* Este contenido fue aprobado para formar parte de la edición 48, número 1 por la Comisión Editorial anterior.

Revista *Umbral*

ISSN: 1409-1534 • e-ISSN 2215-6178

Volumen 48 (1), enero-junio de 2023

CÓMO CITAR / HOW TO CITE

Desueza-Delgado, A. (2023). En la noche más oscura. Revista *Umbral*, 48 (1), pp. 75-76

Las grietas de la vida
han generado una transformación:
no hay hueco ni planicie
es una completa depresión,
se ha hundido el mar en el vacío del abismo
y las estrellas han dejado de brillar.

Lo negro de la noche ilumina más,
imposible de enterrar, imposible de callar.
Este veneno que carcome más que el dolor... la vida,
se pierde la vida en los recuerdos
y duele cada momento,
cada historia.

Tú, sin pensarlo y sin quererlo,
con paciencia y con engaños,
sin medidas, sin tiempos...
Más allá del aquí... estás tú.
Consolando cada espacio,
recreando los vacíos... inventando.

Tú... en la desolación... tú.
Espíritu, aliento, vida... tú.
Motor, camino, premonición... tú.
Insoluble consuelo y luz... tú.

Y en mi noche más oscura
me arrastraste contigo,
me cargaste con el peso de la vida,
de la suciedad y el barro
que se esconde en los sueños dormidos.
Me despertaste y me desperté
con el corazón en la mano;
volví a nacer,
rompiste los barrotes en mis entrañas.

El appestoso hades me había consumido;
no quedaba nada más, solo el deseo del olvido.
Lo vivido quemaba cada una de las fibras,
por dentro el sulfuro incendiario, irreconocido.

El agua del rocío tiene otro sabor,
la mañana huele a perdón,
el alba sopla su aliento de rosas,
las espigas de algodón, caminando desnuda.

Desnuda en tu bosque,
el bosque amigo consolador,
del corazón despierto, te hablo yo
de mis sueños perdidos,
y me respondes con el recuerdo de lo vivido.

Te conviertes en la mañana sin olvido,
una recreación de amor.
Me recuerdas que no es lo vivido la desesperanza,
es el remordimiento de lo no vivido,
el dolor de la palabra silente,
el sufrimiento del abrazo negado,
la angustia del beso guardado.

Muerte, grillete inherente
que cuestionas a la vida ausente;
muerte que dilatas la vida
hasta que te plazca, oh muerte.

Emplazamiento de la promesa inerte
del soplo vacío en el corazón dormido,
de repente me sacudes... muerte.
Sucumbo ante los sueños no cumplidos,
ante los anhelos dormidos
despierto anhelándote... muerte.

De la esperanza de la vida solo queda la muerte
entre el recuerdo de lo inédito,
de lo deseado y lo sufrido,
la vacuidad de lo invivido.
Ante la nada responde la nada
y el dolor se convierte en gemido:
el constante lloriqueo del corazón dormido.

Me despiertas, muerte,
me infundes vida,
y me recuerdas... que aquí estás tú.

El duende de la botija

The goblin of the jug



Imágenes de stock con fines ilustrativos.

Fernando Antonio Villalobos-Chacón

Universidad Técnica Nacional

fvillalobos@utn.ac.cr

Puntarenas, Costa Rica

ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4531-0411>

Recibido - Received: 04/05/2022

Aceptado - Accepted: 01/12/2022

Revista *Umbral*

ISSN: 1409-1534 • e-ISSN 2215-6178

Volumen 48 (1), enero-junio de 2023

CÓMO CITAR / HOW TO CITE

Villalobos-Chacón, F. (2023). El duende de la botija. Revista *Umbral*, 48 (1), pp. 77-81

Eso de ser un espíritu elemental de la naturaleza y vivir durante muchísimos siglos pareciera ser muy interesante. ¿Qué sabemos los humanos de la vida de un duende? Ciertamente, desde la noche de los tiempos, han existido muchos relatos de personas que han logrado contactarlos, disfrutar de su amistad y su compañía. Esto ha dado lugar a muchas historias y mitos sobre los duendes.

Rubaldo era uno de esos duendes, cuya edad sumaba muchos ceros a la derecha. Pasaba su eterna vida como lo hace un elemental de la naturaleza, en un eterno presente, dentro de una dimensión o realidad paralela que se traslapa con la nuestra, viviendo con alegría e intenso amor, haciendo a cada instante lo que sabía: resguardar su lugar de residencia, ubicada entre la vega del sinuoso río Esparza y la vera del viejo camino que conducía entre la ciudad de Esparza y el puerto de Puntarenas.

Rubaldo y los de su especie –no catalogada por la grosera invidencia de los científicos– residen en la cuarta dimensión, donde se dedican a prestar colaboración y energía para el “sostenimiento” de la creación divina... Bueno... Eso es lo que dicen ellos, y es afirmado por los místicos de todos los tiempos, cuyo conocimiento es digno de atención. Y ese es su mayor placer y diversión, al vagar, cual niños desenfadados, por las campiñas, bosques, montañas y litorales donde tienen sus asentamientos.

Pero algunos no han tenido buena suerte, al ser interceptados por gentes de mal corazón, con licencia para practicar negras artes o por “mañosos” egoístas a los que, en procura de salvaguardar un tesoro, no les ha temblado el pulso para subyugar a un ente ingenuo y de magnánima pureza de energía e intención, y que les sirva per sæcula sæculorum...

Es así como algunos duendes han sido atraídos con engaños muy bien elaborados para ser “engolosinados” y esclavizados por sus captores.

El duende Rubaldo prestaba su colaboración a un gigantesco árbol de ceiba, constituido en guardián de esa amplia zona boscosa, en razón de su extraordinaria longevidad y altura, que hallábase muy cerca del citado camino.

Imágenes de stock con fines ilustrativos.



Cierta noche, un “angurriente” español de apellido Anguciana llegó hasta las raíces de aquella ceiba, cargando –a lomos de mula– un cofre de medianas dimensiones, atiborrado de piedras preciosas. A siete pasos del árbol, con dirección al Levante, escarbó un profundo hoyo, donde procedió a enterrar aquella pequeña fortuna que vendría a constituirse en maldición para Rubaldo, al ser convocado y comprometido por el infame europeo a ser vigilante de su tesoro, desde esa lejana noche aciaga de 1575 hasta el día en que regresara a recogerlo. Cosa que nunca hizo... Para ello, se valió de los encantamientos de un vetusto grimorio, al cual había extirpado la hoja –que solía guardar en un canuto de metal–, a la que acudía cada vez que fuese necesario para obtener efectos similares al aquí relatado.

Siendo un ser con consciencia de niño, viviendo un eterno presente, Rubaldo no experimentó mayor cambio en su condición. Sin embargo, cada vez que algún humano se aventuraba a explorar el entorno de su zona, un “algo” en él se activaba, y el duende era sobrecogido por una incontenible furia interior que quemaba sus entrañas y le convertía en un demonio, capaz de freír con su mirada a cualquiera. Él no comprendía lo que le sucedía y no podía evitar la pasajera turbación, ni lograba controlar sus actos. Y en su no-mente aparecía algo que los humanos llamamos “pensamientos” y que, más que eso, eran para Rubaldo órdenes explícitas generadas por los influjos formulados por el hechizo del infame Anguciana, para que protegiera su tesoro o “botija” –como solían llamarle nuestros abuelos a tales bienes enterrados–, y ahuyentar a los potenciales buscadores de tesoros. Es así como ciertas circunstancias despertaban en Rubaldo un espíritu y accionar agresivo, ajeno a la pacifista y alegre naturaleza de un duende.

Una tarde de marzo, del primer año del siglo XX, un par de parroquianos de la vecina población de Esparza decidieron ir de cacería por la zona en mención y, de paso, explorar, tratando de descubrir vestigios indígenas y españoles en el lugar. Ello dio pie a que el duende les percibiera su presencia y perdiera el control, quedando a merced de las “instrucciones” de aquel macabro, poderoso y antiguo hechizo proferido sobre el tesoro de Anguciana, la ceiba y su servidor Rubaldo. A partir de ese momento, se desencadenaron en el lugar fenómenos muy extraños... Ruidos estrepitosos, retumbos en aire y tierra, pasos de persecución, alaridos de desesperación, agarres de manos invisibles, “aruñetazos” de garras etéreas... ¡Demasiado para aquellos parroquianos! Quienes huyeron de allí despavoridos, dejando tras de sí sus armas y pequeñas presas de caza: tres garrobos, un par de conejos y un pizote.

Podríamos preguntarnos: ¿qué habrá pasado con Rubaldo? El pobre, después de ese tipo de encuentros, quedaba en muy malas condiciones... Aturdido y con las fuerzas del mal todavía activas dentro de sí, sin poder hacer nada para remediarlo ni regresar a su armoniosa condición de espíritu elemental de la naturaleza.

II

Manuel Rodríguez Delgado era la cabeza de una humilde familia, conocida como “Los Cholos” (“Cholo viejo”, “Chola”, “Cholo” y “Cholillo”), radicada en el Barrio Los Mangos de esa vieja metrópoli, a escasos pasos de la estación del ferrocarril.

Desde hacía días, Manuel venía preparando su viaje a Puntarenas. Debía realizar algunas diligencias y aprovechar para pasar a saludar a algunos parientes y amigos. Aún no se acostumbraba a la idea de viajar en el coloso de hierro que era el tren, y gustaba de realizar sus viajes “a pata”. Ese era, además, un pretexto que tenían nuestros ancestros para hacer ejercicio y mantenerse en forma. Se iría bien temprano, para estar pasando por La Angostura acompañado de los albores del día.

A las tres de la mañana ya estaba en camino, con su alforja al hombro, donde llevaba –envueltas en hojas de plátanos– no solamente su “burra” para matar el hambre, sino algunas frutas para obsequiárselas a sus familiares y amistades.

La frescura del ambiente, el canto de los insectos y aves nocturnas, así como la oscuridad total, eran las características presentadas por aquella –hasta esos momentos– agradable madrugada de marzo. El frío no representaba ningún problema para Manuel, pues portaba su sombrero de palma de ala ancha; así también las mangas largas de su camisa le abrigan. Por otra parte, su “carbura” alumbraba muy bien la vereda que hollaban sus pies, protegidos por los “caites” que solía utilizar en sus periplos extraordinarios.

III

Esa madrugada estaba el duende Rubaldo inquieto en su sueño, todavía turbado por lo acaecido la tarde anterior, cuando, repentinamente, esa extraña, invasiva y demoníaca fuerza le hizo despertarse y erguirse, saltando por los aires y cayendo a diez metros de su lugar de descanso. Su pulso y respiración estaban acelerados. Sentía bullir en su interior un río caudaloso de emociones desconocidas para un ser de su naturaleza: odio, maldad incontenible, ira demencial...

Se levantó de la hondura del terreno en la cual había caído y se dirigió como un autómatas hacia el camino que pasaba cerca de allí, desde donde pudo percibir el avance de una extraña iluminación... Al acercarse, aquello que le poseía le hizo interpretar que aquel distraído y matinal caminante era un enemigo –potencial ladrón del tesoro de Anguciana– y se dirigió a interceptarlo, a toda velocidad, prácticamente, volando entre el espeso follaje.

Manuel Rodríguez llevaba poco más de media hora en su caminar, entretenido con algunos recuerdos familiares, cuando –de la nada– vio aparecer a un “güila” muy pequeño... Estimó que no podría tener más de dos años... Vestido con un extraño y vistoso traje satinado de color verde, con bordes rojos y coronado por un gorro punteado caído hacia un lado.

Al tenerlo a cinco pasos de distancia, Manuel le preguntó de manera paternal:

–Y ¿diay, m'hijito? ¿Qué anda haciendo a deshoras de la noche por este camino?



Imágenes de *stock* con fines ilustrativos.



Imágenes de stock con fines ilustrativos.

Incomprensible para él fue lo que le contestó el presunto chiquillo, quien ya no lo dejó avanzar, atravesándose a cada paso de Manuel, al punto de quererlo derribar, y mostrándole unos afilados dientes de felino y sus ojos inyectados en sangre...

Manuel sintió una explosiva correntada de adrenalina por todo su cuerpo, en el mismo instante en que a su mente llegaba el pensamiento de que algo no estaba bien y que todo aquello se trataba de un ataque del legítimo "Pisuicas"...

Sacudió la pierna a la cual se había abrazado el poseso duende Rubaldo, echándolo por tierra. Dio tres pasos hacia atrás, sacando de su vaina la "cutacha" o "crucecita" que desde muy joven le acompañaba como arma de defensa, se persignó, se encomendó al Padre Eterno, avanzó y entró de lleno contra aquella terrible e infernal criatura a lanzarle una andanada de filazos de revés, que son los que funcionan para combatir a las entidades malignas, según se afirma en las viejas tradiciones de nuestros antecesores...

Rubaldo se quitaba de encima los tajos, como podía... Brincaba de un lado para otro, siempre con la diabólica consigna interior de evitar el avance de Manuel y sortear el filo de aquella arma mortal...

Manuel, en su enfebrecida lucha por salvar su alma, no cejaba en su empeño de deshacerse del diminuto demonio que le atacaba. Manuel creyó que se trataba del mismísimo diablo en persona que quería llevárselo sin haber razón alguna. Por eso, le reprochaba...

–Y diay, ¿qué tenés en contra mía pa' haber venido a emboscarme? ¿Acaso no te basta con estar de entrometido tratando de sumirnos en la miseria de cada día?

El duende no entendía ni podía hacer nada para evitar esa escena que él mismo, por su voluntad, no había propiciado ni estaba realizando. En realidad, era la fuerza demoníaca la que lo impelía y manipulaba su cuerpo...

De pronto, Manuel vio cómo el animalejo aquel, con forma de duende, al irse quitando los filazos aumentaba su estatura, llegando el momento en que Manuel le pasaba por en medio de las rodillas al duende.

Esto espantó a Manuel, y fue cuando clavó la cruceta en el suelo de la "ronda" del camino, tiró a un lado la alforja y, rápidamente, se quitó la camisa, la volteó al revés y la anudó en la empuñadura en forma de cruz de tal arma, y empezó a rezar La Magnífica, seguida del Padrenuestro (ambos pronunciados en latín, tal y como lo había aprendido de sus padres y era usual en aquella época).

Los efectos no se hicieron esperar... Un cataclismo invadió aquel recodo del camino. Se estremecieron las piedras, los paredones y los árboles. Casi simultáneamente se desató un terrible tornado alrededor de Rubaldo, quien, por primera vez en su sempiterna existencia de duende, supo lo que los humanos experimentamos como miedo... Sentía como si sus entrañas se calcinaran, todo daba vueltas y se estremecía en él y en derredor...

De repente, Manuel escuchó el alarido más espantoso que nunca jamás había escuchado y, en una espesa humareda en forma de vórtice, se diluyó aquel demonio, dejando en el ambiente un nauseabundo y asfixiante olor a azufre, y un silencio inaudito...

Dándole gracias al Eterno, Manuel se incorporó de donde había caído arrodillado al final de su plegaria. Sacudió los remiendos que, a modo de rodilleras, llevaba en su pantalón. Retomó su camino, al recolocarse la camisa, y la alforja en su hombro, recogiendo su “cruceta” y poniéndose su sombrero, con temblorosos pasos, deseando poder terminar su jornada y diligencias para regresar a contarle a su familia el terrible ataque en el que –según él– había salvado su alma al librar una batalla con el mismísimo diablo.

IV

Mientras tanto, Rubaldo el duende, acurrucado en su lecho de descanso, totalmente extenuado por los hechos recientes, agradecía a aquel humano el haber actuado con valentía y haber realizado el exorcismo con el cual le liberó para siempre de la fuerza demoníaca que durante varios siglos lo había tenido esclavizado. Gracias a él, pudo retornar a su simple –pero, alegre– condición de criatura elemental de la naturaleza...

A los tres meses de aquel acontecimiento, cierta mañana, despertó Manuel Delgado y, al levantarse de su cama, pudo apreciar la presencia de un extraño e intrigante bulto sobre la mesita de noche. Al acercarse, descubrió un envoltorio de hojas de bijagua y, dentro de él, un generoso puñado de piedras preciosas que un duende muy agradecido le había dejado en señal de recompensa.

FIN

Glosario

Alforja o alforjas: Tipo de maleta, con dos compartimientos unidos por unas correas. Usualmente se confeccionaban con mecate de cabuya tejido o trenzado, para ser llevada sobre un hombro, quedando un compartimento sobre el pecho y el otro sobre la espalda. También las había de cuero.

Burra: Porción de alimento, conformada por “gallo pinto” (arroz y frijoles aliñados al estilo “tico”) y algo más (tortilla, plátanos, queso, carne, etc.).

Caites: Sandalias con correas, confeccionadas de cuero.

Carbura: Lámpara manual en la que se utiliza como combustible el carburo de calcio, que reacciona con el agua y produce el gas acetileno.

Cruceta: Especie de arma, más corta que una espada convencional, de hoja ancha, pesada y de un solo filo. El nombre “cruceta” se debe a la cruz que llevaba en la empuñadura, como adorno y protección para la mano de quien la usaba.

Grimorio: Libro que contiene conocimientos mágicos.

Magnífica o Magnificat: Oración que tiene su origen en el Evangelio de San Lucas (1: 46-55).

Per sæcula sæculorum: Por los siglos de los siglos.

Pisuicas: Satanás.



Imágenes de stock con fines ilustrativos

Expiación Atonement



Solo aquí sentado
con el mundo sobre mis espaldas,
pienso en Atlas y su peso
que es el mío en este instante.

Llegará el alivio, se irá la angustia,
volverá la calma y reinará la paz.
Esto no es el Hades,
no hay azotes permanentes.

Fuerza y esperanza ante la desolación,
la angustia, la soledad y la tristeza
te acompañan temporalmente.
Nada es para siempre.

Ilse María Arguedas-Zárate
Ministerio de Educación Pública
ilse.arguedas.zarate@mep.go.cr
Heredia, Costa Rica
ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4585-8612>

Recibido - Received: 02/012/2022
Aceptado - Accepted: 10/12/2022

Revista *Umbral*
ISSN: 1409-1534 • e-ISSN 2215-6178
Volumen 48 (1), enero-junio de 2023

CÓMO CITAR / HOW TO CITE

Arguedas-Zárate, I. (2023). Expiación.
Revista *Umbral*, 48 (1), p. 82

Promesa Promise



No decides nacer,
llegas a este mundo sin aviso ni permiso.
Alguien pensó en ti
y desconoces tu futuro.

El tiempo pasa y la vida avanza;
el laberinto de Asterión se vuelve tu casa,
y aquella luz que brilla
¡qué pronto se apaga!

No eres consciente
pero desapareces para el mundo.
No te preocupes, yo te pensaré.
No te preocupes, no te olvidaré.

Ilse María Arguedas-Zárate
Ministerio de Educación Pública
ilse.arguedas.zarate@mep.go.cr
Heredia, Costa Rica
ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4585-8612>

Recibido - Received: 02/012/2022
Aceptado - Accepted: 10/12/2022

Revista *Umbral*
ISSN: 1409-1534 • e-ISSN 2215-6178
Volumen 48 (1), enero-junio de 2023

CÓMO CITAR / HOW TO CITE

Arguedas-Zárate, I. (2023). Promesa.
Revista *Umbral*, 48 (1), p. 82

Carencia Lack



Solo pienso en mi soledad,
el vacío que vas a dejar,
y esa sensación de soledad
que nada podrá llenar.

Objetos que traen recuerdos,
vivencias adquiridas con ellos.
Tesoros que ahora conservo,
trofeos que ahora preservo.

Cada día es una lucha,
una batalla mental.
Pero verte feliz me motiva
y yo sabré esperar.

Ilse María Arguedas-Zárate
Ministerio de Educación Pública
ilse.arguedas.zarate@mep.go.cr
Heredia, Costa Rica
ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4585-8612>

Recibido - Received: 02/012/2022
Aceptado - Accepted: 10/12/2022

Revista *Umbral*
ISSN: 1409-1534 • e-ISSN 2215-6178
Volumen 48 (1), enero-junio de 2023

CÓMO CITAR / HOW TO CITE

Arguedas-Zárate, I. (2023). Carencia.
Revista *Umbral*, 48 (1), p. 82

UMBRAL

REVISTA

Volumen 48,
número 2

ISSN 1409-1534 • e-ISSN 2215-6178, julio-diciembre de 2023, San José, Costa Rica



Metáforas del cuerpo: cómo se entretajan los significados en el habla popular

Vanessa Villalobos-Rodríguez
Fanny Fernández-Ortega

La educación de desarrollo sostenible (EDS) desde la percepción de docentes, estudiantes y expertos en el circuito 02 de la DRE de Heredia

Teresita Ulate-Gómez

Gestión de la cultura adultocéntrica desde el liderazgo ecléctico: recomendaciones para administradores educativos

Edray Bermúdez-Solano

La mirada de la salud ocupacional en cómo se ha manejado la reapertura del curso lectivo 2022 en las escuelas unidocentes

Adrián Monge-Calvo

Los memes en la realidad científica, educativa y social

William Hernández-Elizondo



Índice

Revista 48 N.º 2

Presentación 84

Artículos

Metáforas del cuerpo: cómo se entretajan los significados en el habla popular

Vanessa Villalobos-Rodríguez y Fanny Fernández-Ortega..... 86

La educación de desarrollo sostenible (EDS) desde la percepción de docentes, estudiantes y expertos en el circuito 02 de la DRE de Heredia

Teresita Ulate-Gómez 102

Gestión de la cultura adultocéntrica desde el liderazgo ecléctico: recomendaciones para administradores educativos

Edray Bermúdez-Solano 115

La mirada de la salud ocupacional en cómo se ha manejado la reapertura del curso lectivo 2022 en las escuelas unidocentes

Adrián Monge-Calvo..... 132

Los memes en la realidad científica, educativa y social

William Hernández-Elizondo 143

Edición 48(2)

PRESENTACIÓN

Una revisión de los registros y crónicas relacionados con la revista *Umbral* nos permite determinar su origen en el año 1983, como un boletín de corte informativo desarrollado por la Junta Directiva. Aun cuando los anales históricos de la revista no lo señalan de forma tácita, podríamos hacer prevalecer la hipótesis que, desde entonces, su finalidad ha sido promover y fortalecer en la comunidad colegiada el estudio y la enseñanza de las letras, la filosofía, las ciencias y las artes. Así mismo, contribuir al progreso de la educación y la cultura costarricense, en concordancia con los fines corporativos del Colypro.

De forma memorable, el año 2023 le permite a *Umbral* llegar a su cuadragésimo año de constante contribución a la difusión del conocimiento, la promoción del debate y la reflexión, así como el fomento de la creación y la promoción de la educación, mediante el aporte de los mismos colegiados con sus artículos de investigación, ensayos académicos, semblanzas, estudios bibliográficos, cuentos, poemas y demás documentos afines a las letras, la filosofía, las ciencias y las artes.

La revista *Umbral* con la presente edición 48, volumen 2, concluye su trayectoria impresa, haciendo eco del significado etimológico de su nombre: **paso primero y principal**. A partir del volumen 1, de la edición 49, da el primer paso en su evolución histórica para ingresar al portal de las revistas digitales, fortaleciendo sus ventajas competitivas en función de accesibilidad, costo, actualización, interactividad e indexación, todo en consonancia con los fines corporativos y en procura de “estimular los más elevados sentimientos de prestigio, solidaridad y bienestar profesional, cultural y espiritual” (Fernández, 1983: Editorial de la revista *Umbral* N.º 2, p. 2).

La Comisión Editorial se complace, por tanto, en presentar este último volumen impreso y agradece a cada una de las personas autoras por su trabajo y conocimiento aportado para que esta edición cuente con los artículos que a continuación presentamos:

La mirada de la Salud Ocupacional en cómo se ha manejado la reapertura del curso lectivo 2022 en las Escuelas Unidocentes, desarrollado por el autor Adrián Monge-Calvo.

Los memes en la realidad científica, educativa y social, planteado por el autor William Hernández-Elizondo.

Gestión de la cultura adultocéntrica desde el liderazgo ecléctico: recomendaciones para administradores educativos, escrito por el autor Edray Bermúdez-Solano.

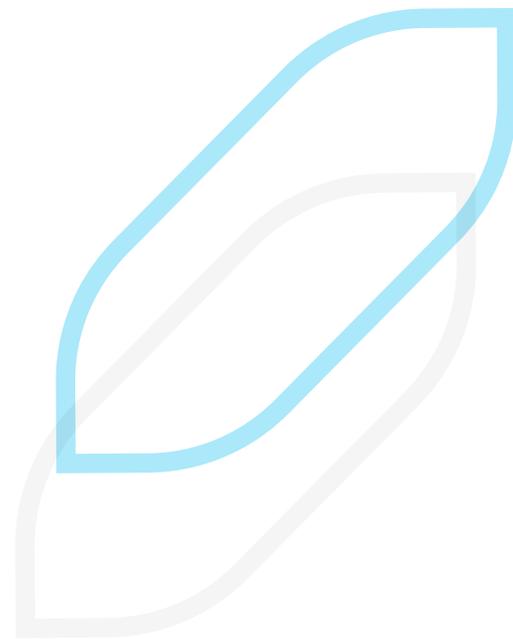
Metáforas del cuerpo: cómo se entretajan los significados en el habla popular, de las autoras: Vanessa Villalobos-Rodríguez y Fanny Fernández-Ortega.

La Educación de Desarrollo Sostenible (EDS) desde la percepción de docentes, estudiantes y expertos en el circuito 02 de la DRE de Heredia, desarrollado por la autora Teresita Natalia Ulate-Gómez.

Esperamos que la lectura de cada uno de estos artículos, contribuya al desarrollo profesional, así como al quehacer laboral y académico de las personas colegiadas y que *Umbral* continúe siendo “vehículo importante en la marcha hacia el éxito” (Solano, 1983: Reflexiones, revista *Umbral* N.º 2, p. 3) y desarrollo de una educación de calidad y excelencia para la sociedad costarricense.

Cordialmente,

Consejo Editorial de la revista *Umbral*





METÁFORAS DEL CUERPO: cómo se entretajan los significados en el habla popular

Body metaphors: how do meanings interweave in everyday speech

Vanessa Villalobos-Rodríguez

Universidad Estatal a Distancia
Heredia, Costa Rica

vanessa.villalobos.rodriguez@gmail.com /
vvillalobos@uned.ac.cr

ID ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-8158-6711>

Fanny Fernández-Ortega

Universidad Nacional
San José, Costa Rica

wellis1951@gmail.com

ID ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-7709-4794>

Recibido - Received: 17/07/2023

Aceptado - Accepted: 05/09/2022

Revista *Umbral*

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

Volumen 48 (2), julio-diciembre de 2023

CÓMO CITAR / HOW TO CITE

Villalobos-Rodríguez, V. y Fernández-Ortega, F. (2023).

Metáforas del cuerpo: cómo se entretajan los significados en el habla popular. Revista *Umbral*, 47(2), pp. 86-101

INTRODUCCIÓN

Los seres humanos utilizan la metáfora en un ambiente natural cuando se infiltra en las expresiones diarias. En concomitancia, estas se arraigan a la cultura y las personas emplean inconscientemente el carácter metafórico en la sociedad a la cual pertenecen.

En esta pesquisa, se distingue el significado de las metáforas del cuerpo en el discurso cotidiano en una población adulta de hombres y mujeres, quienes se ubican en el Parque Central de Alajuela en el 2013 (Ortega y Soto, 2013). En cuanto a la relevancia social, aporta ideas a profesionales y a estudiantado para indagar la metáfora en ámbitos de la lingüística, la antropología, la literatura, el trabajo social y la psicología, pues explora el sentido figurado de frases ticas en una población específica.

Metodología

La metodología se inscribe en el pragmatismo, con enfoque mixto (Hernández et al., 2014, p. 580). El tipo de investigación se enmarca en el diseño etnográfico, pues describe el elemento cultural del lenguaje popular en cuanto a expresiones metafóricas (Hernández et al., 2014, p. 485).

La fuente primaria de información se recopiló por medio de observaciones, interacciones y entrevistas abiertas y a profundidad. Durante la observación, se apreciaron bastantes personas interactuando y conversando amablemente en el parque, así como en los alrededores (locales comerciales, restaurantes y el mercado central).

Respecto al instrumento de recopilación de datos, se empleó un cuestionario compuesto por cinco preguntas. La primera responde al objetivo de esta pesquisa y consiste en una lista de 24 metáforas cotidianas del lenguaje costarricense, las cuales se validaron entre estudiantado y profesionales de español y literatura. Para esta pregunta, el entrevistador leía cada metáfora y los entrevistados debían indicar si conocían dicha expresión y aportar el significado o los significados. Las siguientes cuatro preguntas responden a otros objetivos de esta misma investigación, pero que se desarrollarán en artículos posteriores; por lo tanto, no se profundizará en ellas.

El diseño tiene peso cualitativo porque se obtiene de la experiencia del discurso cotidiano e incluso se rescata la opinión subjetiva del entrevistado en relación con las metáforas del cuerpo humano. Asimismo, al interactuar con los informantes, emergen experiencias individuales sobre su forma de entender el mundo, a través de las expresiones metafóricas.

En este mismo orden de ideas, la población se compone de 40 personas adultas de Alajuela centro: 20 hombres y 20 mujeres. Para efectos del trabajo, las variables antropométricas fueron el sexo y la edad. Con respecto a esta última, interesó que fueran mayores de 50 años. Este grupo pertenece a una realidad específica: desempleados, profesionales, pensionados y de distintos oficios de la provincia.

Con respecto al contexto, como se ha venido mencionando, las entrevistas se aplicaron en Alajuela centro, específicamente en el parque central y sus alrededores (locales comerciales, mercado central). Finalmente, surgieron temas y categorías de análisis (Hernández et al., 2014, pp. 423, 426, 461) para cuantificarlas y sintetizar la información en gráficos. Luego se hizo el análisis cualitativo como complemento. Las categorías de análisis en gráficos sirvieron para el análisis cualitativo, a fin de estudiar el elemento cultural del lenguaje popular y su significado.

RESUMEN

El objetivo es distinguir el significado de las metáforas del cuerpo en el discurso cotidiano en una población adulta de hombres y mujeres, quienes se ubican en el Parque Central de Alajuela, Costa Rica. La metodología se inscribe en el pragmatismo, con enfoque mixto. Se recolectaron los datos por medio de entrevistas. Las categorías de análisis en gráficos sirvieron para el análisis cualitativo, a fin de obtener el significado de metáforas del cuerpo en el lenguaje popular. En los resultados, hombres y mujeres brindaron ideas, opiniones y sentimientos que se asociaban con el alma, la moral y la locura en las metáforas del cuerpo.

PALABRAS CLAVE

Metáforas del cuerpo, estructural, orientacional, lenguaje popular, cultura, idiosincrasia

ABSTRACT

The objective is to distinguish the meaning of the body metaphors in the daily discourse in an adult population of men and women in the Central Park of Alajuela, Costa Rica. The methodology is set within pragmatism, with a mixed approach. Data was collected through interviews. The analysis categories in graphs were used for qualitative analysis, in order to obtain the meaning of metaphors of the body in popular language. In the results, men and women offered ideas, opinions and feelings that were associated with the soul, morality and madness in the metaphors of the body.

KEYWORDS

Metaphors of the body, structural, orientational, popular language, culture, idiosyncrasy

Aproximación conceptual

Este estudio se plantea a partir de una base teórica que integra las nociones sobre la metáfora para eruditos clásicos y académicos modernos. Asimismo, estos puntos de vista científicos contribuyen a una visión amplia para el tratamiento de las expresiones metafóricas por estudiar. Enseguida, se desarrolla la teoría que sustenta la investigación.

Históricamente, el ser humano se ha comunicado por medio de metáforas; por eso, el estudio clásico de los teóricos es clave para obtener una definición consistente. Por un lado, en este artículo la metáfora se aborda desde la Antigüedad. Por otro lado, se explica a partir de los estudiosos modernos.

En primera instancia, Lázaro Carreter (1953) hace un catálogo de escritores grecolatinos que definieron la metáfora desde distintas perspectivas. En Grecia, Sócrates y Platón refieren a la metáfora como una función argumentativa y persuasiva en la técnica mayéutica (diálogo entre maestro y discípulo). Aristóteles la definió como el empleo de una palabra con otro significado. En Roma, Quintiliano coincide con Aristóteles en que la metáfora es el traslado de un significado a otro, y trata el empleo de palabra en sentido figurado (tropo) y expresa otro sentido por medio de dicha figura (alegoría).

En la Edad Media, el pensamiento gira alrededor del elemento teocrático, y la metáfora tiene sentido religioso con fines didácticos; incluso se considera el mundo un libro lleno de metáforas (tópico del cielo, enigma por descifrar) para que el hombre las interprete. En el siglo XVII (racionalismo y empirismo), esta figura se considera artística; así, con Locke y Johnson surge el concepto de sustituir con mucho adorno. En el siglo XIX, este sentido de adorno proyecta la realidad a través de la imaginación (Lázaro-Carreter, 1953).

En el siglo XX, se continúa el estudio de la metáfora. Los positivistas lógicos le restaron valor porque no se podía probar. No obstante, también se estudió desde el aspecto cognitivo; por ejemplo, la semántica y la pragmática. En este contexto, Benito (1992) define "metáfora" como "una figura en la que se da una comparación de un ser real (a) con un ser imaginario (b): mariposa en cenizas desatadas (b) [leño ardiendo (a)]. Su fórmula más sencilla es b" (p. 293). Además, las clasifica en pura e impura. La primera es cuando se expone el término imaginario, (b): "las perlas de tu boca" (a: dientes). La segunda se origina si el término real y el término imaginario están presentes en el discurso: dientes como perlas (Benito, 1992, pp. 293-294).

En retórica existen otros tropos (expresan un sentido distinto del original) destacables, a saber: la sinécdoque y la metonimia. La primera figura consiste en nombrar el todo por la parte o la parte por el todo, verbigracia: "la corona de Inglaterra está en crisis" (corona=monarquía); y viceversa, el

todo por la parte, por ejemplo: “Serbia (equipo de Serbia) le ganó a Costa Rica (equipo de Costa Rica)”. En la metonimia, se le nombra a la parte con el nombre de otra parte: “en el estadio de Rusia tomamos unas rubias” (bebimos cerveza).

Siguiendo con el enfoque cognitivo, Palmer (2000) refiere que “en una metáfora una cosa está por otra, o a una cosa se le llama con el nombre de otra cosa” (p. 263). Además, la explica desde la *hipótesis de la invariancia*, en la cual se introducen los conceptos *dominio origen* (fuente) y *dominio meta*. En otras palabras, para que se forme un sistema metafórico, debe haber una conexión entre las propiedades del origen y sus relaciones con la meta. Por ejemplo, en la metáfora “la cabeza del clavo”, “cabeza” corresponde al dominio origen, y “del clavo”, al dominio meta. De este modo, la “cabeza” concierne a la parte superior (sería lo metaforizado), mientras que el “clavo”, a lo metafórico.

Lakoff y Johnson (1980) categorizan las metáforas en estructurales, de orientación y ontológicas. Las *estructurales* conceptualizan un término acudiendo a otro a partir de la experiencia cotidiana. Por ejemplo: “gané la batalla” (se relaciona con la guerra). Las de *orientación* se apoyan en la experiencia física y cultural que proporcionan orientación espacial a los conceptos arriba-abajo, dentro-fuera, delante-detrás, profundo-superficial, central-periférico, verbigracia: “hoy se me levantó la moral”, o “me bajaron el piso”. Las *ontológicas* equiparan actividades donde se manifiestan emociones, ideas, entidades y sustancias, a saber: “su ego es muy frágil”, “la crisis me enferma”, “mi cerebro se me oxidó”, “¡qué cerebro!”. De esta manera, se han explicado las metáforas tradicionales que estructuran el sistema conceptual cultural que se refleja en el vocabulario popular.

Ahora bien, en el siglo XXI, los estudiosos modernos siguen refiriéndose a los conceptos de metáfora. Romina (9 de agosto de 2008) la entiende así: “es una de las formas de cambio semántico más comunes, es un desvío en el significado de un término”. Sin embargo, el hablante concienzudamente se aparta del significado literal de la palabra al metafórico. Desde luego, en discursos populares, se modifican expresiones por asociaciones particulares. En este sentido, Romina (2008) analiza el discurso de De Angelis (15 de julio del 2008 en Palermo, Buenos Aires), desde el conflicto del campo con el Gobierno, y obtiene estos tipos de metáfora:

- del contexto bélico: “algunos legisladores nacionales no saben cómo volver porque han traicionado a su pueblo”.
- del recinto como situación: “¡en qué lío me metí!”, es decir, entrar en una situación.
- del campestre: “¡Hasta acá nomás! Acá nos plantamos, acá nos plantamos” (“plantar” es marcar un límite).
- del náutico: “Cristina en barco, es la sala de máquinas, y lo va a estrellar a ese barco, que es el país”.
- del cuerpo: “¿Por qué le han dado la espalda al pueblo?” (el modismo «dar la espalda» significa actitud de abandono, de ignorar o no tomar en cuenta a alguien) (Romina, 2008).

En este orden de ideas, Leila Martínez (16 de setiembre de 2008) retoma el análisis del tema de las retenciones entre el Gobierno argentino y el campo que Matías Longoni



Imágenes de stock con fines ilustrativos.

publicó en el diario *Clarín* (10 de setiembre de 2008). El propósito de este artículo periodístico es mostrar cómo los campesinos piensan que el Gobierno alarga los convenios sobre la crisis agrícola y cómo aflora cantidad de metáforas. Así, cuando Martínez contextualizó sus observaciones y aplicó la teoría de Lakoff y Johnson, de su libro *Metáforas de la vida cotidiana* y sus tres sistemas metafóricos, se desarticuló el discurso original. Según Martínez (2008), en cualquier campo discursivo esas metáforas se enlazan entre ellas. De esta forma, se refiere a la *metáfora estructural* “una discusión es una guerra” como una representación de imágenes que facilita el enfrentamiento discursivo (símbolo de una lucha entre humanos) desde la palabra. Por ejemplo: “La Comisión de Enlace atraviesa su momento de mayor debilidad desde que estalló el conflicto”. En cuanto a *orientacionales* (arriba-abajo, dentro-fuera, delante-detrás, profundo-central, periférico), ofrece “Con el posterior congelamiento de la discusión” y “Al frente se pondrá el combativo Alfredo Di Angeli”. Por último, las *ontológicas* (entidad, sustancia y contenedor), a saber: “Con la caída de las retenciones móviles” y “Se incrementó la intervención oficial en el mercado de carnes y leches” (precios). Martínez (2008) concluye: “Es así como puede hacerse visible, en cualquier lengua, la utilización de las metáforas, ya que estas saben iluminar los campos discursivos. Por tal motivo, las metáforas abundan en la vida cotidiana, condicionando a que muchas cosas no puedan decirse si no es metafóricamente”.

● ———
|
| Víctor Manuel
| Sánchez (2014),
| en Costa Rica,
| destaca la
| noción de
| metáfora como
| una estructura
| cognitiva, con
| la cual se puede
| comprender
| una situación
| abstracta gracias
| a la experiencia
| diaria del ser
| humano.
| ——— ●

Gutiérrez (2013) elabora una investigación con los habitantes indígenas mexicanos wixaritari, cuya cultura es cerrada, pues muestra resistencia a toda influencia extranjera. Así, el propósito de su pesquisa es el estudio del cuerpo en relación con el ordenamiento del universo, naturaleza y sociedad. De esta manera, el conocimiento se materializa en el lenguaje, mediante metáforas que ligan espacios distintos, por ejemplo: el de prácticas rutinarias, el cultural, el social, el político, el religioso y el espiritual. Por consiguiente, Gutiérrez (2013) define la metáfora como “el resultado de una fusión, si se quiere arbitraria, pero que produce sin duda sentido o, si se prefiere, significados” (p. 262).

Por eso, dicho sentido se origina en asociaciones dicotómicas a través del cuerpo, es decir, el enlace entre este y los componentes culturales y naturales que proyectan el uso de las partes del cuerpo para entender el medioambiente en que se desenvuelve: “El cuerpo se convierte en una herramienta que opera como mediador metafórico entre procesos sociales, políticos, lingüísticos, religiosos, etcétera. En otras palabras, un verdadero metasaber que se transmite de generación en generación” (Gutiérrez, 2013, p. 282). Esto se ilustra en los wixaritari en la ceremonia de “la corrida del alma” (ritual que se le hace a un difunto para que abandone la Tierra y lleguen al lugar alto donde está el Sol –si se ha portado bien– o al lugar bajo, al inframundo –si se ha porta mal–). Entonces, se produce la limpieza espiritual y el renacimiento del ser; asimismo, se descubren valores culturales y sociales. El ejemplo de las metáforas del corazón refiere a lo que los wixaritari llaman “el costumbre” (sic) o tareas rituales que la comunidad exige de una persona, a fin de sacrificarse a sí mismo por el bien común (Gutiérrez, 2013).

Víctor Manuel Sánchez (2014), en Costa Rica, destaca la noción de metáfora como una estructura cognitiva, con la cual se puede comprender una situación abstracta gracias a la experiencia diaria del ser humano. Por lo tanto, “No se trata la metáfora de una

sustitución de un elemento A por otro B a partir de una cualidad común o semejante, sino que la metáfora implica una serie de conexiones, no entre dos términos (el elidido y el figurado), sino entre dos ámbitos” (Sánchez, 2014, p. 239). El primer ámbito de conocimiento genera clases concretas, físicas y experienciales (como en “la piedra es dura”: cabe la posibilidad de que una persona haya chocado con una piedra y se haya golpeado), mientras que el segundo origina conceptos abstractos (en “la vida es dura”, es posible que la persona haya afrontado muchas dificultades). Con base en las estructuras generadoras de lenguaje, se obtiene el significado de dichos ámbitos.

La metáfora del cuerpo también se analiza en esculturas, como las de Doris Salcedo, quien elabora obras sobre instalaciones. En este sentido, Valesini (2016) introduce al espectador dentro del contexto en el cual ocurrieron hechos violentos y dolorosos por la guerrilla colombiana. Salcedo presenta imágenes que simbolizan ciertas características universales, como enfrentamientos, hostilidades y oposiciones sociales y políticas que dejan huellas en la sociedad latinoamericana. Por ejemplo: en *Señales de duelo*, la artista se incorpora en aseveraciones de sobrevivientes de la guerrilla que conforma en la instalación integrada por camisas blancas en perfecta presentación y orden, las cuales se han rellenado de yeso y las atraviesa una varilla metálica. Al lado, se encuentran catres donde estuvo un cuerpo y ahora no está. En su lugar, se hallan intestinos secos de animal. Esto significa la ausencia de hombres masacrados, cuyos cuerpos nunca aparecieron y, por ende, carecieron de sus honras fúnebres y de una despedida por parte de sus familias. En consecuencia, aplica la metáfora del cuerpo ausente (Valesini, 2016). La obra *Plegaria muda* se fabricó a partir de mesas invertidas, una encima de otra, para exhibir los ataúdes de cada joven. Así, la artista define la obra como un espacio exterior para recordar a los difuntos; sin embargo, la huella de los desaparecidos queda en el espacio interno del espectador (Salcedo, 2011, como se citó en Valesini, 2016).

Molina (2018) analiza la corporeidad en poesías de Joaquín Pasos. En “Cuerpo en construcción”, acude al intertexto bíblico cuando Dios sopló aliento de vida para crear al hombre. De esta manera, Pasos va creando de la nada la imagen de una mujer, por medio de sus expresiones lingüísticas; sin embargo, el lector es quien arma la totalidad de su figura a partir de la metáfora del cuerpo para obtener la pieza faltante al mundo. En “Tormenta”, en “India caída en el mercado” y en “Indio echado”, Molina destaca el cuerpo nativo desde lo erótico martirizado (ej. “ofrecen al viento sus senos desnudos”); desde lo social dominado por el poder (ej. “todo su cuerpo tronchado es un pajarito muerto” –dominado–); y desde la mirada del otro (la velocidad como prestigio frente a la lentitud como desprestigio (ej. “Me siento sobre mi propio cuerpo/inmóvil a contemplar mi sombra que hace gestos de pereza”). El colonizador desvaloriza al indio por perezoso, mientras que Pasos elogia su lentitud y lo ve como un ideal intrínseco, lleno de libertad. En “Canto de guerra de las cosas”, el autor introduce el tópico “Cuando lleguéis a viejos/respetaréis la piedra”, y hace una regresión para que el hombre actual no se olvide del sufrimiento del cuerpo individual y colectivo en la guerra (ej. “como si se hubieran sacado bocados de carne de sus cuerpos”).

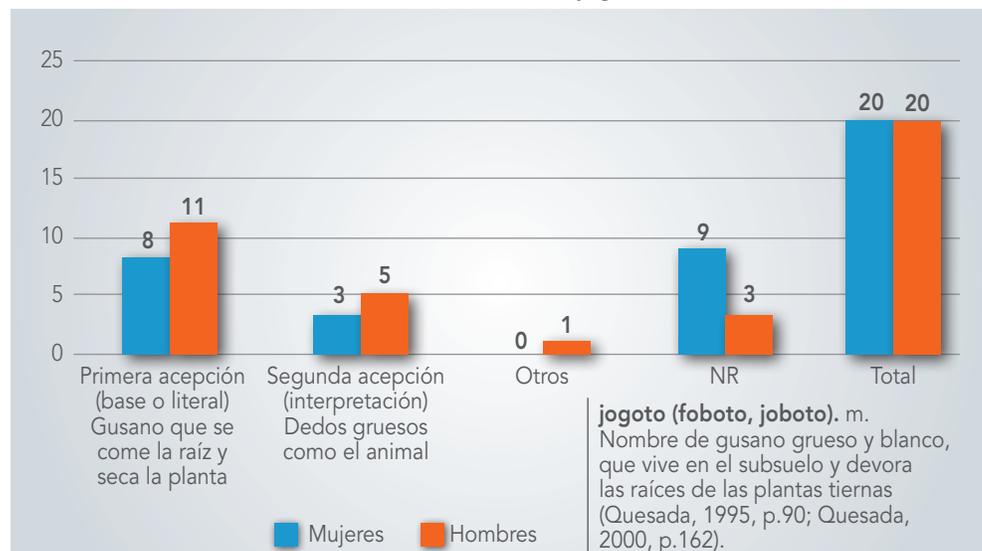
Resultados y análisis

Los resultados se muestran en gráficos de barras comparativas. En cuanto a su distribución de frecuencias, el eje vertical (Y) presenta la cantidad de 40 entrevistados

La obra *Plegaria muda* se fabricó a partir de mesas invertidas, una encima de otra, para exhibir los ataúdes de cada joven. Así, la artista define la obra como un espacio exterior para recordar a los difuntos...

(20 mujeres en la barra celeste y 20 hombres en la barra anaranjada). En el eje horizontal (X), se localizan las acepciones de acuerdo con el significado que dieron a cada metáfora, además de otras respuestas y quienes no respondieron, así: primera acepción (base o literal), segunda acepción (interpretación), otros (significados que no tienen relación con el tema), y NR (no responde). En el gráfico, se agrega la definición aceptada teóricamente de palabras base para cada metáfora. En este espacio, solo se exponen los resultados de 8 metáforas del cuerpo de un total de 25 solicitadas.

Gráfico 1. Dedos de jogoto



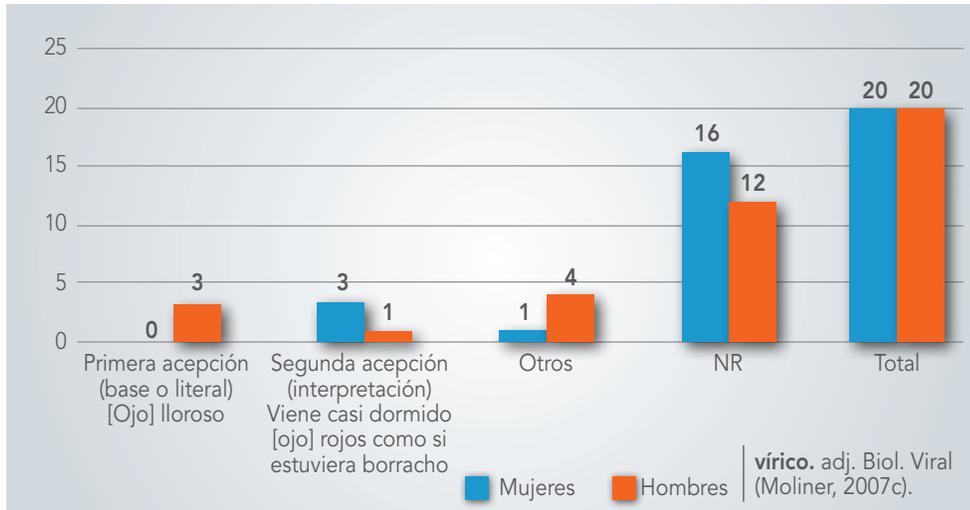
El **gráfico 1** muestra los datos de la metáfora *dedos de jogoto*; se hace una comparación de los significados que respondieron hombres y mujeres. La primera acepción “gusano que se come la raíz y seca la planta” arrojó que 8 mujeres y 11 hombres dieron la definición literal o denotativa. Ahora bien, para la segunda acepción “dedos gruesos como el animal”, 3 mujeres y 5 hombres brindaron esa interpretación. Además, solo 1 hombre se refirió a otro tema, que era una planta medicinal. Finalmente, 9 mujeres y 3 hombres no respondieron.

Haciendo la reducción o agrupamiento de categorías, por una parte, entre otras características, los entrevistados coincidieron con el significado concreto, literal y denotativo de un gusano blanco que come planta y raíz; mientras que otros se refirieron a un gusanito blanco, verde o amarillo, que vive en terrenos húmedos casi a flor de tierra, come culantro, parece una lombriz porque se arrastra y es similar a un ciempiés. Por otra parte, unos ofrecieron la interpretación metafórica del “gusano” con los dedos de la mano gruesos e inflamados; y otros, como dedo del pie grueso y arrugado. Además, aportaron una nueva metáfora: “dedo de jocote”, como dedo gordo del pie.

El **gráfico 2** expone la metáfora *ojo vírico*. Como se aprecia, en la primera acepción base, tres hombres brindaron el significado de “ojo lloroso” (Moliner, 2007c), mientras que ninguna mujer se refirió a este. Para la segunda acepción, 3 mujeres y 1 hombre añadieron que se trataba de que “viene casi dormido, [ojos] rojos como si estuviera borracho”. Además, 1 mujer y 4 hombres mencionaron otros significados que no tienen

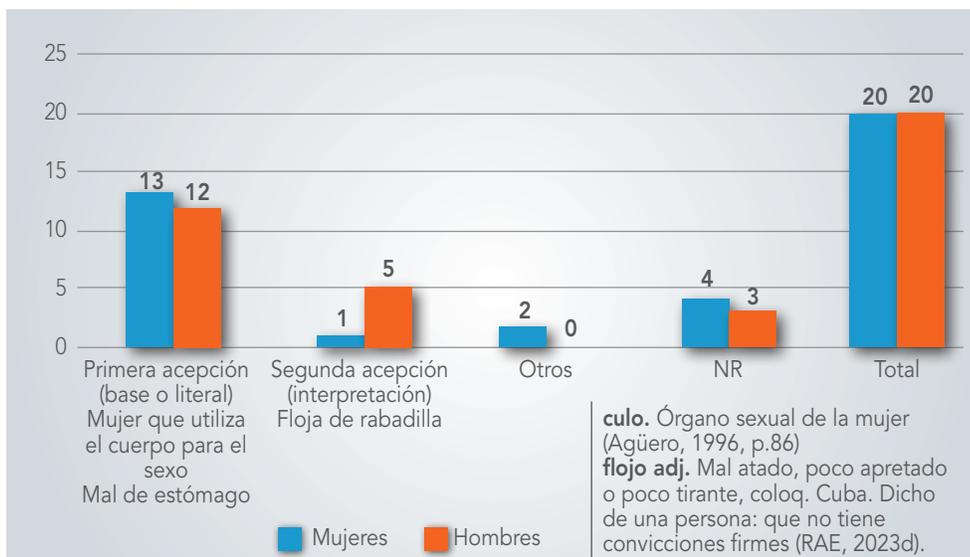
relación con el tema, por ejemplo: tener ojo clínico o buen ojo. Finalmente, 16 mujeres y 12 hombres no dieron respuesta.

Gráfico 2. Ojo vírico



A partir de los datos que arrojó el gráfico 2, los encuestados se refirieron a características de la definición literal que ya se habían expuesto en palabras de Segismundo, personaje de Calderón de la Barca (1635) (Pérez, s. f.), quien apunta “ojos hidrónicos” como sedientos en exceso. Asimismo, los entrevistados refieren a ojos llorosos, lagrimosos, rojos, vidriosos. Luego añadieron su interpretación, al decir: “viene casi dormido”, “rojos como si estuviera borracho”, “ojos de vidrio”, “como persona ebria”, “ojos como de cielo (llenos de cataratas)”. Es decir, con una visión distorsionada de la realidad. Es interesante que la mayoría de personas no sabía el significado, y otros expusieron que era un “caballo o cabeza de chorlito”, que “casi no se usa”, que es una canción ranchera o una trata medicinal.

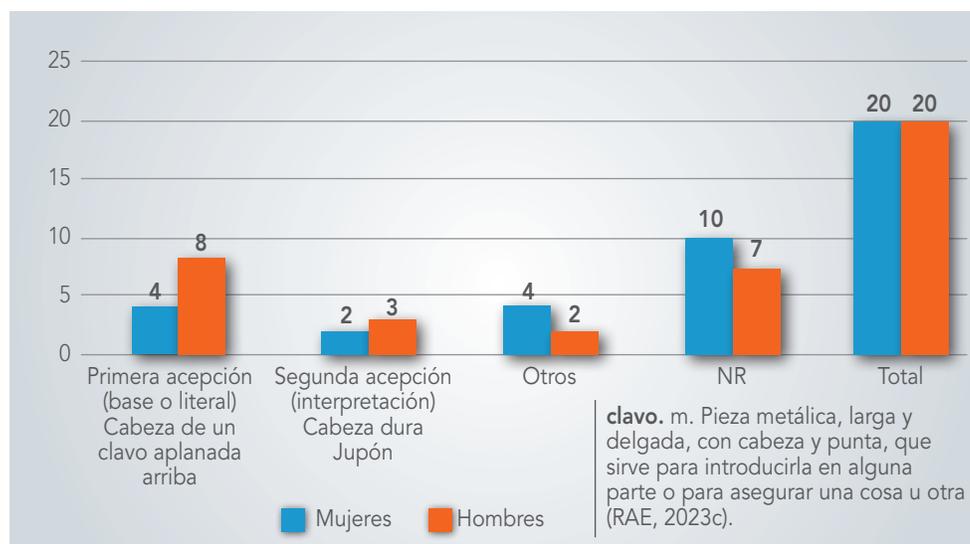
Gráfico 3. Culo flojo



Respecto del **gráfico 3**, se brinda *culo flojo*. En esta oportunidad, para la primera acepción “mujer que utiliza el cuerpo para el sexo”, 13 mujeres y 12 hombres emitieron este significado. No obstante, en la segunda acepción “floja de rabadilla”, 1 mujer y 5 hombres se refirieron a esta. Acerca de la categoría Otros, 2 mujeres y 0 hombres se ubicaron aquí, con significados como mala expresión, cuando una muchacha tiene miedo. Mientras tanto, para NR, 4 mujeres y 3 hombres se abstuvieron de responder.

Las descripciones populares que ofrecen los entrevistados en el gráfico 3 se acercan a las acepciones literales (Agüero, 1996; RAE; 2023d). Entre las características, están las siguientes: “persona que fácilmente se domina con palabras”, “persona que nunca dice no”, “fácil de engañar”, “mujer fácil”, “que tiene muchos hombres”, “nalgas aguadas” o, por otra parte, “que anda con diarrea”. Como se aprecia, los encuestados interpretan esta metáfora como una mujer fácil, que anda con muchos hombres. Además, como un hombre pendejo, miedoso o “maje cobarde”. Quienes ubican al en otros ámbitos expresan que es “cuando una muchacha tiene miedo” o «dedos manecos».

Gráfico 4. Cabeza de clavo



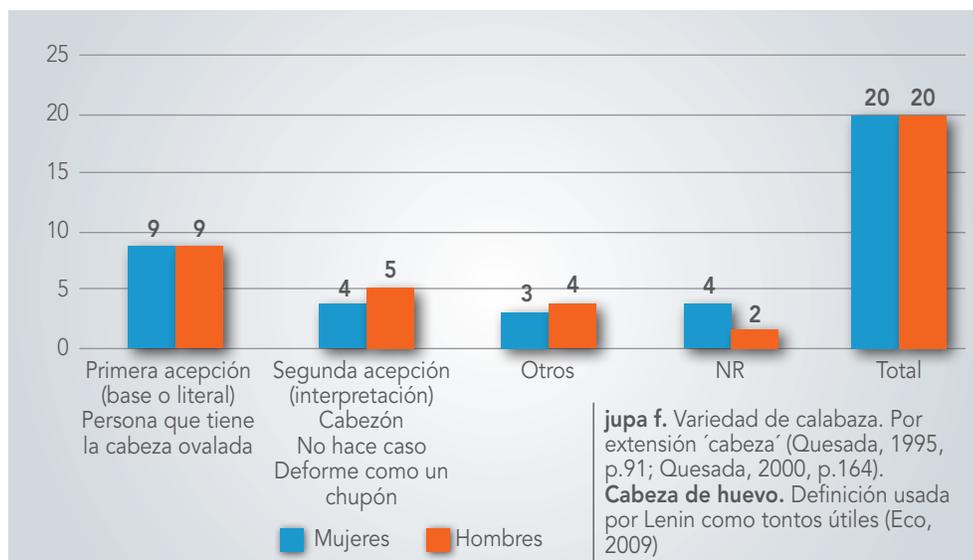
Al describir el **gráfico 4** *cabeza de clavo*, se observa que, en la primera acepción, “cabeza de un clavo aplanada arriba”, hubo 4 mujeres y 8 hombres. Sin embargo, respecto a la segunda acepción “cabeza dura, jupón”, 2 mujeres y 3 hombres se refirieron a esta. En la categoría Otros se situaron 4 mujeres y 2 hombres, con definiciones como “delgada y alargada” o “tipo de callo en una de las extremidades”. Por último, en NR, 10 mujeres y 7 hombres se ubicaron aquí, lo cual es una cantidad importante.

La metáfora *cabeza de clavo*, en el gráfico 4, origina la característica literal (RAE, 2023c) por parte de los entrevistados, entre ellas: “el clavo donde se martilla para que entre”, “cabeza un poco aplanada arriba”, “la cabeza de un clavo carpintero”. En cuanto a la interpretación metafórica, se destaca la acepción de cabeza como “parte superior del cuerpo del hombre y superior y anterior de muchos animales, en las que están situados algunos órganos de los sentidos e importantes centros nerviosos” (RAE,

2023b). Desde su etimología, “de capitia, forma que sustituyó a *caput*, -itis íd., en el latín vulgar *caput*” (Corominas, 1973, p. 114). Los informantes manifestaron “cabeza dura”, “cabeza plana”, “cabeza de burro”, “cabeza achatada”, “cabeza redonda” y “cabeza del clavo de olor”. La categoría Otros destaca: “tipo de callo de una de las extremidades” o “acertar en algo”.

Para el **gráfico 5** *jupa de huevo*, 9 mujeres y 9 hombres coincidieron en la primera acepción: “persona que tiene la cabeza ovalada”. Sin embargo, para la segunda acepción “No hace caso. Deforme como un chupón”, se ubicaron 4 mujeres y 5 hombres. Para Otros, se observan 3 mujeres y 4 hombres, con significados como “cabeza puntiaguda”, “cabeza con una pelota atrás”. En NR, hubo 4 mujeres y 2 hombres. De acuerdo con el gráfico 5, la acepción literal de la metáfora *jupa de huevo* alude a la palabra “jupa”, que, en español de Costa Rica y ciertas partes de Latinoamérica, es una calabaza, la cual, por extensión, se relaciona con la cabeza del ser humano (Quesada, 1995, 2000; López, 2009). Asimismo, se le añade el modificador indirecto “de huevo” para darle la característica física ovalada, similar al huevo.

Gráfico 5. Jupa de huevo

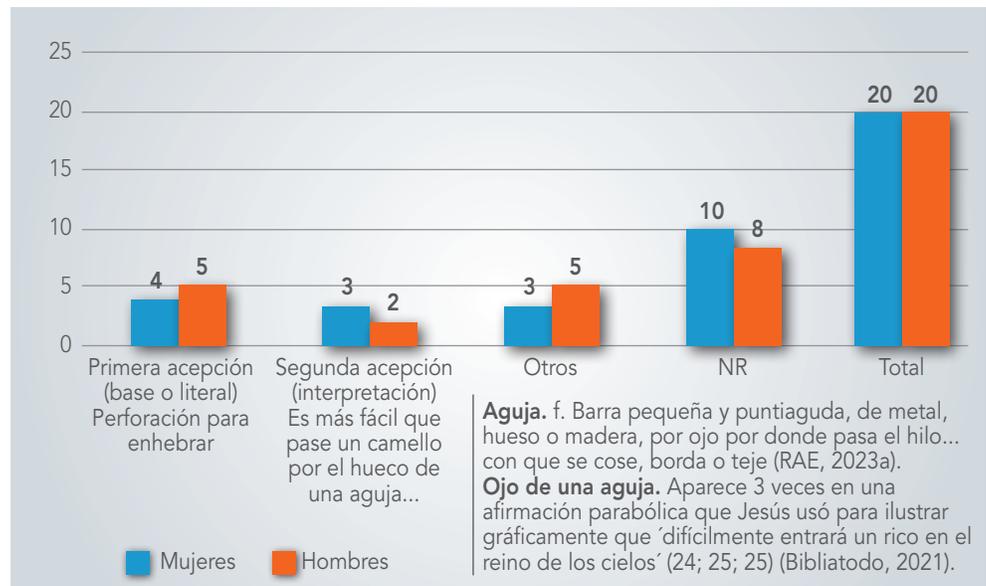


Por su parte, llama la atención la palabra *jupá* en hebreo, que es un dosel con una manta fina sostenida por cuatro postes, cubre y protege a la pareja e invitados, la cual se usa en la plataforma de Dios, que es el matrimonio (Bonder y Sorj, 2008; Hmong.es, 2023; Fiestajudía.com, s.f.). Entonces, este significado se podría relacionar con las metáforas orientacionales que mencionan Lakoff y Johnson (1980), las cuales aluden a la experiencia físico-cultural correspondiente a los conceptos espaciales de verticalidad arriba y abajo. En este sentido, podría tener una relación con la palabra coloquial “jupa” de esta metáfora analizada, pues alude a la cabeza, que se ubica en la parte más alta del cuerpo humano o, también, cabeza de hogar, y que en algún momento el pueblo la haya oído de la comunidad judía y la haya incorporado en el lenguaje popular.

A partir de este concepto, los informantes ofrecieron sus significados populares de la siguiente manera: “cabezón”, “que no hace caso”, “se comporta de manera

insensata, sin inteligencia". En este sentido, se relaciona con lo que López (2009) denomina como *falta de racionalidad o locura*. Eco (2009) destaca que Lenin ya usaba la expresión "cabeza de huevo" en el entorno anglosajón, y la definía como "tonto útil", para aplicarla a intelectuales que tenían afinidad con el movimiento izquierdista de posguerra. Por lo tanto, se nota esa idea de oquedad, de vacío del recipiente que se refiere a la cabeza y, por ende, falta de inteligencia.

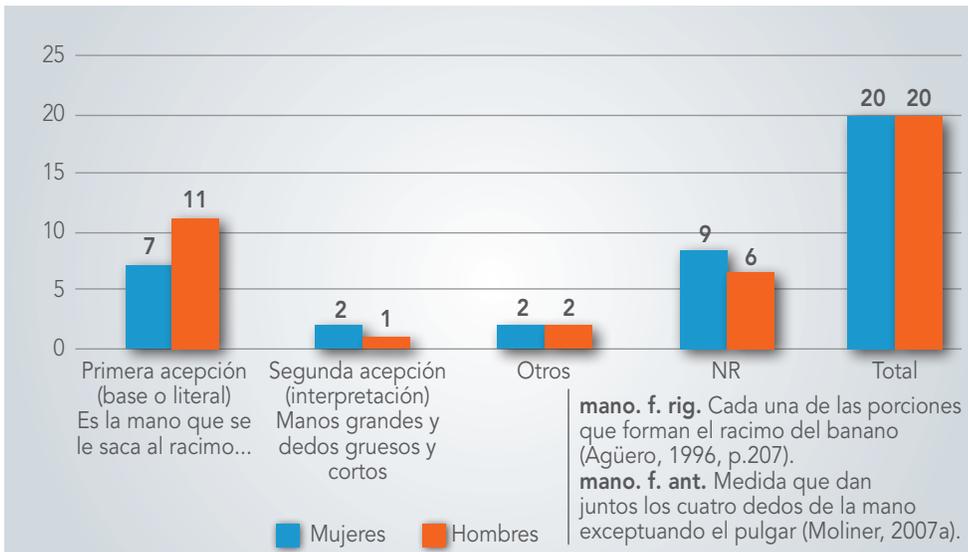
Gráfico 6. El ojo de la aguja



La metáfora del **gráfico 6** corresponde al *ojo de la aguja*. Aquí 4 mujeres y 5 hombres se refirieron a la primera acepción "perforación para enhebrar" (RAE, 2023a). Mientras tanto, en la segunda acepción "es más fácil que pase el camello por el hueco de una aguja...", se situaron 3 mujeres y 2 hombres. Hubo 3 mujeres y 5 hombres en la categoría Otros, con ideas como algo que no pasa por un agujero, coser, visión pequeña, una aguja, remendar algo que está roto, un hombre muy ecuánime o "fino o delicado para hacer las cosas". Sin embargo, en NR, se ubican 10 mujeres y 8 hombres, que es una cantidad importante.

En cuanto a la metáfora el *ojo de la aguja*, las personas entrevistadas ofrecieron la interpretación denotativa, como se planteó en párrafo anterior; sin embargo, a algunos se les dificultó la connotativa. De hecho, si la comprendieron, tendían a explicarla con otra metáfora bíblica; por ejemplo, indicaron: "Es como pasar un elefante por el ojo de la aguja. Nunca va a pasar al cielo". Según Mateo (Santa Biblia, 1980, 19:24 y 23:24), el Señor está contándoles a los discípulos sobre los ricos y el Reino de Dios, y afirma que es más fácil para un camello pasar por el ojo de una aguja. En dos oportunidades, Jesús utilizó una correspondencia doble entre dos versos que se halla en la hipérbole, es decir, comparó el pensamiento de la imagen del camello y del mosquito, el cual refleja la doble moral de los fariseos, así como lo incomprendible para el ser humano en cuanto al orden natural de las cosas, pero posible para Dios (Halley, 1955). De esta manera, en la metáfora se aprecia la gracia referida a la nueva creación, esto es, Dios hace todas las cosas nuevas incluido el ser humano; por eso, elimina todo obstáculo de acceso al cielo.

Gráfico 7. Mano de banano



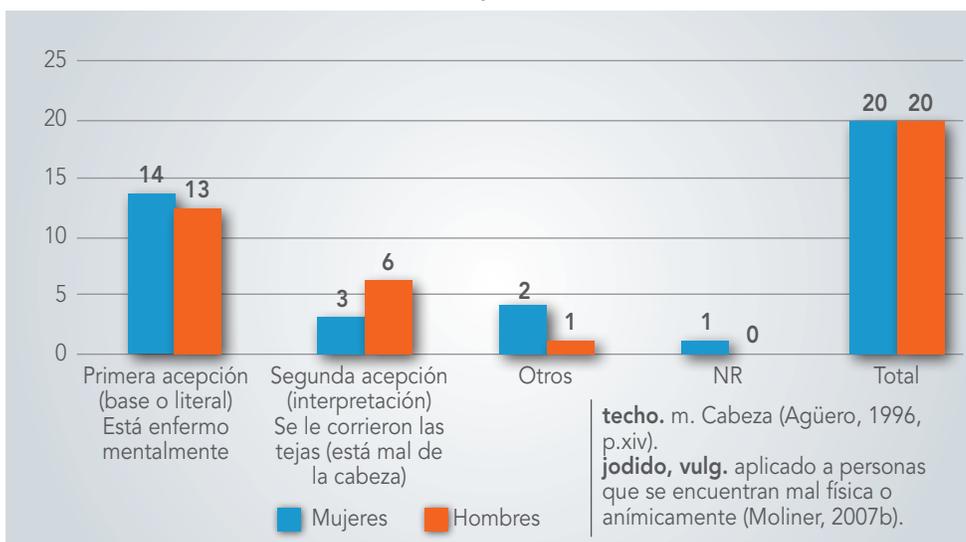
Continuando con el **gráfico 7**, cuya metáfora es *mano de banano*, se muestra que 7 mujeres y 11 hombres se refirieron a la primera acepción “es la mano que se le saca al racimo...” (Moliner, 2007a). Mientras tanto, 2 mujeres y 1 hombre mencionaron la segunda acepción “manos grandes y dedos gruesos y cortos”. En cuanto a Otros, hubo 2 hombres y 2 mujeres, quienes expresaron “resbaloso”, “con un dedo más” u “hombres con más de cinco dedos”. Por último, 9 mujeres y 6 hombres se ubicaron en NR.

Para esta metáfora, se destacan la historia, la cultura indígena y la campesina, en la cual usan las partes del cuerpo como léxico popular con variedad de significados. Por ejemplo, al conjunto de bananos con el sentido de “mano”, como lo define Agüero (1996) en el gráfico 7. Los informantes se refieren al conjunto de bananos como “mano”, y a cada banano lo conceptualizan como “dedo”. Además, ofrecieron el sentido de “unidad de medida” y “grado de madurez de la fruta” (amarillo y pecoso, verde, maduro...). Indicaron que hay “manos de plátano”, “manos de guineo” y “manos de banano”, dependiendo del tamaño y grosor de los dedos; y hasta que una mano puede tener seis dedos y no cinco, como la del ser humano, lo cual se vincula con la definición de Moliner (2007a) en el gráfico 7. En este sentido, un informante agregó que así cuentan los campesinos e indígenas los plátanos.

Finalmente, se encuentra el **gráfico 8** con la metáfora *está jodido del techo*. En esta oportunidad, 14 mujeres y 13 hombres –es decir, una cantidad mayoritaria de informantes– contestaron la primera acepción “está enfermo mentalmente”. Para la segunda acepción “se le corrieron las tejas” (está mal de la cabeza), 3 mujeres y 6 hombres suscribieron este significado. Acerca de Otros, se observan 2 mujeres y 1 hombre, quienes señalaron ideas como “que no habla correctamente” o que “no está bien de la cabeza”. Mientras tanto, en NR, solo hay 1 mujer y ningún hombre.

En este caso, la locución adverbial “estar jodido del techo” incluye la palabra “techo”, que representaría a la “cabeza” humana, la cual se entiende como un contenedor de la mente (por eso, esta representa a la razón, como indica López, 2009). Respecto a este punto, los informantes brindaron variedad de significados, la cual coincide con la

Gráfico 8. Está jodido del techo



polisemia que analiza López (2009), quien asegura que alrededor de la palabra “cabeza” se han asignado distintos significados cuyo sema común es la falta de racionalidad que lleva hasta la locura.

Entre las locuciones que dieron los informantes, se encuentran las siguientes: “está para Pavas”, “se le corrieron las tejas”, “deschavetado”, “le falta un tornillo”, “le patina el coco”, “está camote”. Específicamente se destacan dichas frases adverbiales, pues sus connotaciones remiten a la cordura y a la locura. Por ejemplo, “está para Pavas” refiere a un hospital psiquiátrico costarricense que se ubica en el distrito de Pavas, San José.

A partir de los resultados expuestos, según los entrevistados, las expresiones populares ofrecen tanto un significado literal como uno interpretativo, lo cual se vincula con la metáfora que ya se ha estudiado desde la Antigüedad hasta el mundo actual. Por ejemplo, en los tropos, las metonimias y las sinédoques, es decir, una figura en la cual se da una comparación de un ser imaginario con uno real, de acuerdo con Carreter (1953).

Lakoff y Jhonson (1980), como se explicó, indican la existencia de tres tipos de metáforas: estructurales, de orientación y ontológicas; en ellas no se profundizó para efectos de este artículo. Sin embargo, luego se retoman las ideas de metáfora, según Lakoff y Jhonson (1980, como se citó en Sánchez, 2014), desde un proceso conceptual en el que se pueden entender nociones y niveles abstractos gracias a formas conocidas.

Con base en ese último sentido, los resultados arrojaron metáforas que ilustran dicho proceso cognitivo, entre ellas “jupa de huevo” (“jupa” denota cabeza humana y refiere a la forma ovalada de un huevo, una bola, un chupón, o cabeza deformada. También la comparan con la cabeza de la terciopelo o del toro). En la investigación, los informantes principalmente se refirieron a la forma con esta metáfora. Además se destaca, en palabras de López (2009), la parte funcional, o sea, como un tipo de envase que contiene diferentes sustancias. Agrega que dichas metáforas tienen un significado común en cuanto a la falta de racionalidad y locura (Oroz, 1949 y Pascual, 1988-199, en López, 2009).

Entre las locuciones que dieron los informantes, se encuentran las siguientes: “está para Pavas”, “se le corrieron las tejas”, “deschavetado”, “le falta un tornillo”, “le patina el coco”, “está camote”

En esta línea, otra metáfora que se presentó fue “está jodido del techo” (“techo” denota cabeza humana y “jodido” se aplica a quienes se encuentran mal), lo cual algunos informantes lo connotan como una persona que no está bien mentalmente. Asimismo, se relaciona con la polisemia de la palabra “cabeza” (Olza, Casado y González, 2008), en cuanto a la pérdida de la razón, que ya López (2009) había analizado: “En este sentido el órgano corporal al que se refieren sustituye al comportamiento racional ubicado en la cabeza” (López, p. 10). Esta última teórica señala que, metonímicamente, la parte física se asocia con la cultural. El significado literal y el interpretativo de ambas metáforas es conocido por la mayoría de informantes.

Acerca del resultado de la metáfora “cabeza de clavo”, destacan las palabras del teórico Palmer (2000), quien alude a la *hipótesis de la invariancia*, que incorpora la idea de un dominio meta (destino) y un dominio fuente (origen). Esto significa que “cabeza humana” es el dominio meta (destino), lo metaforizado o abstracto, mientras el “clavo” es el dominio origen (fuente), lo más concreto. La cabeza es al cuerpo humano lo que la parte roma es a un clavo. Además, presenta la orientación espacial arriba y denota conocimiento, inteligencia, sensatez, buen juicio. La mayoría de personas entrevistadas relacionó esta metáfora con la forma de cabeza plana, redonda, grande, dura o con orientación hacia arriba del clavo, es decir, más concreta. Algunos se refirieron a características de “duro”, “lento” o a otras metáforas como “jupón” (en español de Costa Rica, se entiende “jupa” como cabeza, de acuerdo a los resultados del gráfico 4), “cabeza dura” o “cabeza de burro”, lo cual también se asocia con el significado de una persona testaruda, es decir, un sentido más abstracto. Para Lamarti (2015), “El sufijo -ón [en “cabezón”] estructura varios significados: (i) cabeza grande, (ii) alguien de cabeza grande y (iii) terco” (p. 173). Idéntica metonimia (la cabeza por la persona) estructura el adjetivo “cabeciduro” (“cabeza dura”) (Lamarti, 2015, p. 363). No obstante, llama la atención que la mayoría de informantes no respondió o se refirió a significados totalmente distintos a los del uso cotidiano.

Ahora bien, todas las expresiones populares investigadas se relacionan con el cuerpo humano o alguna parte de él, cuestión que introduce Gutiérrez (2013), quien señala que la metáfora se origina en asociaciones dicotómicas a través del cuerpo, que funciona como mediador metafórico entre procesos sociales, políticos, lingüísticos, religiosos y culturales. En este sentido, en la metáfora “el ojo de la aguja” destaca el órgano “ojo”, que se ubica en la cabeza, lo cual ofrece proyecciones de altura, desde lo vertical; es el portillo abierto, el acceso, la posibilidad de ingreso. Asimismo, alude a aspectos culturales, costumbres e identidad. Su connotación popular remite al sentido religioso sobre la imposibilidad de los ricos de entrar al cielo. En otras palabras, se refleja que el rico no puede entrar al cielo para los ojos del hombre, mas la salvación es por gracia y no por obras, para que nadie se gloríe (Santa Biblia, 1980, Efesios, 2: 8-9).

Otra metáfora en la que el cuerpo humano funciona como mediador metafórico para procesos culturales, según Gutiérrez (2013), es “ojo vírico”, aunque pocos informantes la interpretaron. Quienes la conocían relacionaron que una persona con ojos rojos tiene un tipo de enfermedad común en la sociedad costarricense: el alcoholismo, bien, un padecimiento en el propio ojo. Esto también remite a la creencia de que los ojos son el espejo del alma, por lo cual, si esta sufre, el resultado podría ser un ojo vírico, enfermo.

La metáfora “culo flojo”, que se refiere a la parte de abajo del cuerpo, la mayoría de informantes la aplica a una mujer que utiliza el cuerpo para el goce sexual, lo cual también

Otra metáfora en la que el cuerpo humano funciona como mediador metafórico para procesos culturales, según Gutiérrez (2013), es “ojo vírico”, aunque pocos informantes la interpretaron.

Algunas personas no comprendían la metáfora o la entendían totalmente diferente al uso cotidiano del resto de entrevistados.

se asocia al proceso cultural machista cuando se refiere a una mujer más libre en cuanto a sus decisiones sexuales.

Siguiendo la misma línea interpretativa de la metáfora “culo flojo”, vale destacar a Molina (2018), quien aporta su análisis sobre los poemas de Joaquín Pazos en relación con la corporeidad. Este poeta crea de la nada la imagen de una mujer por medio de expresiones lingüísticas, pero el lector es quien completa su figura de mujer desde lo más intrínseco de su ser. Por ejemplo, la india erótica martirizada, el cuerpo erótico, la mujer sufrida y dominada, lo social dominado por el poder como cuerpo tronchado. Este tipo de denuncia que realiza Pazos (Molina, 2018) sobre el cuerpo de la mujer erotizado o dominado se puede observar en la connotación que ofrecieron los entrevistados al referirse a la metáfora “culo flojo”.

Finalmente, según los resultados de esta investigación, al menos la mitad de los informantes relacionó la metáfora “mano de bananos” con un elemento de su entorno (los bananos), así como con una medida, o la forma de las manos y de los dedos de una persona. Por consiguiente, se toma un elemento de la naturaleza del contexto latinoamericano en relación con una parte del cuerpo, lo cual evidencia el empleo lingüístico de las metáforas del cuerpo en la cotidianidad para mediar procesos sociales y culturales, como indica Gutiérrez (2013). Igualmente sucede con “dedos de jogoto”, ya que, esta vez, se toma el elemento de un gusano común del entorno costarricense para incorporarlo en una expresión cotidiana o metáfora del cuerpo. A pesar de que su interpretación fue de dedos gruesos como el gusano, muy pocos la conocían o la brindaron.

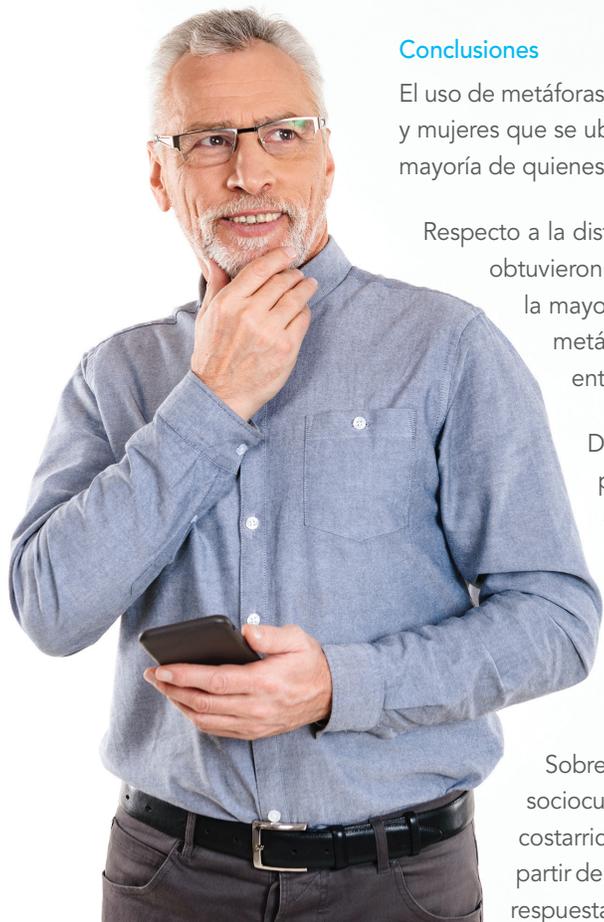
Conclusiones

El uso de metáforas del cuerpo en el discurso cotidiano en una población adulta de hombres y mujeres que se ubican en el Parque Central de Alajuela, Costa Rica, se comprobó, pues la mayoría de quienes se entrevistaron las conocía y las han empleado en alguna ocasión.

Respecto a la distinción del significado de las metáforas del cuerpo para este estudio, se obtuvieron dos tipos: uno literal (denotativo) y otro interpretativo (connotativo), que la mayoría de los participantes compartía. Algunas personas no comprendían la metáfora o la entendían totalmente diferente al uso cotidiano del resto de entrevistados.

De acuerdo con la teoría que sustenta esta investigación, ciertas metáforas presentan el proceso conceptual en el cual se puede comprender lo abstracto a partir de formas conocidas, como el cuerpo humano, mientras otras emplean este cuerpo como mediador metafórico entre procesos sociales, políticos, lingüísticos, religiosos y culturales (Gutiérrez, 2013). Incluso, algunas de las metáforas del cuerpo investigadas los informantes las asociaron con aspectos relacionados con el alma, la moral y la locura, significados que se enlazan con dichos procesos culturales.

Sobre estos últimos aspectos emergen las preguntas: ¿qué injerencia sociocultural tienen las metáforas del cuerpo en la población investigada y costarricense?; además, ¿cómo sería el análisis de las metáforas de esta pesquisa a partir de la categorización clásica de Lakoff y Johnson (1980)? Las correspondientes respuestas y análisis son materia para otros estudios.



- Agüero, A. (1996). *Diccionario de costarriqueñismos*. Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. <https://www.acl.ac.cr/dcaa.pdf>
- Benito, A. (1992). *Gramática práctica*. Madrid: EDAF. <https://books.google.hn/books?id=OMjV4stoXs4C&printsec=copyright#v=onepage&q&f=false>
- Bibliatodo (2023). Ojo de una aguja, qué es, concepto y definición. *Bibliatodo Diccionario*. <https://www.bibliatodo.com/Diccionario-bibli-co/ojo-de-una-aguja>
- Bonder, N. y Sorj, B. (2008). *Judaísmo para el siglo XXI: el rabino y el sociólogo*. Río de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais. <https://static.scielo.org/scielobooks/by67h/pdf/bonder-9788599662304.pdf>
- Calderón-de la Barca, P. (1635). *La vida es sueño*. Madrid: Espasa-Calpe. En Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes (2022). https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-vida-es-sueno--0/html/fedc73fa-82b1-11df-acc7-002185ce6064_2.html#l_0_
- Corominas, J. (1973). Cabeza. *Breve diccionario etimológico de la lengua española* (3.a ed.). Madrid: Gredos.
- Eco, U. (2009). *Cabezas de huevo. Sinpermiso: república y socialismo, también para el siglo XXI*. <https://www.sinpermiso.info/textos/cabezas-de-huevo>
- Fiestajudia.com (s.f.). La jupá: conocí su significado y ritos. <https://www.fiestajudia.com/consejos/matrimonio-judio-rituales.shtml#:~:text=Jup%C3%A1%20en%20hebreo%20es%20cubrir,jup%C3%A1%20para%20el%20pueblo%20jud%C3%ADo>
- Gutiérrez, A. (2013). Las metáforas del cuerpo. ¿Más allá de la naturaleza... o con la naturaleza? *Revista de El Colegio de San Luis*, 3(5), 258-286. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rcsl/v3n5/v3n5a12.pdf>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.a ed.). México: McGraw-Hill. https://api.periodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf
- Halley, H. (1955). *Compendio manual de la Biblia* (27ª ed.). Michigan: Editorial Portavoz. <https://www.ubflatin.org/assets/pdf/literatura/55.pdf>
- Hmong.es (24 de agosto 2023). Jupá (Wiki). <https://hmong.es/wiki/Chupah>
- Lamarti, R. (2015). *El mundo que traducen las palabras. La metáfora en la lexicogénesis de las lenguas española y china* [tesis de doctorado]. Universidad de Barcelona. https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/393727/RLP_TESIS.pdf?sequence=1
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1980). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- Lázaro-Carreter, F. (1953). *Diccionario de términos filológicos*. Madrid: Gredos. <https://docplayer.es/52628676-Diccionario-de-terminos-filologicos-biblioteca-romana-hispanica-editorial-gredos-madrid-1953-a-b-c-d-e-f-g-h-i-j-k-l-m-n-o-p-q-r-s-t-u-v-w-x-y-z.html>
- López, I. (2009). ¡Que no se te vaya la olla! Estudio lingüístico-cognitivo del campo semántico de la cabeza. *Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, 17. <https://www.um.es/tonosdigital/znum17/secciones/estudios-9-cabeza.htm>
- Martínez, L. (16 de setiembre de 2008). Metáforas que iluminan el campo de batalla discursivo. *A nuestro modo*. <https://anuestromodo.wordpress.com/2008/09/16/metáforas-que-iluminan-el-campo-de-batalla-discursivo/>
- Molina, S. (6 de mayo de 2018). Las metáforas del cuerpo en Joaquín Pasos. Reportaje. *Dominical. Nuevo Diario*. https://issuu.com/el.nuevo.diario/docs/dominical_ed2e90ca43bc39
- Moliner, M. (2007a). Mano. *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos. <https://diclib.com/es/Diccionario%20espa%C3%B1ol/mano?h=true>
- Moliner, M. (2007b). Jodido. *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos. <https://diclib.com/es/Diccionario%20espa%C3%B1ol/jodido?h=true>
- Moliner, M. (2007c). Virico. *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos. <https://diclib.com/es/Diccionario%20espa%C3%B1ol/v%C3%ADrico?h=true>
- Ortega, F. y Soto, N. (2013). Las metáforas del cuerpo en el discurso cotidiano, en 20 mujeres y 20 hombres adultos en el Parque Central de Alajuela, entre agosto y noviembre del 2013 [manuscrito no publicado]. Escuela de Letras. Heredia: Universidad Nacional.
- Olza, I., Casado, M. y González, R. (eds.) (2008). Reanálisis semántico, procesos metafóricos y polisemia. *Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística* (SEL). Departamento de Lingüística y Lenguas Modernas. Pamplona. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra. <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/21018/1/Rean%C3%A1lisis%20sem%C3%A1ntico.pdf>
- Palmer, G. (2000). *Lingüística cultural*. Madrid: Alianza.
- Pérez, J. (s.f.). Un piropo a Calderón: en torno a *La vida es sueño*. *Espoesía*. <https://www.espoesia.com/piropo-a-calderon-en-torno-a-la-vida-es-sueno/>
- Quesada, M. A. (1995). *Diccionario histórico del español de Costa Rica*. San José: EUNED.
- Quesada, M. A. (2000). *Nuevo diccionario de costarriqueñismos*. Cartago: Editorial Tecnológica de Costa Rica.
- Real Academia Española [RAE] (2023a). Aguja. *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/aguja?m=form>
- Real Academia Española [RAE] (2023b). Cabeza. *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/cabeza?m=form>
- Real Academia Española [RAE] (2023c). Clavo. *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/clavo?m=form>
- Real Academia Española [RAE] (2023d). Flojo. *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/flojo?m=form>
- Romina, C. (9 de agosto 2008). Metáforas cotidianas en los discursos. *A nuestro modo*. <https://anuestromodo.wordpress.com/2008/08/09/metáforas-cotidianas-en-los-discursos/>
- Sánchez, V. M. (2014). Antillanismos ayer, costarriqueñismos hoy: vitalidad y proyecciones a lo humano. *Revista Káñina*, XXXVIII, 233-247. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44247251016>
- Santa Biblia (1980). Miami: Editorial Caribe.
- Valesini, M. S. (2016). Metáforas del cuerpo ausente en las instalaciones de Doris Salcedo. *Revista Estudio. Artistas sobre otras obras*, 41-49. <https://scielo.pt/pdf/est/v7n15/v7n15a05.pdf>

La educación de desarrollo sostenible (EDS) desde la percepción de docentes, estudiantes y expertos en el circuito 02 de la DRE de Heredia

Education for sustainable development (ESD) from the perception of teachers, students and experts in Circuit 02 of the Regional Direction of Heredia

Teresita Natalia Ulate-Gómez

Ministerio de Educación Pública
Costa Rica

ulate19@yahoo.com / teresita.ulate.gomez@mep.go.cr
ID ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-3777-0813>

María Cristina Caramón-Arana

Universidad Autónoma de México
México

criscaramon@gmail.com
ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9171-7642>

Recibido - Received: 07/05/2023

Aceptado - Accepted: 05/08/2023

Revista *Umbra*

ISSN: 1409-1534 • e-ISSN 2215-6178

Volumen 48 (2), julio a diciembre de 2023

CÓMO CITAR / HOW TO CITE

Ulate-Gómez, T. y Caramón-Arana, M. (2023). La educación de desarrollo sostenible (EDS) desde la percepción de docentes, estudiantes y expertos en el circuito 02 de la DRE de Heredia. *Revista Umbra*, 48 (2), pp.102-114



Imágenes de stock con fines ilustrativos.

INTRODUCCIÓN

Desde la Revolución Industrial hasta la actualidad, la cantidad de residuos en el planeta, la aparición de enfermedades, la extinción de especies, la incidencia de desastres naturales, el cambio climático, entre otros, ponen en riesgo la vida, generando un caos de sobrevivencia.

Debido a esto, las medidas para trabajar la problemática ambiental forman parte de cumbres, conferencias y acuerdos internacionales, con la finalidad de crear un cambio y disminuir los efectos de las actividades humanas en el entorno (Macedo, 2005). El desarrollo sostenible surge como punto clave para continuar con la vida y disminuir los impactos negativos, mediante la concientización y responsabilidad ciudadana, permitiendo el uso de los recursos, pero tomando en cuenta la disponibilidad para las generaciones futuras.

La Agenda 2030 es un ejemplo de plan de acción mundial ocurrido en el 2015, cuando los miembros de las Naciones Unidas aprobaron 17 objetivos para alcanzar el desarrollo sostenible. El objetivo 4 de la propuesta de la ONU (2016) se relaciona específicamente con la educación y establece "garantizar una educación inclusiva y equitativa de promover oportunidades

permanentes para todos” (p. 21); este otorga a la educación la vía que lleva a las personas al empoderamiento, y su formación se basa en la responsabilidad para tomar las mejores decisiones.

Por lo tanto, la EDS se puede considerar como punto clave para implementar los Objetivos del Desarrollo Sostenible, pero debe ir más allá de un análisis de problemas; requiere de proyectos alcanzables que busquen el trabajo de diferentes entes como instituciones educativas, comunidades, municipalidades y empresas. Es una herramienta de la política pública, para concientizar y contrarrestar la vulnerabilidad ambiental, no solo brindando información, sino siendo referente para la participación ciudadana y la orientación hacia la práctica (Fernández et al., 2016).

Para la ONU (2014), el eje de desarrollo sostenible se incorpora en el aula bajo cuatro dimensiones: en los contenidos, en la mediación pedagógica, en los resultados de aprendizaje generando competencias para el desarrollo sostenible y en la transformación social, empoderando en este caso a los estudiantes para que se transformen de manera individual como en la sociedad donde están inmersos. La finalidad es que el cambio genere impacto no solo a nivel ambiental, sino también a nivel educativo, social y económico; debido a que los problemas ambientales incluyen varias aristas y el trabajo debe ser interdisciplinario y tomando las diferentes perspectivas.

Sin embargo, aunque Costa Rica apunta al cumplimiento de los objetivos de la Agenda 2030, el Programa Estado de la Nación (PEN, 2018) reporta que la forma en que se gestiona y protege el patrimonio natural no es sostenible: existe poco acuerdo entre el desarrollo económico y la sostenibilidad ambiental, la sociedad no presenta comportamientos sostenibles en la vida cotidiana, no se siguen prácticas sostenibles o son muy escasas y los hogares más jóvenes son los que se alejan de dichas actividades, los usos urbanos son insostenibles y no se cuenta con herramientas para disminuir el impacto. Costa Rica es una nación con altos gastos económicos producto de desastres naturales, los cuales se han incrementado en los últimos años; además, tiene una gran capacidad para usar los recursos, pero limitaciones para reducir el efecto negativo de su uso.

Por otra parte, el trabajo dividido y sectorial que presenta el país en el campo ambiental hace que las soluciones se obtengan parcialmente y los resultados no sean visibles, generando un panorama incierto del efecto de las propuestas en la ciudadanía (Alpizar et al., 2018). No se evalúa el avance, ni se promueven programas locales que trabajen desde la comunidad, el sistema

RESUMEN

La investigación consistió en conocer la situación de la educación para el desarrollo sostenible (EDS) del circuito 02 de la Dirección Regional de Educación (DRE) de Heredia. Se empleó un corte mixto; la parte cuantitativa consistió en cuestionarios, dirigidos a docentes y estudiantes para conocer su percepción de la EDS; en cuanto a la recolección de datos del enfoque cualitativo, se realizó una entrevista semiestructurada a expertos para conocer también su percepción y un FODA dirigido a docentes. El análisis se hizo mediante el paquete estadístico SPSS y Atlas.ti. Al obtener la información de los diferentes instrumentos, se realizó una triangulación por métodos y datos. Entre los principales resultados está el doble discurso que tiene la sociedad en cuanto a la protección y el consumo, la deficiente alfabetización ambiental de los docentes, el poco aporte en capacitaciones en EDS, el poco conocimiento en diversas temáticas como cambio climático, economía circular, tenencia de especies silvestres, entre otras; la ausencia de liderazgo de docentes y el desconocimiento del avance de la EDS, ya que las instituciones trabajan como islas, sin comprender cuál es la situación real de la temática. Tomando en cuenta los resultados, se elaboró y aplicó un prototipo de curso, que fue evaluado por los participantes; las principales características fueron la participación de expertos que brindaron charlas en áreas débiles y que los participantes realizaron estrategias metodológicas para solventar la necesidad de comprender y solucionar la situación de la EDS en la nación. Al finalizar la propuesta, se creó una Red en EDS.

PALABRAS CLAVE

Curso de educación ambiental, educación ambiental, educación en desarrollo sostenible, propuesta educativa, educación

ABSTRACT

The research consisted of learning about the situation of education for sustainable development (ESD) in Circuit 02 of the DRE of Heredia. A mixed approach was used; the quantitative part consisted of questionnaires directed to teachers and students to know their perception of ESD; as for the data collection of the qualitative approach, a semi-structured interview was conducted with experts to also know their perception and a SWOT directed to teachers. The analysis was done using the SPSS statistical package and Atlas.ti. After obtaining the information from the different instruments, a triangulation of methods and data was carried out. Among the main results were the double discourse that society has in terms of protection and consumption, the deficient environmental literacy of teachers, the little contribution in ESD training, the little knowledge in diverse topics such as climate change, circular economy, wildlife species possession, among others; the absence of leadership of teachers and the lack of knowledge of the progress of ESD, since the institutions work as islands, without understanding the real situation of the topic. Considering the results, a prototype course was developed and applied, which was evaluated by the participants; the main characteristics were the participation of experts who gave talks in weak areas and that participants developed methodological strategies to solve the need to understand and settle the ESD situation in the country. At the end of the proposal, an ESD Network was created.

KEYWORDS

Environmental education course, environmental education, sustainable development education, educational proposal, education

educativo (público y privado), instituciones y empresas, las cuales busquen un beneficio común.

Para agravar la situación, la sociedad presenta un doble discurso, reflejando una nación que protege su entorno pero en la práctica queda debiendo. González y Aramburo (2017) consideran que la opinión ambientalista es más avanzada que las prácticas consecuentes, existiendo una disociación cognitiva, donde la sociedad percibe más importantes los problemas globales que los locales.

Es necesario que la población presente una coherencia entre lo que expresa y lo que ejecuta, por lo que los docentes pueden ser individuos activos, comprometidos con las buenas prácticas ambientales, reflexivos del conocimiento que plantean en sus clases y promotores de la participación ciudadana, tanto de estudiantes y padres de familia como de la comunidad e instituciones en general.

Hay que recordar que el educador, por su naturaleza y profesión, puede ser un agente de cambio, y la educación puede ser una herramienta clave que brinde las pautas para mejorar y proteger el medio ambiente. La participación estudiantil puede surgir desde las aulas, donde se vuelvan individuos activos de las propuestas políticas comunitarias; porque es importante recalcar que la educación, la política y la sociedad se encuentran íntimamente ligadas, y no es posible abandonar tampoco la cultura, la cual está inmersa en las prácticas diarias.

Por otro lado, si se trabaja a nivel de la EDS en el ámbito formal, es posible favorecer otros campos, como la disminución del gasto público en desastres naturales y trabajar en la prevención de los mismos. Así lo afirman Ordóñez et al. (2018) en su estudio, donde plantean que la educación ambiental permite a las personas conocer su entorno habitado, actuar en la disminución de la ocurrencia de los desastres y responder adecuadamente ante los fenómenos naturales que los vulneran. Se favorece el conocimiento y la ejecución de prácticas amigables con el medio ambiente y, de esta manera, mejorar la imagen a nivel turístico y ser reconocidos por ocasionar un bajo impacto ambiental; disminuir el consumo de energías contaminantes como el petróleo; implementar huertas escolares, caseras y urbanas prescindiendo del uso de agroquímicos (aunado a este último aspecto, bajar los índices de enfermedades como cáncer gástrico, alergias, entre otras); reducir la presión de la sociedad en la biodiversidad del país y crear ciudadanos de diversas edades más participativos en propuestas políticas que benefician la calidad de los ecosistemas.

Direccionar la educación formal en el área ambiental desde una visión más holística podrá llevar la información a varios sectores y crear educadores y educandos líderes en dicha temática, todo con la finalidad de disminuir la deuda ambiental que caracteriza a este país y generar acciones amigables con el medio ambiente y sustentables, que formen parte de las actividades diarias de los ciudadanos.

Existe una necesidad a nivel de formación en educadores en el área de educación ambiental y, más aún en estos últimos años, donde los acuerdos y convenciones solicitan un mayor compromiso por parte de los ciudadanos costarricenses. Se visualiza que se produjo un repunte en la educación ambiental en los años 90, pero fue perdiendo su fortaleza a principios del 2000; en la actualidad existe un mayor compromiso ciudadano y se ha generado una mayor concientización de las problemáticas ambientales, aspecto que se debe aprovechar para generar líderes en el sector educativo del país.

Entre algunas soluciones que se promueven, se encuentra una integración entre la parte social, política y ambiental; fomentar sociedades más participativas en el diseño, ejecución y seguimiento de la protección y manejo de los recursos naturales; generar conciencia de las actividades que afectan al medio ambiente y que las instituciones, tanto públicas como privadas, generen, amplíen y socialicen el conocimiento (PEN, 2018). Conocer la situación real y la repercusión de la educación ambiental en Costa Rica permitiría determinar sus fortalezas y las líneas sobre las que es importante trabajar. Empoderar a los docentes y sensibilizarlos favorecería que incluyan de manera automática el desarrollo sostenible de manera transversal en sus actividades pedagógicas, pasando de simple conocimiento a un estilo de vida.

Los retos, por su parte, están en cambiar la percepción de mundo y las estrategias a trabajar en el aula, cambiando a informar y formar, con la finalidad de que los estudiantes se vuelvan responsables, participativos y capaces de tomar decisiones (Penteado, 2000). Si los docentes tienen una correcta preparación en temas medioambientales, conocen la realidad no solo mundial, sino también de su país y a nivel local, además de vincularse con los proyectos comunitarios, pueden ser un agente de cambio y promover la transformación en el comportamiento (Guier et al., 2004), pasando de la teoría a la práctica.

La formación de docentes en educación ambiental, por lo tanto, es importante para que los educadores compartan experiencias y actualicen sus conocimientos, adquieran metodologías diferentes e innovadoras que puedan implementar en las clases; las propuestas deben incluir aspectos emotivos, fomentar valores, favorecer actividades que generen diálogo y ambientes de tolerancia, diseñar proyectos locales que repercutan en la comunidad inmediata. Ramírez (2015) considera que la formación ambiental, específicamente, debe ir más allá de una estrategia curricular: es necesario que el docente se incorpore a la sociedad y conozca el contexto donde se desarrolla, para que analice situaciones ambientales reales y mejore o promueva proyectos; de ser posible, haciendo una unificación entre el sector educativo y el comunitario.

Para alcanzar los aspectos mencionados y las metas de la Agenda 2030 se requieren docentes con una correcta y actualizada preparación, desarrollar materiales al alcance de todos los educadores, indiferentemente del nivel educativo; fortalecer las propuestas de trabajo en sectores urbanos (son los que tienen una mayor presión sobre los recursos naturales) al igual que en áreas rurales o marginales; aprender de propuestas ya implementadas y buscar

Existe una necesidad a nivel de formación en educadores en el área de educación ambiental y, más aún en estos últimos años, donde los acuerdos y convenciones solicitan un mayor compromiso por parte de los ciudadanos costarricenses.



Imágenes de *stock* con fines ilustrativos.

colaboración a nivel internacional. Asimismo, la colaboración interdisciplinar es indispensable, ya que todos trabajarían bajo la misma línea y perspectiva. La pandemia demostró el rezago educativo que ya se venía arrastrando, y sus implicaciones en los próximos años afectarán principalmente a regiones rurales con 1,2 mayor probabilidad, y a las mujeres (PEN, 2021). Trabajar desde ya en la educación es disminuir la repercusión y aproximarse al cumplimiento de los ODS.

En Costa Rica, los programas educativos en el área de ciencias y ramas afines en secundaria incluyen la temática medioambiental y potencializan dicho tema, pero las capacitaciones son pocas. Además, la educación de desarrollo sostenible es integral, favoreciendo el trabajo con otras disciplinas; incluso el trabajo administrativo es vital para el éxito de las propuestas que se establezcan.

El trabajo debe realizarse en todos los niveles educativos, pero la educación ambiental en Costa Rica se encuentra enfocada, principalmente, en niños y no en el resto de la población. Como proponen Salazar y López (2018) y Mata (2013), es necesario un trabajo en los adultos, ya que son los que más contaminan en la actualidad. Por su parte, el Sistema Nacional de Áreas de Conservación (SINAC) considera que la educación ambiental se trabaja por sectores, pero no existe una normalización de la metodología, ni de los materiales y procedimientos (Mata, 2013).

Ya se han publicado algunos estudios en este sentido, como el de Esquivel (1998), con capacitaciones en educación ambiental a docentes de primaria; Hernández (2004), con el desarrollo a nivel de educación no formal; Menacho (2010), con capacitaciones en Monteverde; Hernández et al. (2010) en la Península de Osa, o Amador con docentes del Valle Central. En cuanto a la elaboración de materiales didácticos y estrategias, es posible citar a Matarrita y Serrano (2012) con la implementación de unidades didácticas favorecidas por el apoyo tecnológico; a Valerio et al. (2016) con la incorporación del cambio climático a nivel de educación formal, no formal e informal, o a Webb (2018) con la temática de la Carta de la Tierra y los Objetivos del Desarrollo Sostenible en programas de Ciencias de noveno año.

Todas las propuestas mencionadas han permitido un gran avance de la educación ambiental en el país. Sin embargo, falta crear propuestas que unifiquen ideas y espacios de interacción entre los docentes, fortalecer la educación ambiental a nivel de secundaria y crear recursos de fácil acceso, actualizados y que permitan comprender la realidad local, regional e internacional, aspecto que se pretendió con esta investigación.

De esta manera se planteó el objetivo de la investigación: “analizar la situación de la EDS de acuerdo a la percepción de estudiantes, docentes y expertos en áreas afines”, desarrollando como propuesta un prototipo de curso de formación continua en EDS y la conformación de una Red en EDS.

METODOLOGÍA

Para proponer un programa de formación continua referente a educación de desarrollo sostenible en una provincia de Costa Rica, fue necesario realizar un estudio diagnóstico, mediante el aporte brindado por expertos y por los propios educadores, para conocer las debilidades y requerimientos de la población meta. La participación estudiantil también

fue vital para traslapar los resultados y poder plantear los objetivos del curso. Tener una comprensión global de la situación permitió puntualizar las debilidades, fortalezas y temáticas a tratar de manera inmediata.

Describiendo el contexto de recolección de datos del estudio diagnóstico, se realizó una encuesta dirigida tanto a docentes como a estudiantes a partir de una muestra aleatoria, con la finalidad de conocer su percepción acerca de la EDS en el país. A la vez, se seleccionó a un grupo de docentes de la misma región para que realizara un análisis FODA de la temática. Para contrastar la información, se aplicó una entrevista semiestructurada a expertos en temáticas ambientales, formadores de docentes y representantes de entidades como municipalidades, empresa de servicios públicos de Heredia (ESPH) y SINAC, y se asignó un código E para sus respuestas.

El paradigma bajo el que se realizó la investigación fue de corte mixto cualitativo-cuantitativo. La parte cualitativa tuvo un enfoque sociocrítico; por consiguiente, se empleó la metodología investigación-acción. Para el análisis se empleó el programa Atlas.ti, generando la unidad hermenéutica para segmentar datos en unidades de significado (Hernández y Mendoza, 2018).

El análisis cuantitativo tuvo un enfoque empírico analítico con un alcance explicativo, ya que pretendió describir no solo la situación de la educación ambiental, sino también conocer cuál es la causa de que presente esas características en la actualidad (Hernández et al. 2010). Se procuró que la muestra alcanzara un nivel de confianza de 99 % y un error de 5 % para los alumnos, y para los educadores un 95 % y 9 % respectivamente. El análisis estadístico se llevó a cabo mediante el programa SPSS, para obtener la moda y mediana de las preguntas planteadas.

Las variables a considerar fueron: proceso educativo (que incluyó la influencia multisectorial en la educación, competencias docentes, enseñanza aprendizaje y alfabetización ambiental), la región del área del estudio, la disciplina de estudio, la mejora en el conocimiento después de participar en el programa e integrarse en la Red, la percepción de la eficacia del programa y de la Red y, por último, el modelo de la propuesta educativa.

Para contrastar la información de ambas líneas (cualitativa-cuantitativa) se empleó una triangulación de corte mixto

donde se utilizó la triangulación de datos, la cual incluyó la información del cuestionario de docentes, cuestionario de estudiantes e información bibliográfica, y una triangulación por métodos donde se analizó la información de los cuestionarios, entrevistas y matriz FODA.

Después de analizar los resultados se diseñó el programa, y se validó mediante una evaluación de expertos. Mediante esta evaluación se esperaba detectar debilidades y establecer pautas para superarlas, y así lograr como producto final un programa de formación continua que se brinde de manera periódica en EDS, fortalecido, flexible y ajustado al contexto del país.

Para la confección del curso, se tomaron en cuenta las características obtenidas a partir del diagnóstico, lo mismo que las temáticas y propósito. Se aclara que, al ser un curso de formación continua, lo que se confeccionó fue un "prototipo", ya que se precisaba un límite de tiempo para la investigación.

Como apoyo, divulgación y confección se buscaron alianzas con empresas e instituciones educativas, cuya finalidad fue trabajar en conjunto, fortaleciendo compromisos previos a la permanencia de la propuesta. De igual manera, la asesoría del circuito con aval administrativo permitió generar circulares y similar, para que la información llega a docentes y estudiantes.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados se analizaron bajo el enfoque sociocrítico y el análisis empírico. Al analizar los aspectos que influyen en la temática ambiental (como la gobernanza), el 69,9 % de los estudiantes considera que sí existe voluntad política nacional para tratar los asuntos ambientales y 76 % aprueba la voluntad, pero a nivel local. Los docentes, por su parte, difieren un poco en dicho aspecto, ya que los porcentajes obtenidos son menores: 42,1 % considera que sí existe voluntad política nacional y el restante 57,9 % no lo establece de esta manera. Pero a nivel local, la percepción es similar en ambas poblaciones: el 78,9 % de los docentes considera que sí existe voluntad a nivel municipal. Lo anterior puede deberse a que, en el caso de la voluntad nacional, recibe una mayor divulgación en comparación a la local, por lo que los estudiantes pueden conocer el avance por los medios de comunicación y recursos tecnológicos. A nivel local, en cambio, los docentes tienen mayor interés y conocimiento debido a la influencia directa con su diario vivir, como el

pago de servicios, divulgación de campañas, entre otros; o, bien, que ellos formen parte de proyectos municipales como asociaciones de desarrollo que trabajan mejorando la comunidad. Otro aspecto que puede influir es que la municipalidad, al realizar capacitaciones educativas ambientales, puede haber tomado en cuenta a los educadores en estudio, por lo que ellos pueden estar sensibilizados (Municipalidad de Heredia, 2014).

En cuanto a la percepción de si lo económico está por encima de lo ambiental, el 76,7 % de los estudiantes sí lo considera, aunque es contradictorio referente a la voluntad política nacional. Esto puede deberse a que los alumnos reconocen la voluntad política, pero no se ejecuta o no se ve reflejada en las acciones gubernamentales, dado que, al consultarles si las leyes son efectivas en la temática ambiental, el 56,6 % responde que sí y el 44,4 % que no. Lo mismo sucede con los educadores: el 84,2 % ve que, a nivel de ejecución, lo económico supera a lo ambiental; pero en cuanto a las leyes, el 78,9 % dice que las normas no son efectivas, en un porcentaje mucho mayor que la percepción estudiantil. Puede deberse, nuevamente, al grado de conocimiento de los formadores sobre las normas nacionales y la influencia en sus actividades diarias o el pago de servicios a nivel municipal.

El principal problema que se identifica es la poca articulación entre las propuestas existentes, ausencia de planes nacionales según los expertos entrevistados, prioridad de lo económico sobre lo ambiental (E9), ausencia de interés de los poderes Ejecutivo y Legislativo (E10), deficiencia en los indicadores ambientales, reducción en el presupuesto en esta área (E11) y cambio de propuestas cada cuatro años por los gobiernos entrantes (E14) –aspecto que, según Jiménez et al. (2015), es una falla importante que va en contra de que los proyectos ambientales permanezcan a lo largo del tiempo–. Al trabajar la educación de desarrollo sostenible bajo diferentes aristas, es posible que los ciudadanos logren un equilibrio entre lo ambiental, lo social, lo económico, lo cultural y lo político (González y Aramburo, 2017) y sean capaces de visualizar y trabajar en diferentes escenarios debido al entorno cambiante (Mayer, 2001). Los acuerdos políticos deben ir más allá de una satisfacción partidaria: deben orientarse a la protección medioambiental y al bien de la salud pública.

Al analizar la sección referente a las competencias ambientales de la EDS ejecutadas por los docentes de Ciencias y Biología, los estudiantes reconocen que el educador sí incluye aspectos y valores ambientales en el aula (61,1 %). A pesar de ello, los educadores no lo consideran con un porcentaje tan alto: únicamente 43,3 %, aspecto que puede deberse a que el educador, en algunas ocasiones, no comprende la influencia de sus acciones en los estudiantes; aunque la formación de un estudiante es compartida con los padres de familia, muchos estudiantes interactúan más con los docentes que con sus encargados. Este aspecto presenta una diferencia de resultados entre lo obtenido en el FODA y las entrevistas, ya que los primeros consideran que los educadores sí tienen las habilidades, solo que les falta disposición; en tanto que las entrevistas ven débil este aspecto. Falta de manera evidente el protagonismo del educador, donde no solo realice propuestas educativas en el área ambiental, sino que refleje mediante las actividades comunes la puesta en marcha de lo que se conoce como educación de desarrollo sostenible, con valores y principios, reconociendo sus responsabilidades sobre el entorno y sobre las demás especies.

Es por esto que el profesional debe interiorizar las prácticas amigables con el ambiente y hacer que sean coherentes con su discurso en el aula, con la finalidad de no tener el doble discurso que se visualiza en la sociedad costarricense (PEN, 2017). Un educador preparado,

líder de ser posible, con criticidad, genera ganancia y estudiantes con una mayor percepción de la situación actual del país y con capacidad de promover soluciones.

Los educadores también visualizan la separación de residuos como la estrategia más efectuada junto con el empleo de materiales de reciclaje en actividades de aula, reafirmando lo establecido por el Plan Operativo antes citado. Sin embargo, aunque se realiza una separación de residuos, urge cambiar algunos términos erróneos como "basura", "desperdicios" o "desastres naturales", y tratar la temática como el consumismo, uso inadecuado de productos alimenticios, disminución de productos derivados del ganado, para convertir la huella ecológica en una huella verde, gestión deficiente de alimentos en el hogar, entre otras. El estudio en estas áreas permite influir de manera positiva en las actitudes amigables con el entorno.

Respecto a la inclusión de la EDS en todas las materias, los estudiantes consideran de vital importancia este aspecto (61,1 %), y los educadores concuerdan con casi un 50 %. De este modo reafirman lo establecido por Matos y Flores (2016) acerca de la transversalidad y la inclusión de la temática ambiental en todas las áreas del saber. Si bien es cierto los docentes del FODA y entrevistas consideran que existe un avance a nivel de programas de estudio, todos los participantes junto con los cuestionarios coinciden en que es necesaria una modificación curricular, que le permita al docente ser protagónico junto con sus estudiantes, ya que si aquel desconoce la realidad inmediata o no participa de proyectos comunitarios, el aprendizaje alcanzado será poco significativo. Se deberían agregar otras competencias a la labor docente.

Al consultar acerca de la importancia de la actualización profesional docente en el área ambiental, los docentes son los que consideran relevante este aspecto (73,7 %), tal como lo denota Castro et al. (2018) acerca de que la preparación debe ser permanente y recibirse de manera oportuna (Matarrita y Serrano, 2012). Novo (2009) lo ve como un reto social, tanto para el MEP como para el resto de instituciones educativas (Webb, 2018). En la actualidad, la información cambia a cada instante, los problemas surgen y demandan respuestas y soluciones prontas; la situación ambiental requiere proyectos que busquen soluciones a corto plazo, pero que se mantengan a lo largo del tiempo, mejorando y ajustándose a las necesidades del momento.

Sin embargo, los estudiantes no consideran que la información enviada sea actualizada (22,8 %), por lo que se puede considerar una debilidad, ya que, aunque los docentes consideren importante actualizarse, sus destinatarios no lo perciben de esta manera. Actividades como estudios de caso contextualizados, recientes y con información que certifique la información permiten dar credibilidad a las actividades desarrolladas en el aula y a su utilidad en la vida cotidiana. Otra posibilidad es que los estudiantes no consideren tan relevante la actualización pero sí el activismo docente, o que las estrategias de aula se ajusten más a la realidad.

En cuanto a las actividades asociadas al medio ambiente que los estudiantes ejecutan con mayor frecuencia en su tiempo libre, se obtuvo que las fotografías por o en la naturaleza y los deportes en el medio natural son las más comunes (figura 1), aunque los porcentajes registrados son notoriamente bajos. Caso similar en los docentes: este último sector agrega visita a parques nacionales, lo cual puede reafirmar lo obtenido por MINAE (2017), de que la cultura ambiental del costarricense se inclina por la preservación de áreas protegidas y la

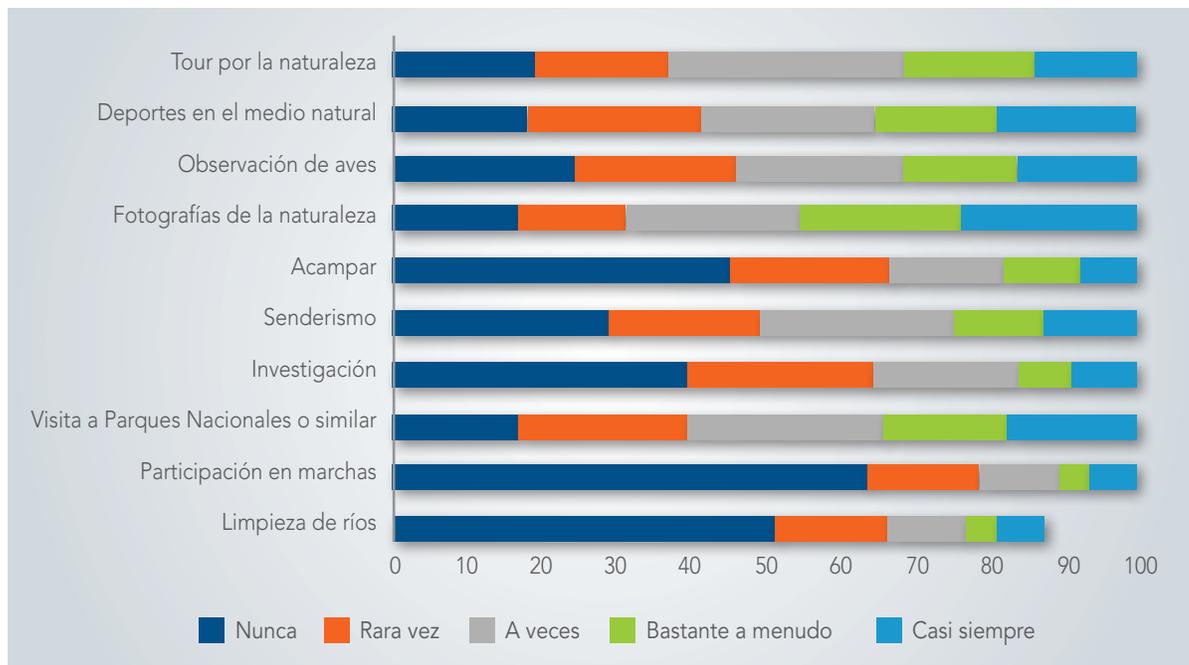
Respecto a la inclusión de la EDS en todas las materias, los estudiantes consideran de vital importancia este aspecto (61,1 %), y los educadores concuerdan con casi un 50 %.

visita a dichos lugares, pero sus acciones son completamente contrarias, especialmente en sus patrones de consumo insostenibles.

Entre las acciones menos ejecutadas tanto por estudiantes como por docentes están la participación en marchas en pro del ambiente, limpieza de ríos, acampar y la investigación de especies. Es una lástima, ya que estas actividades despiertan los sentidos en el ser humano, le permiten interiorizar que es parte del ecosistema y agradecer los recursos que la naturaleza brinda. Es posible que uno de los principales problemas sea el fraccionamiento de saberes, ausencia de un horario común a nivel de secundaria, coincidencia de los programas de estudio y, por último, falta de aceptación por parte de la familia para dichas actividades (Zimmermann, 2013). A la vez, la poca acción y el desconocimiento de los problemas específicos de la localidad disminuyen la posibilidad de éxito de los proyectos a largo plazo (Mata, 2013). El panorama descrito confirma la encuesta de la UCR (2014) cuando subraya que, aunque se conocen los principales problemas del país, no se participa en la solución; y entre las principales razones para no contribuir con las organizaciones ambientales se señala la falta de tiempo, falta de motivación de participar y falta de conocimiento de dichas asociaciones (aspecto que se confirma con el desconocimiento de las mismas por la población en estudio). Esto explica por qué en el país solo el 2,8 % de los hogares desempeña un conjunto considerable de actividades amigables con el medio ambiente (PEN, 2018). Por otra parte, los docentes tienen una tremenda carga laboral (Rodríguez, 2017) que excede el tiempo remunerado, aunque no justifica la poca participación.

Figura 1

Frecuencia de actividades en el tiempo libre de los estudiantes en estudio



Fuente: Elaboración propia.

Debido a lo anterior, todos los entrevistados coinciden con lo referido por el informe *Estado de la Nación* del 2017, acerca del doble discurso que presenta Costa Rica, ya que por más que el país se venda como “verde”, todavía no se interioriza en la población la pertenencia

del ser humano en el ecosistema (E12); tampoco existe una continuidad a lo largo del tiempo de las buenas prácticas ambientales (E1 y E14); los docentes no son referentes ambientales (E2, E4 y E9); las instituciones educativas no le dedican recursos, proyectos, tiempo o espacio a dicha temática (E4); y las actividades de aula carecen de intencionalidad pedagógica (E8). Incluso, los especialistas consideran que los objetivos referentes a educación de desarrollo sostenible de la Agenda 2030 no se alcanzarán, debido a propuestas poco contextualizadas y a que la afectación de la economía por la pandemia deja aun más de lado lo ambiental (E1 y E7), olvidando que mediante la educación es posible disminuir la pobreza, promover la igualdad de género, mejorar la salud y que los recursos se empleen de manera más eficiente (Macedo, 2005). Además, se evidenció un agravamiento de las brechas sociales existentes (E7). Por otro lado, la educación de desarrollo sostenible se ve como una utopía (E8), la cual avanza pero no termina, debido a que el trabajo es día a día (E9); aunque es clave recalcar que también se reconoce el trabajo de las naciones y los esfuerzos realizados por el país (E6).

Al consultarse acerca de las instituciones que brindan apoyo en la formación en el área ambiental a los docentes, las universidades públicas proveen, según la percepción de los formadores, 27 % de aporte, 33 % la ESPH, 13 % la Uladislao Gámez, y la mayor parte de las demás instituciones 6 % y 7 %. A pesar de esto, y según la teoría, la Uladislao brinda actividades participativas y con espacios para el diálogo; sin embargo, son pocas las instituciones y docentes que aprovechan el recurso (Mata, 2013). Un caso similar es el de las asesorías del MEP, que tienen como función indispensable acompañar al docente durante el ciclo lectivo apoyando y supervisando el trabajo en diferentes áreas. Las respuestas pueden deberse a que los docentes, por sus vínculos profesionales, tienen un mayor acercamiento a instituciones de educación superior, o por la divulgación que brindan estas instituciones mediante correos o similares, ya que muchas de ellas cuentan con un banco de contactos de los egresados de sus carreras universitarias.

Entre las principales entidades que contribuyen con la EDS, coinciden los resultados de los cuestionarios y las entrevistas mencionando a la ESPH y universidades, pero los entrevistados agregan a las ONG, empresas como Café Britt, y organismos como SINAC, ICE, Colypro y UNESCO. Sin embargo, es posible que la información de estas capacitaciones no llegue a todos los educadores, o al menos

a los del presente estudio. Una solución sería disponer de un espacio (por ejemplo, en la web) donde se anuncien dichas ofertas académicas para que la población docente las conozca y pueda compartir los recursos vistos.

Después de analizar la información obtenida, se propuso un curso en EDS al cual se le denominó "Prototipo de curso de formación continua EDS", dirigido a docentes y personal administrativo tanto del sector público como privado. Inicialmente el curso sería solo para docentes de Ciencias y ramas afines, pero se llegó a la recomendación de que debía participar cualquier funcionario del sector educativo.

El objetivo de la propuesta fue diseñar, aplicar y evaluar el curso. En cuanto a la modalidad, fue virtual con actividades sincrónicas y asincrónicas. Las actividades asincrónicas fueron realizadas en la plataforma Moodle.

Los integrantes del curso debían realizar diferentes actividades que se relacionaban a las temáticas vistas en las semanas, y los participantes también proponían estrategias para llevar a aula y luego se exponían a los demás integrantes del grupo.

Entre las áreas trabajadas mediante actividades y charlas con expertos se citan:

- Educación de desarrollo sostenible en América Latina
- Experiencias de aula en la temática de cambio climático
- Cambio climático y economía circular con enfoque energético y de proyectos
- Motivación a la realización de 36 actividades SAP (sociales, ambientales y personales)
- Propuestas internacionales para gestionar prácticas amigables con el medio ambiente
- Desafíos de la EDS en Costa Rica y América
- Pérdida y desperdicio de alimentos
- Profesionalización de la educación ambiental
- Protección del recurso hídrico y su implementación en el aula
- Tenencia de especies silvestres: diferenciación entre especies silvestres y domésticas
- Gestión de residuos y estrategias metodológicas en el aula
- Programa de Bandera Azul, y
- Microplástico.

Al finalizar el prototipo, se promovió una gira a una institución educativa adscrita a la Red UNESCO, la cual es un referente en educación de desarrollo sostenible, con amplia trayectoria en sensibilización y trabajo con la comunidad. La finalidad de dicha actividad fue socializar experiencias, reconocer la labor de las instituciones educativas públicas y comprender que, si se trabaja en equipo y se proponen objetivos claros, es posible obtener grandes proyectos.

CONCLUSIONES

Después de realizada la investigación se cumplió el objetivo planeado, que era analizar la percepción desde diferentes aristas de la EDS en el circuito 02 de la DRE de Heredia; asimismo, se aplicó y evaluó la propuesta de un programa de formación en EDS y se promovió entre los participantes una Red en EDS. A pesar de que el diagnóstico se dirigió solo a educadores de Ciencias y ramas afines, la participación en la propuesta se extendió a docentes de cualquier área académica y administrativa, e incluso se permitió el acceso a personas relacionadas con el sector turismo, ya que la EDS debe incluir a toda la comunidad educativa, empresas e instituciones públicas y privadas. Una vez más, el objetivo se cumplió.

Entre las principales conclusiones obtenidas, pese a que Costa Rica acumula una experiencia de más de 30 años de trabajar la educación en desarrollo sostenible (y que ciertas corrientes le imprimieron fuerza), sigue pendiente un estudio real sobre el impacto de las propuestas desarrolladas.

Como la inversión destinada a educación ha tenido que reducirse, debido al déficit fiscal, los recursos ahora se emplean de manera más eficiente, al punto de tomarlos en cuenta al tratar la temática de calidad educativa y desarrollo profesional. Organizar actividades que cubran los vacíos producto de la pandemia permite disminuir los años de rezago que dicho evento ocasionó. La educación debe pasar del concepto a la acción, donde existan proyectos que incluyan diferentes áreas del saber y que promuevan la participación ciudadana.

El MEP, por su parte, según la percepción de los participantes no brinda un acompañamiento a los educadores referente a la temática ambiental. La pandemia agravó la situación, porque se establecieron problemáticas de atención prioritaria, y entre ellas no estaba la educación en desarrollo sostenible.

La celebración de efemérides o similares es uno de los espacios que contribuyen en gran medida a la educación en desarrollo sostenible. Sin embargo, no debe encasillarse solo en estas actividades, sino permitir que el aspecto ambiental se incorpore de manera diaria en las actividades cotidianas de la institución educativa. A pesar de ello, es posible trabajar de manera global temáticas como el recurso hídrico, promoviendo el uso adecuado del agua y cómo tratarla después de utilizarse, ya que este aspecto en Costa Rica es obsoleto por el sistema de tratamiento de aguas actual.

Los docentes en su mayoría no son ejecutores de prácticas amigables con el ambiente, y esto es parte del doble discurso verde que divulga el país –los estudiantes también lo perciben así–. De esta manera, se evidenció la falta de incorporación y sensibilización



Imágenes de *stock* con fines ilustrativos.

acerca de la responsabilidad ciudadana con el entorno y las demás especies del ecosistema, tanto por parte de los docentes como de los estudiantes. No existe una actitud proactiva respecto a disminuir el consumo, limpiar los ríos, visitar zonas protegidas, hacer investigación, entre otras, porque la educación de desarrollo sostenible se basa solo en conocimientos, en su mayoría teóricos. La profesionalización del educador de manera constante es vital para que este se ajuste a las necesidades académicas y de valores que requiere la sociedad, lo cual debe basarse, en la medida de lo posible, en la investigación y la gamificación.

Los estudiantes y docentes no realizan, o lo hacen en muy poco porcentaje, actividades al aire libre, por lo cual su bioalfabetización y percepción del entorno permanecen bajas. En el caso de los docentes, puede deberse a la carga laboral; y en los estudiantes, a su dependencia de las actividades que se ejecutan en el núcleo familiar. Este aspecto es preocupante, ya que el país cuenta con zonas protegidas cercanas al área de estudio, y esta población las desaprovecha.

Los programas educativos en Costa Rica incluyen la temática de educación de desarrollo sostenible; sin embargo, las actividades teóricas, limitación de recursos, ausencia de liderazgo, convicción insuficiente por parte de algunos miembros de la comunidad educativa, escasez de trabajo interdisciplinar y la alta carga laboral de los docentes impiden o dificultan plantear propuestas ambientales. Es por esto que los incentivos representan una motivación para generar propuestas educativas e involucrarse en la profesionalización docente.

Los docentes pueden ser líderes desde sus instituciones de trabajo como en las comunidades donde se desenvuelvan. La transformación debe iniciar desde estos profesionales, indiferentemente de la disciplina, ya que ellos se vuelven un ejemplo en las aulas y muchas prácticas tomadas por los estudiantes son patrones adquiridos por la observación.

Una red es un vínculo ideal para que se fomente la investigación, se compartan experiencias y se obtenga información verídica y confiable. La EDS debe ser interdisciplinar y transdisciplinar, de forma que una y traslape las temáticas, cumpliendo con las competencias del siglo XXI establecidas en el currículo costarricense, para así acercarnos a los ODS. Si bien no se están cumpliendo, siempre hay un margen para aproximarse a cubrir la mayor parte de las metas.

BIBLIOGRAFÍA

- Alpízar, F., Madrigal, R. y Salas, A. (2018). *Retos ambientales de Costa Rica*. Washington, D.C.: BID. <http://www.mag.go.cr/asuntos-internacionales/Retos-ambientales-CostaRica.pdf>
- Castro, R., Morera, A. y Rojas, G. (2018). *Formación permanente requerida por el personal profesional que labora en centros educativos del país*. San José: MEP. https://idp.mep.go.cr/sites/all/files/idp_mep_go_cr/publicaciones/formacion_permanente_requerida_por_personal_del_mep_1.pdf
- Esquivel, J. (1998). *Propuesta de capacitación en educación ambiental para maestros de Barva y San Rafael* [tesis inédita]. Heredia: Universidad Nacional.
- Fernández, C., Gois, A., Foradori, M. L. y Pérez, M. E. (2016). Experiencias iniciales de la Red de Información y Educación Ambiental. *Extensión de Red*, (7), 159-177. <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/extensionenred/article/view/3436>
- Guier, E., Rodríguez, M. y Zúñiga, M. E. (2004). Educación ambiental en Costa Rica: tendencias evolutivas, perspectivas y desafíos. *Biocenosis*, 18 (1-2), 1-25. <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/biocenosis/article/view/1382/1451>
- González, H. y Aramburo, D. (2017). *La conciencia ambiental en Costa Rica. Evolución, estado actual y retos futuros. Sistematización del proceso del mejoramiento de la conciencia ambiental en Costa Rica*. San José: Proyecto MAPCOBIO (SINAC-JICA). <https://docplayer.es/51017043-La-conciencia-ambiental-en-costa-rica.html>
- Hernández, L. (2004). Educación ambiental para la formación de promotores en desarrollo comunal sostenible. *Biocenosis*, 18(1-2), 96-102. <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/biocenosis/article/view/1395/1464>
- Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: McGraw-Hill Educación.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. (5ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Macedo, B. (2005). *Educación para todos, educación ambiental y educación para el desarrollo sostenible: Debatiendo las vertientes de la Década para el Desarrollo Sostenible*. Santiago de Chile: UNESCO.



BIBLIOGRAFÍA

- Mata, A. V. (2013). *Educación ambiental en Costa Rica. Programa de Mejoramiento del Ambiente Urbano y Conservación del Ambiente Natural*. San José: JICA. <https://docplayer.es/12112061-Informe-final-tema-educacion-ambiental-en-costa-rica-agencia-para-la-cooperacion-internacional-del-japon-jica.html>
- Matarrita, L. y Serrano, J. (2012). *Estrategias didácticas utilizando recursos tecnológicos en la implementación del eje transversal cultura ambiental para el desarrollo sostenible en un grupo de séptimo año del tercer ciclo de la educación general básica* [tesis de grado]. Heredia: Universidad Nacional.
- Matos, B. y Flores, M. (2016). *Educación ambiental: para el desarrollo sostenible del presente milenio*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Mayer, M. (febrero 2001). Nuevos retos para la educación ambiental. *Jornadas de Educación Ambiental de Cantabria*. Segovia: CENEAM. https://www.miteco.gob.es/content/dam/miteco/es/ceneam/articulos-de-opinion/2003_02mayer_tcm30-163477.pdf
- Menacho, R. (2010). Programa de capacitación interinstitucional para la comisión de educación ambiental y educadores de Monteverde. *Biocenosis*, 24 (1-2), 14-21. <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/biocenosis/article/view/1209/1245>
- Ministerio de Ambiente y Energía [MINAE] (2017). *Informe del Estado del Ambiente: Costa Rica 2017*. San José: MINAE.
- Municipalidad de Heredia (2014). *Plan de Desarrollo del cantón de Heredia. 2012-2022*. Heredia.
- Novo, M. (2009). La educación ambiental: una genuina educación para el desarrollo sostenible. *Revista de educación*, (núm. extraord.), 195-217. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:8998f1e4-65d7-40dd-9469-7945013994e8/re200909-pdf.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU] (2014). *Shaping the Future We Want. UN Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014). Final Report*. París: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230171/PDF/230171eng.pdf.multi>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU] (2016). *Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Santiago: CEPAL. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/cb30a4de-7d87-4e79-8e7a-ad5279038718/content>
- Ordóñez, M., Montes, L. y Garzón, G. (2018). Importancia de la educación ambiental en la gestión de riesgo socio-natural en cinco países de América Latina y el Caribe. *Educare*, 22(1), 1-19. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v22n1/1409-4258-ree-22-01-345.pdf>
- Penteado, H. (2000). *Medio ambiente y formación de profesores*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Programa Estado de la Nación [PEN] (2017). Armonía con la naturaleza. En: Informe Estado de la Nación, pp. 177-231. San José: CONARE/PEN.
- Programa Estado de la Nación [PEN] (2018). Armonía con la naturaleza. En: Informe Estado de la Nación, pp. 135-175. San José: CONARE/PEN.
- Programa Estado de la Nación [PEN] (2021). Armonía con la naturaleza. En: *Informe Estado de la Nación*, pp. 335-372. San José: CONARE/PEN.
- Ramírez, C. (2015). *Propuesta de formación continua sobre componente ambiental como eje curricular transversal, para los docentes del programa de obras civiles del centro de educación superior ITFIP, Espinal-Tolima*. [trabajo de graduación sin publicar]. Ibagué, Colombia: Universidad del Tolima.
- Rodríguez, L. (2017). La formación docente en Costa Rica. Composición actual. Congreso Nacional de Investigación Educativa, 25-33. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/simposios.htm>
- Salazar, E. y López, G. (2018). Aula en el Bosque, un programa costarricense de educación ambiental en el bosque tropical: efecto sobre estudiantes y opinión de los docentes. *Cuadernos de investigación UNED*, 10(2), 342-352. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/cinn/v10n2/1659-4266-cinn-10-02-342.pdf>
- Valerio, V., Arguedas, S. y Aguilar, A. (2016). Educación ambiental en el marco de una estrategia participativa para atender el cambio climático a nivel local: Experiencias en Costa Rica. *Revista de Ciencias Ambientales*, 49(2), 1-12. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ambientales/article/view/8355/9398>
- Webb, W. (2018). *Integración curricular de los principios de la Carta de la Tierra y los Objetivos de Desarrollo Sostenible, en el programa de Ciencias y Educación Ambiental de noveno año, en un colegio privado en Moravia, San José, Costa Rica* [proyecto de graduación]. Heredia: Universidad Nacional.

Gestión de la cultura adultocéntrica desde el liderazgo ecléctico: recomendaciones para administradores educativos



Adult-centered Culture Management from eclectic leadership: recommendations for educational administrators

INTRODUCCIÓN

El adultocentrismo (o adultismo) es una conducta socializada y generalista que coloca a grupos etarios superiores a los 18 años como modelos de orden y lógica que deben ser reverenciados porque alcanzaron ciertos comportamientos aprestigiados. Las conductas que involucra muchas veces se aprenden desde las instituciones educativas, que son espacios no solo de instrucción, sino de vida.

En este sentido, siendo la educación un fenómeno global, es reconocida como el medio para garantizar no solamente mano de obra para desarrollar la economía de los países; permite también potenciar competencias y aptitudes humanas. Con toda la sistematización humanizadora que ella contempla puede implementar estrategias para deconstruir el adultocentrismo, y tener un impacto importante. Asimismo, es necesario que la propuesta educativa se lleve a cabo en un contexto de ambientes de aprendizaje que genere confianza y articulación entre los niveles propuestos. Lo anterior significa que, necesariamente, el profesorado ejecute actividades de mediación que respondan a la etapa de desarrollo, garantizando perfección de las habilidades y competencias esperadas para la edad. Por ejemplo, en preescolar puede hacer uso de juegos didácticos durante toda su jornada, así como en primaria procurarían hacer “descubrir” un tema, usando los pasatiempos del mismo estudiantado; e incluso aprender diferentes destrezas para sus responsabilidades del hogar.

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

Recibido - Received: 26/04/2023
Aceptado - Accepted: 05/09/2023

Revista *Umbral*
ISSN: 1409-1534 • EISSN electrónico: 2215-6178
Volumen 48 (2), julio-diciembre de 2023

CÓMO CITAR / HOW TO CITE

Bermúdez-Solano, E. (2023). Gestión de la cultura adultocéntrica desde el liderazgo ecléctico: recomendaciones para administradores educativos. *Revista Umbral*, 48 (2), pp.115-131

RESUMEN

El adultocentrismo (o adultismo) es una conducta socializada y generalista que coloca a grupos etarios superiores a los 18 años como modelos de orden y de lógica que deben ser reverenciados porque alcanzaron ciertos comportamientos aprestigiados. Las conductas que involucra muchas veces se aprenden desde las instituciones educativas, que son espacios no solo de instrucción, sino de vida. Por lo tanto, se estudió dicho fenómeno con aportes de la sociología y sus consecuencias, tanto para la franja etaria de primaria como de secundaria. A través de la indagación realizada, se propuso una serie de recomendaciones para disminuir, en las organizaciones educativas, los patrones adultocéntricos que van desde los usos del vocabulario hasta la discriminación socializadora que impide la participación de la niñez y la juventud, la excluye de la construcción de su aprendizaje y de otros aspectos de su desarrollo integral.

Al mismo tiempo, se le brinda al lector una propuesta inicial de redacción para sus planes de trabajo anual con el fin de contemplarla como una guía administrativa en el quehacer de su gestión. La metodología empleada consistió en una revisión bibliográfica que se vinculó con algunos protocolos y reglamentos del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica para generar soluciones tangibles. En conclusión, la apropiación de un liderazgo ecléctico que sí incluya al estudiantado en las decisiones que se tomen a lo interno del centro educativo generará espacios de reflexión para los cuales una persona directora también debe tener competencias.

PALABRAS CLAVE

Adultocentrismo, gestión de la educación, liderazgo ecléctico, participación juvenil

Puesto que las prácticas pedagógicas mencionadas anteriormente pasan generalmente por un filtro de revisión en las direcciones escolares, se puede comprender entonces que una gestión administrativa abarca “el todo” de esas socializaciones y experiencias. Como resultado, la gestión de la educación es la responsable de sistematizar su núcleo de estudio (el centro escolar) con todo un esquema ordenado desde la toma de decisiones de movimientos de personal, hasta definir cuáles mediaciones sí son coherentes con el enfoque metodológico actual en una política educativa. Desde esta visión, se propone un ensayo que estudiará el adultocentrismo, presente también en las aulas, y que gracias a la sociología y, en parte a la psicología, toma relevancia en la educación por sus efectos negativos que se visualizan en la praxis escolar.

El último *Informe del Estado de la Educación en Costa Rica* (PEN, 2021) proyecta que para 2050 el 19 % de las personas en el país serán menores de 18 años (p. 123). Estos datos generan gran preocupación, ya que en un Estado de derecho la educación debe garantizar la puesta en marcha de políticas educativas que atiendan las necesidades del contexto; por tanto, es imperativo realizar este tipo de estudios, porque la fundamentación educativa costarricense –y, con certeza, de muchos países–, así como los diferentes ejes de convivencia escolar, tienen que ver con la infancia y adolescencia en discusión. Ejemplo de lo anterior es la actual ruta estratégica de convivencia de Costa Rica: algunos de sus aspectos más importantes a reconsiderar son los espacios de enseñanza de empatía, trabajo en equipo y comunicación asertiva.

El análisis propuesto entonces se contextualizará bajo la interrogante “¿En qué medida los procedimientos administrativos llevados a cabo por una dirección institucional con liderazgo ecléctico potencian las relaciones de sana convivencia para evitar el adultocentrismo en el clima organizacional de un centro educativo?”.

Del estudio se genera una serie de recomendaciones básicas para la disminución de conductas adultocéntricas en las aulas y pasillos, mediante los procedimientos administrativos ya existentes y otros más que se puedan dar en la gestión curricular de un centro educativo de primaria o secundaria (por ejemplo: capacitaciones, jornadas de los comités de convivencia y dedicación festiva rutinaria a una fecha calendarizada particular). La presentación del ensayo involucra tres apartados: “Noción de adultocentrismo”, “Las prácticas *adultocentristas* en la educación” y, finalmente, una esquematización de la gestión reflexiva que podría servir a una persona directora como base ante el desafío propuesto.

1. Noción de *adultocentrismo*

El *adultocentrismo*, como quedó dicho, es un comportamiento socialmente generalizado que presenta a la generación adulta como el modelo que debe ser respetado de acuerdo con ciertas normas de prestigio. A nivel psicosocial, puede verse en marcadores discursivos, solicitud explícita de conductas deseables, impedimentos de participación en determinados grupos sociales y, finalmente, en la determinación de roles de género.

Existe una notable relación entre patriarcado y *adultocentrismo*. De acuerdo con Duarte (2015), se trata de un concepto que evolucionó desde lo biológico y lo sexual; esto se explica porque los primeros grupos originarios de hombres y mujeres confirmaban el menor desarrollo físico que tenían los infantes y no respondían a ciertos trabajos, los cuales, obviamente, eran forzosos y rudimentarios para el momento de desarrollo orgánico en el que se encontraban (p. 325).

A lo largo de la historia, lo *adultocéntrico* es inherente a una característica jerárquica en los grupos sociales: hombre-niño / mujer-niña. El planteamiento del autor es que, en efecto, no se puede desligar esta cultura discriminadora desde el punto de vista histórico del patriarcado, porque se veía ya en lo económico, la reproducción sexual y los simbolismos. Lo resume así:

Sostengo la idea de que este dominio patriarcal se fue consolidando en un proceso en que las relaciones de género fueron arraigando simultáneamente relaciones generacionales de superioridad-inferioridad. Así, puede decirse que en sus orígenes este *adultocentrismo* constituye una extensión del dominio patriarcal (Duarte, 2015, p. 326).

Conviene subrayar todavía para el mismo autor que lo *adultocéntrico* es una empresa política, lo que quiere decir que puede estar en cualquier esfera de la sociedad: lo económico, lo religioso, lo afectivo o lo educativo. Duarte indica que hay una serie de mecanismos de sometimiento bajo una "autoridad autoritaria" (citando a Meillassoux, 1982) que consolidan una imagen del mayor. En la sociedad, por ejemplo, para ciertos puestos políticos se requiere cierta cantidad de años cumplidos, dígase presidente, diputados o regidores municipales.

Goulart de Faria y Santiago (2016) también acompañan dicho término, especificando que "atribuye capacidades y haceres a los niños para que se vuelvan adultos en el futuro, desconsiderando aspectos singulares de su propia infancia, tomando ese momento de la vida apenas como un pasaje" (p. 850). Por lo tanto, una

ABSTRACT

Adult-centrism (or *adulthood*) is a socialized and generalized behavior that places age groups over the 18 years-old as role models of order and logic that should be venerated because they reached certain behaviors considered as prestigious. The behaviors encompassed in an adult-centric attitude are often learned within educational institutions that are spaces not only of instruction, but also of life. Therefore, for the purpose of this article, this phenomenon and its respective consequences over both primary and secondary students were analyzed based on some sociology aspects. Through this investigation, a series of recommendations were proposed to reduce the adult-centric patterns in educational organizations; patterns ranging from the usage of vocabulary to socializing discrimination that prevents the participation of children and youth, excluding them from the elaboration of their learning processes and from other aspects of their integral development.

Likewise, the reader is provided with a proposal intended to serve as an administrative guidance for the creation of a possible anti-adult-centric management annual work plan. Finally, the implemented methodology consisted of a bibliographic review that was linked to some protocols and regulations of the Ministry of Public Education of Costa Rica to come up with tangible solutions. To conclude, the appropriation of an eclectic leadership that does involve students in the decisions taken within the educational center would generate spaces for reflection for which a principal must also have competences.

KEYWORDS

Adult-centrism, educational management, eclectic leadership, youth participation

de las condiciones que se observan en este proceso discriminatorio es el traslado temporalizador de conductas deseables en los grupos “superiores”, para intervalos etarios donde apenas el desarrollo del pensamiento de las operaciones concretas (a los 12 años, por ejemplo) muchas veces aún no ha terminado.

Para efectos de tales operaciones, que cumplen apenas con un límite de experimentación y descubrimiento del mundo, quedan aún las operaciones formales donde la persona usa la lógica para llegar a conclusiones abstractas desde los 11 años hasta llegar a los 15 aproximadamente; y esto se logra con una escolarización “basada en una construcción de verdades universales y en la legitimación de los saberes adultocéntricos” (Goulart de Faria y Santiago, 2016, p. 3). Pareciera finalmente que las jerarquías capitalistas imperantes hoy crean imágenes positivas de relaciones de explotación; y no se contentan con crear cuerpos, sino también comportamientos que deben trascender a futuro.

1.1. Descripción de la persona adultocéntrica

En la sociedad contemporánea, se trata de aquellos individuos que cumplen sus expectativas a través de lo material: nivel salarial, pertenencias, medio de transporte, lugar de habitación, uso de vestimenta discreta o adecuada a la estación... Asimismo, tomando en cuenta lo espiritual, se adhieren a un sistema religioso que normalmente se hereda. Y claramente, mediante conductas sociales, actúan con desempeño óptimo en un grupo específico; su carácter es dominante, y hablan un idioma de comunicación internacional como inglés, chino, francés, español o portugués; así como el evidente reconocimiento de poseer una carrera profesional (nunca una técnica), entre otras.

Con los ejemplos citados no se busca satanizar la comodidad que cualquier persona desea encontrar en la vida. Es importante especificar que un adultocéntrico se rige mediante sus patrones ególatras de superioridad de alguno de los elementos supracitados para imponerlo, o sencillamente, presumirlo. Se acompaña este proceso social dominante con lo que explicó Duarte (2015), en la comprensión de que el adultocentrismo tiene ciertamente una dimensión material:

Un sistema de dominación que delimita accesos y clausuras a ciertos bienes, a partir de una concepción de tareas de desarrollo que a cada clase de edad le corresponderían, según la definición de sus posiciones en la estructura

social, lo que incide en la calidad de sus despliegues como sujetos y sujetas. Es de dominación ya que se asientan las capacidades y posibilidades de decisión y control social, económico, político y sexual en quienes desempeñan roles que son definidos como inherentes a la adultez (Duarte, 2015, p. 409).

1.2. La educación adultocéntrica, elemento clave

Como se observa, todas las manifestaciones adultocéntricas ejemplificadas responden a una convención social que fue aprendida. Debido a que la escuela no es solo un lugar de enseñanza y aprendizaje, sino un lugar de vida, gran porcentaje de dichas conductas se transmite en las aulas y pasillos de una institución educativa. En el cumplimiento de los mandatos sociales, los colegios “adultizan” con posiciones como que el profesor es el que manda y el estudiantado es el que obedece, así como las evidentes diferencias generacionales existentes son elementos esenciales para poder entender este fenómeno que siempre ha existido.

Un punto de encuentro que debe buscarse, entonces, en una educación adultocéntrica es que la hegemonía de lo adulto no quede relegada a un proceso discriminatorio contra las poblaciones juveniles ni infantiles. Con la propuesta de Duarte (2015) se concluye que la disciplina, el autocontrol y las normas de convivencia sí deben ser aprendidos, pero teniendo una modificación en los planteamientos respectivos. Lo explica así:

Lo que se instala como central es que la modificación ha de estar en lo sustantivo de los imaginarios adultocéntricos: sus enfoques y conceptos en uso, así como una perspectiva relacional en que lo juvenil se comprenda no en exclusiva atención hacia dentro de las producciones de las y los jóvenes sino, sobre todo, en relación directa con las producciones de otras generaciones, en este caso de las y los adultos (p. 283).

Finalmente, es notable recalcar que los participantes directos de una educación inclusiva, que respeta al estudiantado como localizado en una edad precisa, también traen incorporado un patrón de aprendizaje que proviene desde el hogar. Es importante entonces que se puedan dar diálogos entre los integrantes de todo el equipo de enseñanza y aprendizaje: responsables de familia, personas directoras, docentes y personal administrativo, con el fin de poder disminuir o bloquear las conductas discriminatorias adultocéntricas manifestadas hasta aquí.

1.3. Consecuencias del adultocentrismo

A lo largo de los años escolares, la niñez y la adolescencia podrían experimentar diferentes consecuencias derivadas de su desarrollo personal y educativo en ambientes adultocéntricos. Sin querer ser exhaustivos, y sabiendo que cada institución es un ecosistema que engloba particularidades, se presentan las siguientes a manera de ejemplo:

Tabla 1
Consecuencias del adultocentrismo en educación primaria y secundaria

Etapa	Consecuencia
Primaria (1° y 2° ciclos: 1°, 2°, 3°, 4°, 5° y 6° nivel) Entre 7 a 12 años aproximadamente	<ul style="list-style-type: none">• Bajo rendimiento escolar• Posibles trastornos psicoafectivos de aislamiento y conductas de soledad extrema• Humillaciones en público innecesarias
General básica (3er ciclo: 7°, 8° y 9° nivel) Entre 13 a 16 años aproximadamente	<ul style="list-style-type: none">• Desmotivación general• Negación al estudio de ese dominio del conocimiento, por asociación a una figura poco sensible• Falta de socialización y establecimiento de grupos de pares
Secundaria y educación diversificada (4to ciclo: 10°, 11° y 12° en colegio técnico) Entre 16 a 18 años aproximadamente	<ul style="list-style-type: none">• Herencia de conductas de discriminación• Favoritismo• Bajo nivel de resiliencia• Poca participación en actividades de interés extracurricular por excesos de normas y reglamentos• Baja capacidad dialógica y de solución de conflictos• Poco interés de participar en grupos y asociaciones comunitarias

Fuente: Adaptado de Chang y Henríquez, 2013.

Al revisar las consecuencias anteriores, se puede analizar que en su mayoría son conductas externalizantes. No se está tomando aún en cuenta a la niñez como víctima que no tiene muchas veces la competencia de verbalizar lo que siente ante un comentario o disposición recibida. Además, es importante recalcar que, si hay verdaderamente un adultocentrismo excesivo, no solo el sujeto como centro se ve afectado: habrá también conflictos de dominio de poder, liderazgos sin democracia, es decir, escasa delegación de responsabilidades, sin consultas al personal sobre alguna disposición, e incluso faltantes en el cumplimiento de las diferentes líneas de convivencia que se tienen que efectuar por ley en los centros escolares.

2- LAS PRÁCTICAS ADULTOCÉNTRICAS EN LA EDUCACIÓN

2.1 Vida en sociedad: los adultos oyen pero no escuchan

Las instituciones educativas nunca se alejan de los contextos sociales donde se localizan. Ellas permiten la difusión, no solo de saberes, sino también de modos de vida, culturas, relaciones

profesionales, entre otras. Al ubicar una escuela en el siglo XXI, en la mayoría de regiones existen diferentes códigos que las regulan, tanto desde su normativa interna como desde la legislación que deben respetar, en líneas jerárquicas.

Para efectos del caso costarricense, los años 90 fueron pioneros en la traducción a la norma real de los derechos de la comunidad infantil. La Convención de los Derechos del Niño y la Niña, firmada en ese tiempo, seguía insistiendo en la gratuidad y obligatoriedad de la educación primaria que, desde años anteriores, ya existía en el país por orden de la Constitución Política. Desgraciadamente, el adultocentrismo se notaba en dicha convención, cuando decía que “el niño, por su falta de madurez física y mental, necesita protección y cuidados especiales, incluso la debida protección legal, tanto antes como después del nacimiento” (p. 1).

No se ve justo en este análisis que el hecho de proteger a los menores de edad se le achaque a un tipo de estado peyorativo. Inclusive, la noción de “madurez” que contiene el Código de la Niñez y Adolescencia, en su artículo 5, que menciona el tema del interés superior del niño y la niña –muy de moda en estos tiempos–, los vincula con: “ser un sujeto de derechos y responsabilidades, edad, grado de madurez, discernimiento, condiciones socioeconómicas e interés individual y social” (p. 1). Al menos en este último documento legal, la expresión “discernimiento” rescata ciertamente que los menores de edad sí son dueños de un mínimo grado de autonomía para tomar sus decisiones.

Mientras que Chang y Henríquez (2013) visualizan lo anterior como solo un grado de verdad formal, en Costa Rica se realizan múltiples esfuerzos por contrarrestar la cultura adultocéntrica. Las autoras argumentan que hay: “Estados con una jurisdicción que se queda solo en el papel y que,

en la realidad, la confluencia de diferentes acciones termina negando hasta la opinión sobre asuntos que *les competen y a una educación que resguarde su identidad*” (p. 6). Tal situación se aborda en la reciente Ley contra el Adultocentrismo Político y la Discriminación contra los Jóvenes en Elecciones Municipales, de 2019.

Es así como, en el nivel juvenil, Araya (2017) explica que en Costa Rica la cultura adultocéntrica se evidenciaba con el marco normativo de límite de edad para regidurías. Personas entre 18 y 20 años no eran elegibles porque el requisito era residir con 2 años de anterioridad en el cantón respectivo. Por consiguiente, la Ley N.º 9735 mencionada anteriormente reformó el artículo 24 de la Ley General de la Persona Joven, permitiendo la creación de un comité cantonal de la persona joven, integrado exclusivamente por jóvenes. Este ejemplo es una perfecta iniciativa de que en términos legales puede comenzarse a deconstruir el grado de superioridad adulta y aprovechar finalmente “la capacidad propositiva” que tienen las poblaciones de estas edades.

2.2. Adultismo en las aulas, casos concretos

Los pasillos de las escuelas, así como los respectivos salones de clases, son microsociedades donde los niños, niñas y adolescentes encuentran un lugar. Dependiendo de la edad, puede ser en el juego o en la discusión. Según Delalande (2007):

Los niños organizan mucho sus relaciones de manera jerárquica alrededor de un líder, un “jefe” (según su término), quien decide a qué se juega y quien participa, vigila el buen desarrollo del mismo y gestiona los conflictos entre los jugadores. Aprovechando su reconocimiento social por el grupo, se guarda el mejor rol y tiene placer al someter sus pares a su autoridad (p. 675).

El reconocimiento anterior se liga con la propuesta de Goulart de Faria y Santiago (2016), quienes sugieren que los adultos, de cierta forma, deben ponerse a veces al nivel creativo de la infancia, porque con ella descubren el mundo a su manera, mediante diferentes lenguajes: “El contacto piel a piel, mordidas, el llanto, los lenguajes orales y todos los no verbales... Los niños descubren nuevas oportunidades y disfrutan sensaciones que influyen la construcción de subjetividades” (p. 6).

En perspectiva educativa, al brindar un servicio que construye personas integrales, los directores deben tomar en cuenta cinco dimensiones, a saber: cognitiva, física, emocional, espiritual y afectiva. En relación con las diferentes dimensiones del ser humano, se presenta a continuación la tabla 2, donde se pretende describir en casos concretos cómo las poblaciones estudiantiles pueden sufrir manifestaciones de adultocentrismo que menoscaban o coartan su desarrollo integral:



Tabla 2.

Manifestaciones adultocéntricas en la educación

Dimensiones	Descripción
Cognitiva	<ul style="list-style-type: none"> • Priorización desde los ministerios de las materias de índole lógica lingüística y matemática • Docentes que no realizan diagnósticos de las preferencias del estudiantado • Terminarles los ejercicios • Controlar excesivamente el tiempo de ejecución de los trabajos • No favorecer un proceso repetitivo cuando se explica un tema nuevo • Planear lecciones en favor del tiempo de corrección antes que un verdadero anclaje cognitivo • Mantener límites o intervalos de notas para cada estudiante, según su nombre • Rigidez en el seguimiento de instrucciones generales • Destrezas y conocimientos basados en unidireccionalidad, sin ver múltiples soluciones • Evitar aplicación de apoyos curriculares por consideraciones generalizantes de la capacidad individual del estudiantado
Física	<ul style="list-style-type: none"> • En preparación deportiva: altas expectativas por imagen corporal de la población estudiantil que atiende
Emocional	<ul style="list-style-type: none"> • Creación de sistemas de preferencias y favoritismos hacia aquellos que nos son más idénticos de acuerdo a nuestra historia de vida • Reportar todas sus conductas al hogar • Faltantes en la atención adecuada de las emociones agresivas o verbalizadas con vocabulario inadecuado
Espiritual	<ul style="list-style-type: none"> • Obligatoriedad de participación en una comunidad a la que no se es afín o practicante
Afectiva	<ul style="list-style-type: none"> • Si un docente guía no realiza visitas al hogar o seguimiento constante de ausentismo, es común encontrar un faltante de identidad institucional. • Evidente falta de un perfil consciente de “quién soy” al final del cuarto ciclo del curso lectivo • Si el adulto a cargo manifiesta explícitamente rechazo al contacto con grupos de personas, no habrá una interacción positiva que dé significado a la vida del estudiantado.

Fuente: Adaptado de Duarte, 2015.

Como se presenta en la tabla anterior, es evidente que:

1. En la mayoría de documentaciones del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (MEP) se apunta a procesos de aprendizaje de lectoescritura y cálculo como los de mayor prioridad. Se gestionan muchas lecciones para esas dos materias, sin permitir ampliación en otros elementos del conocimiento.

Al ser el
adultocentrismo
una conducta
desde el mismo
personal dirigido
por un gestor
educativo, su
cercanía y las
disposiciones
que la persona
docente tome,
de manera
asertiva,
coadyuvarán a
la reducción de
esa conducta
negativa.

2. En una experiencia pedagógica llevada a cabo por Chang y Henríquez (2013) emergió una idea común en los textos e investigaciones educativas: la falta de construcción de conocimiento por parte del estudiante mismo(a). Todos los elementos mencionados en la tabla confluyen en la idea de que el aprendizaje muchas veces es llevado a cabo con pasividad, de escucha y acatamiento en la jerarquía docente-estudiante. Las autoras concluyen que: “El alumno no cuenta con una participación validada al interior del contexto escolar y, cuando intenta ser proactivo, sus ideas son opacadas por la falta de tiempo o desinterés por parte de los docentes” (p. 14).
3. La iniciativa del director(a) institucional, basada en un liderazgo que no solamente delegue, sino que compruebe y confirme mediante observaciones minuciosas de comparación entre lo planeado y lo evidenciado en el cuaderno o en proyectos, así como posibles entrevistas o discusiones en reuniones de personal, deben permitirle limitar el adultocentrismo que se viene exponiendo.
4. Atención a la última línea expuesta de la dimensión cognitiva: cuando se habla de “apoyos curriculares”, cada docente y director(a) supone que el público que atienden implica criterios de diversidad, dígase funcional, psicomotriz, de sistema de creencias, etc. Las adaptaciones necesarias son una responsabilidad compartida, y el rol protagónico de los directores radica en que ellos son quienes firman y aprueban las diferentes programaciones educativas especiales, las cuales, como mínimo, deben evidenciar disminución de saberes, usos de herramientas para acompañar el aprendizaje o contratos entre familias, entre otros.

3- GESTIÓN DEL ADULTOCENTRISMO EN DIRECCIONES DE PRIMARIA Y SECUNDARIA

3.1. El proceso administrativo

En este posicionamiento, la infancia y la juventud no son el mañana, son el hoy. La generación de estructuras que respondan a los intereses, opiniones y vínculos con ellos son los que crean finalmente los patrones de convivencia en las instituciones educativas. Es aquí donde entra en juego la teoría de la administración de la educación con sus etapas: planificación, organización, dirección y control.

Con respecto a la etapa de planificación, por ejemplo, la redacción de planes estratégicos institucionales debe englobar objetivos que estén contemplados en las programaciones operativas anuales y ministeriales. Normalmente, desarrollan en su mayoría proyectos para la sana convivencia escolar. Al ser el adultocentrismo una conducta desde el mismo personal dirigido por un gestor educativo, su cercanía y las disposiciones que la persona docente tome, de manera asertiva, coadyuvarán a la reducción de esa conducta negativa.

Al tomar en consideración las fases de organización y control, el último *Informe del Estado de la Educación* (PEN, 2021) menciona seis áreas de gestión para las cuales la persona administradora tiene investidura: “numérico, ético, financiero, legal, recurso humano, investigación” (p. 213); a diferencia de Bermúdez y Gómez (2016) quienes las resumen en tres: gestión curricular, administrativa y talento humano. Estos últimos autores han destacado la importancia del criterio de mejoramiento continuo como la serie de cambios suaves que se llevan a lo interno de una organización, siempre con el fin de procurar innovación y dar respuesta a los constantes movimientos y realidades (p. 53).

En perspectiva administrativa, cuando se supera el pensamiento tecnicista de gestionar por áreas, sin haber tomado en cuenta procesos de cambio, surge inmediatamente la implementación de un liderazgo pedagógico (LP), muy oportuno para los actuales desafíos educativos. Esta propuesta se toma desde el *Informe del Estado de la Educación* (PEN, 2021) y, que para el caso particular de Costa Rica, se ensambla con perfecta valía, ya que el país se encuentra en un proceso de transformación curricular, incluso desde el periodo pre-pandemia (2016 al 2019 aproximadamente).

3.2. Desde el pensamiento administrativo: “hacer y hacer hacer” al fomento del liderazgo en las comunidades infantiles y juveniles

Ya que en la gestión de centros educativos se utiliza el principio de sistema, y que los sistemas deben ser progresivos y con el mayor alcance posible, la escalera de participación infantil de Hart (1993), en la figura 1 a continuación, muestra las dos macroetapas que se subdividen para comprender el desempeño de un posible liderazgo ecléctico:

Figura 1
La escalera de participación infantil



Fuente: Parques Alegres (parquesalegres.org), 2020.

Desde la línea 1 hasta la 6 aproximadamente es lo que Clavijo, Gasca y Fernández (2016) apuntan. La niñez y juventud han sido objeto de mucha sobreprotección y discriminación, haciéndolos a un lado e impidiéndoles tomar decisiones en los temas que son de ellos y ellas. Por otro lado, se retoman los puntos 7 y 8, donde el proceso de socialización de sus producciones se evidencia y, de acuerdo con dichos autores, en este nivel finalmente existe un acuerdo entre los dos grupos etarios: niños y hombres / niñas y mujeres (p. 256).

En definitiva, no se tratará de un liderazgo que planifique actividades del típico coro comunal infantil, o del equipo de fútbol representativo de la comunidad, sino más bien de un equipo de trabajo; por ejemplo, que pueda aprobar o improbar disposiciones del uniforme escolar, del idioma extranjero que la mayoría quiere aprender, o de un proyecto nuevo por realizar de

infraestructura. Es aquí donde Clavijo et al. (2016) terminan citando a Hart (1993), indicando que este nivel de la escalera es el más escaso, sobre todo porque hay un faltante de adultos que verdaderamente atiendan los intereses de los menores de edad (p. 258).

3.3. Primeras respuestas institucionales para su abordaje

Han pasado 73 años desde que Costa Rica firmó su última Constitución Política y, como se anotó anteriormente, fue hasta 40 años después que se logró realizar un compendio más claro de la protección de los derechos y el protagonismo de los niños y niñas en el territorio. Dos jurisdicciones ejemplifican esto: el Código de la Niñez y la Adolescencia, de 1998, y la Convención de Derechos del Niño y la Niña, de 1990.

El MEP, con la tarea principal de promover los espacios de enseñanza y aprendizaje acordes a la situación que se vive, ha crecido en conjunto con dichas políticas. Algunos ejemplos de la magnitud de su evolución son: la manutención de más de 40 modalidades educativas (primaria diurna y educación para adultos, secundaria tanto diurna como nocturna, educación abierta, colegios a distancia, institutos de educación comunitaria, entre otros). También, la política de becas y la gestión del talento humano de las 4500 instituciones educativas de primaria a nivel nacional.

Una de esas modalidades educativas interesantes donde pueden surgir proyectos para evitar el adultocentrismo son los Centros Integrados de Educación Para Adultos (CINDEA). En ellos, la matrícula se puede realizar desde los 15 años y, en general, por su horario nocturno hay una confluencia de aquellas personas que por su contexto socioeconómico no pudieron terminar su educación general básica y tienen entre 20 y 40 años, o más.

Los proyectos de feria científica son otra ventana de apertura, pero aún con sus áreas de oportunidad. Por un lado, la responsabilidad final de exposición de los proyectos es del estudiantado, al igual que la implicación de sus etapas: la elaboración del material impreso, la idea investigativa, los documentos para compartir, entre otros. Por otro lado, en las etapas de búsqueda de información, así como la elaboración del informe con sus objetivos y estructuración, dejan en evidencia que al adulto le corresponde documentar procesos para los cuales los menores posiblemente no tengan las competencias suficientes aún.

Al mismo tiempo, es imperativo mencionar la necesidad de divulgación pronta y ejecución inmediata de la reciente *Ruta estratégica de gestión de la convivencia en el territorio educativo* (2021). Se trata de un documento que mediante seis etapas ("nuestro territorio educativo", gestionar la convivencia, habilidades psicosociales para convivir, buenas prácticas, creación de líneas estratégicas y plan estratégico) aborda procesos de ayuda y disfrute del centro educativo.

Para efectos de este ensayo, la creación de la normativa anterior representa un importante anclaje, ya que en su artículo 4 se especifica lo siguiente:

Realización de los derechos de todos los actores de la comunidad educativa. Todos los miembros de la comunidad son sujetos de derechos y deberes, sin excepción alguna. Siendo titulares de esta condición intrínseca e inalienable, niños, niñas, jóvenes y adultos son llamados a construir comunidad en toda institución escolar (MEP, 2021, p. 78).

Existe, como se puede ver, un cierto grado de horizontalidad en el tratamiento de los grupos etarios que se han estudiado a lo largo de la presentación; y por esta razón se puede pronosticar una pronta aplicación de protocolos antiadultocéntricos o, al menos, capacitaciones sobre el tema para disminuirlo.

Finalmente, dos acciones específicas que se vinculan con la convivencia saludable, según dicha ruta, y que pueden permitir una gestión adyacente o central al tema adultocéntrico son: un grupo líder para gestionar la convivencia (incluyendo a la dirección, un docente, un técnico-docente y dos estudiantes) y el uso de la tarjeta de las habilidades socioafectivas (autoconocimiento, pensamiento crítico y creativo, toma de decisiones, manejo de problemas y conflictos, así como emociones y estrés, comunicación asertiva, relaciones interpersonales, empatía y trabajo en equipo).

3.4. Recomendaciones ante el desafío

Se presentan, a continuación, desde las dos principales vertientes de responsabilidad de la dirección (ámbitos curricular y administrativo), las recomendaciones que pueden empezar a contemplarse con el fin de limitar el adultocentrismo.

3.4.1 Desde el ámbito curricular

- *El Informe del Estado de la Educación* (PEN, 2021) señala que el enfoque en la carrera de Administración Educativa en todas las universidades tiene poco anclaje en lo que respecta al liderazgo pedagógico; solo enfatiza en aspectos numéricos, éticos, financiero, legal, recursos humanos e investigación (p. 213). Para lo correspondiente, el adultocentrismo será trabajado solo por quienes sí se preocupan por la dimensión más socializadora del aprendizaje. Se recomienda que las universidades comiencen a replantear sus programas y revisen lo que está pasando, no solo en los rendimientos académicos de final de año, sino en el perfil de salida que tienen los jóvenes de 11 o 12 años luego de estar egresados del sistema.

La programación anterior debe contemplar, entonces, perfiles que incluyan aptitudes y actitudes, englobando así las primeras con saberes en docencia y currículum, teniendo en cuenta habilidades para establecer procesos de diálogo y relaciones personales que satisfagan a las mayorías, para caer finalmente en una actitud que involucre: humanismo, innovación y convivencia armónica principalmente.

- Seguimiento con liderazgo pedagógico de los proyectos y actividades realizadas. La evidencia generada por el *Sétimo Informe del Estado de la Educación* (PEN, 2021) permitió constatar que los bajos resultados académicos se relacionan, entre otros factores, con las prácticas del cuerpo docente en las aulas y un sistema con un modelo de organización centralista, burocrático y con controles verticales, el cual desconoce los procesos de enseñanza y aprendizaje que ocurren en las clases y los resultados del centro escolar (p. 215).
- Participación social de niños(as) y jóvenes: Los directores y directoras tienen que cuestionarse sobre los siguientes elementos: ¿Qué tanto poder tienen los gobiernos estudiantiles? ¿Tengo clubes guiados por niños, niñas o jóvenes en la institución? ¿Se están socializando estas experiencias en redes sociales?

Se recomienda que las universidades comiencen a replantear sus programas y revisen lo que está pasando, no solo en los rendimientos académicos de final de año, sino en el perfil de salida que tienen los jóvenes de 11 o 12 años luego de estar egresados del sistema.

- Reuniones y apoyos interinstitucionales entre las oficinas de seguridad, organizaciones comunales, supervisiones escolares y direcciones de otras instituciones.
- Innovación educativa y aula invertida: Para el cumplimiento de los 200 días lectivos y en la naturaleza, por ejemplo, del mes de diciembre, se pueden proponer actividades de clases impartidas por el mismo estudiantado(exposiciones), donde el maestro(a) es el aprendiz, y solicitarles a los participantes que desarrollen las diferentes actividades cognitivas de reproducción, conexión y reflexión.
- Hacer uso de los servicios las instituciones brindan en orientación, psicología y trabajo social. Sus roles son esenciales para la dirección porque pueden traducir soluciones que van de una edad a la otra, y su trascendencia radica en materializar beneficios desde lo individual hasta las vivencias con otros grupos.
- Al existir poca o nula bibliografía investigada de adultocentrismo y gestión educativa, puede volverse una línea de mejoramiento continuo en los planes estratégicos operativos para las instituciones educativas costarricenses.
- Tomar en cuenta los usos del vocabulario: Evitar, como lo indican Chang y Henríquez (2013), las “profecías autocumplidas”. La práctica antiadultocentrista de las autoras se desarrolló con comunidades vulnerables, y uno de los hallazgos más llamativos era el comentario: “estos niños no tienen esperanza”. Ese mensaje, que puede provenir de un docente, administrativo y/o de los mismos encargados de familia, se debe combatir a como dé lugar, ya que por herencia de asimilación el niño o niña puede agregarlo a su lógica de vida.
- Uno de los máximos ejemplos de cultura adultocéntrica en un centro escolar es cuando se usa la expresión “no”. Este elemento lingüístico contrarresta las emociones causando un impacto negativo inmediato. Ante esto, se propone a continuación una serie de enunciados que son alternativas al “no”, y puede emplearlos lógicamente el profesor(a) y también la dirección, cuando así convenga.

Tabla 3

Hablar en positivo para evitar el adultocentrismo

Eliminar el “no”

Enunciado negativo	Enunciado positivo
No corra.	Vamos a ir caminando.
No mienta.	Hablemos con la verdad.
No tengo tiempo.	Deme unos minutos para terminar y jugamos.
No le(s) pegue.	A los demás se les trata con respeto y cariño.
No toque nada.	Vamos a mirar, a utilizar nuestra vista.
No rompa el juguete.	Si cuida sus juguetes, podrá jugar más con ellos.
No grite.	Bajemos la voz. Hablemos con un volumen más agradable.

Fuente: Tomado de Eduser.mty, 2022.

3.4.2 Desde el ámbito administrativo

- Sin liderazgo centrado en el aprendizaje, la problemática no podrá ser gestionada. El director o directora debe contemplar habilidades gerenciales y operativas con el fin de identificar y diagnosticar patrones adultocéntricos en la administración del ambiente institucional.
- A pesar de que el *Estado de la Educación* (PEN, 2021) recomienda hacer uso de un liderazgo transformacional y pedagógico, la propuesta aquí se vincula más a lo ecléctico, por cuanto todos modelos tienen fortalezas que hay que aprovechar:
 1. **Pedagógico (LP):** Enfocado totalmente en lo curricular. Mucho desarrollo intelectual, académico y moral (Sáenz, López y González, 2021, p. 175).
 2. **Gestor:** Ordena, calendariza fechas y explicita el trabajo: presupuestos, planificación (PEN, 2021, p. 217).
 3. **Transformacional (LT):** Involucra comunidades, motiva, despierta confianza, saca lo mejor de cada profesor(a) (PEN, 2021, p. 217).
 4. **Moral:** Sabiéndolo interpretar, puede ayudar a deconstruir. Tiene como eje la búsqueda de la verdad y el reconocimiento (Luna, 2016, p. 1).
 5. **Auténtico:** Director(a) que se conoce con perfección y traslada sin problemas sus principios, valores y ética (Moriano, 2011, p. 337).
 6. **Distribuido (LD):** Los directores(as) son un centro que promueven innovación, pero a lo interno hay otros líderes que ejecutan los proyectos de mejoramiento institucional (Moral, Amores y Ritacco, 2016, p. 120).
 7. **Ecléctico:** Dadas las referencias anteriores, se propone entonces comprender que un liderazgo ecléctico es aquel que engloba todas las competencias estudiadas hasta entonces en administración científica y que se pueden aplicar con criterio temporal o por priorización, a lo largo de un ciclo lectivo, para generar óptimos resultados. La idea del “hacer hacer” no se queda sola; incluye desde las características operativas de un liderazgo gestor como lo es agendar fechas, hasta proyectar los colegios y escuelas a la sociedad como herramientas de seguimiento en la vida de las personas que hayan pasado por ellos, generando identidad y reconocimiento desde el mismo estudiante.
- Que la rendición de cuentas al supervisor especifique cuáles cambios se han verificado, en caso de un plan de mejoramiento anticultura adultocéntrica, contrastándolo con lo que había antes de iniciarlo frente a la actualidad. Se sobreentiende aquí el aporte que también realizan los supervisores(as) para asegurar el mejoramiento institucional.
- Rol del Comité Convivir: Que exista una ejecución diagnóstica, para confirmar primero con el estudiantado la influencia adultista. Se comprobará con entrevistas, averiguando cuáles comentarios les han hecho los maestros(as) de la problemática citada.
- Desde esta propuesta: En las reuniones de docentes de primaria, así como en los consejos de profesores de secundaria, debe autorizarse la participación de los miembros del gabinete del gobierno estudiantil en vigencia.
- Que se continúe con el procedimiento de cooperación interinstitucional entre las universidades públicas y privadas y el MEP para que los jóvenes, una vez que se encuentren en los últimos niveles de aprendizaje, puedan recibir algún tipo de psicoterapia como guía para su elección vocacional.
- Incluir en el plan anual de trabajo al menos una actividad para el control del adultocentrismo. Se presenta en la tabla 4 un primer acercamiento descriptivo:



Imágenes de stock con fines ilustrativos.

Tabla 4

Ejemplo de un plan de trabajo anual con una ejecución antiadultocéntrica				
Resultados: ambientes libres de violencia, discriminación y aprendizajes significativos para la vida	La participación de la comunidad en los programas oficiales para las buenas prácticas y de convivencia en el centro educativo por medio de la socialización escolar permite un desarrollo integral de la persona menor de edad. Este es un laboratorio que prepara para la vida.			
Objetivos quinquenales estratégicos	Incentivar a la población estudiantil a participar de actividades que fomenten valores, sana convivencia y habilidades para la vida.			
Programación	Productos	Producto	Un centro educativo que promueva y ejecute el Programa Convivir, normativa antiadultocéntrica, Festival Estudiantil de las Artes, Juegos Estudiantiles, Bandera Azul Ecológica, Ferias Científicas, Festival de Inglés, iniciativas Yo Me Apunto y Aprendo a Valerme por Mí Mismo, además de implementar estilos de vida saludable dentro de los servicios que brinda el sistema educativo.	
		Objetivos del programa	Promover la participación de estudiantes y docentes en los programas oficiales creados para mejorar la convivencia dentro y fuera del centro educativo.	
		Meta	Promover en un 100 % la participación de estudiantes y docentes en los programas oficiales creados para mejorar la convivencia dentro y fuera del centro educativo.	
		Indicador	La participación activa de todos los miembros de la comunidad activa en actividades de programas oficiales.	
		Actividades	Divulgación de la normativa antiadultocéntrica en centros educativos. Conformación del comité líder de gestión de convivencia a nivel institucional y activación de los protocolos existentes contra: armas, matonismo, situaciones de violencia y violencia física y sexual. Jornada de “Viernes soy el maestro” Capacitación a docentes con apoyo del Colypro.	
		Periodo de ejecución de la actividad	II semestre 2023	
		Insumos	Recurso humano y digital	
	Presupuesto	Fuente de financiamiento	Leyes 6746 y 7552 y presupuesto de convención colectiva. Así como el comité de responsables de familia.	
		Estimación presupuestaria	A definir con la Junta.	
	Control interno de objetivos	Identificación y análisis de riesgo	Evento	Caso omiso por los funcionarios de los protocolos actualizados. La no activación de los mismos en casos necesarios.
		Administración de los riesgos	Medios para mitigar los riesgos	Autocapacitación y mutua capacitación de los actores en la comunidad educativa.
Seguimiento y evaluación	Objetivos	Seguimiento	II semestre 2023 I semestre 2024 II semestre 2024	Activación y práctica del protocolo
		Evaluación	Semestral	Revisión minuciosa por medio de autoevaluación institucional de procesos realizados para la corrección futura de las debilidades institucionales
	Gasto real	Seguimiento	II semestre 2023 I semestre 2024 II semestre 2024	Describir una vez aplicados los procedimientos
		Evaluación	Anual	
		Diferencia		
		Justificación		

Fuente: Adaptado de MEP, 2016.

SÍNTESIS Y REFLEXIONES FINALES

El adultocentrismo es una conducta discriminatoria que se manifiesta en las sociedades, estableciendo un nivel de prestigio para los grupos de hombres y mujeres mayores de 18 años y que plantea un ideal de exclusividad de ciertas actividades reservadas para ellos, o para conductas infantiles de las primeras edades. De acuerdo con la presentación realizada, se analiza una serie de conclusiones desde las áreas temáticas estudiadas de antiadultocentrismo en la educación.

CONCLUSIONES DE LA NOCIÓN DEL ADULTOCENTRISMO:

Paradigma, eje de análisis o condición. Desde la sociología, el adultocentrismo toma diversas construcciones epistemológicas debido a su amplitud en la sociedad. Al tratarse de un sistema de dominio que organiza a las personas bajo el precepto de la adultez como un referente unilateral, prioriza a los mayores por sobre los jóvenes, promoviendo conductas aceptables durante las franjas etarias y criterios futurísticos condicionales en general.

A pesar de que una de las nociones centrales de la gestión de la educación es visualizar cantidades de egresados de los sistemas educativos a largo plazo, los responsables de esta tarea deben procurar una preparación integral, alternando entre las diferentes edades ejercicios educativos sin prejuicio adultocéntrico. Desde esta perspectiva, se debe comprender que el juego pedagógico, la experiencia de aprendizaje con tecnologías y compartir con miembros de diferentes puestos políticos son ejemplos evidentes de mediaciones pedagógicas coherentes con las edades que se atienden, desde primaria hasta secundaria.

Las consecuencias del adultocentrismo en la educación se pronostican desde patrones externalizantes e internalizantes de la conducta del niño, la niña y el joven. Algunos de estos rasgos más representativos son el bajo rendimiento escolar, poca motivación para el dominio del conocimiento que aprende con su docente adultocéntrico, inexistencia o desinterés de participación en eventos extracurriculares por el exceso de normas y reglamentos, así como usos del vocabulario moralizantes e irrespetuosos.

CONCLUSIONES ORIENTADAS A LA COMPRESIÓN DEL ADULTOCENTRISMO EN LA EDUCACIÓN:

El cuerpo administrativo de una institución, los docentes, y el mismo estudiantado que recibe los servicios educativos crean una microsociedad en la organización, e incluso en cada aula. Si autores como Duarte (2015) dicen que estas organizaciones “adultizan” porque “adultos mandan y los niños y niñas obedecen”, se debe procurar un cambio de dicho proceder, porque la convivencia en sociedad requiere espacios de orden y disciplina. El establecimiento de leyes y normas debe ser equilibrado, y el posicionamiento aquí es que se deben procurar acuerdos con las comunidades infantiles y juveniles, no únicamente la existencia de decisiones unilaterales tomadas por los mayores de 18 años.

Costa Rica ha realizado esfuerzos recientes para prevenir el adultocentrismo en el campo político. La Ley de 2019 contra el adultocentrismo político en elecciones municipales debe divulgarse en los espacios de educación secundaria, porque permite que los jóvenes de entre 18 a 20 años ya puedan ejercer cargos en regidurías municipales y, además, se creó el Comité Cantonal de la Persona Joven. Al respecto, ¿qué pasaría si la inclusión ahora se visualiza, al menos, para personas con un promedio de edad de 12 años?

Las consecuencias del adultocentrismo en la educación se pronostican desde patrones externalizantes e internalizantes de la conducta del niño, la niña y el joven.



Imágenes de stock con fines ilustrativos.

En la presentación de las manifestaciones evidentes de adultocentrismo en la práctica pedagógica, se observó que la mayoría de elementos tiene que ver con el desempeño cognitivo del estudiantado: priorizar las materias y dominios del conocimiento, terminarles los ejercicios y hasta mantener límites o intervalos de notas según la “etiqueta” que ya se le ha puesto a cada estudiante. Además, se valoraron otras esferas que también acompañan el ser persona estudiante víctima del adultocentrismo en un sistema con las dimensiones emocional, espiritual y afectiva. Respectivamente, los indicadores van desde sistemas de preferencias y favoritismos, obligatoriedad de participar en creencias que no suscribe o le son ajenas, o la pérdida de buenas relaciones entre grupos de pares.

En fin, el adultocentrismo es un reflejo total del mayor problema al que históricamente se ha enfrentado el constructivismo: la construcción del aprendizaje por parte del propio estudiantado. Existen aún las mediaciones donde los grupos de niños, niñas y jóvenes siguen siendo sujetos pasivos, que no realizan aprendizaje por descubrimiento, solo por recepción, y con técnicas gastadas que no generan anclajes mentales con lo nuevo. Es posible que el adultocentrismo esté viendo la educación solo desde los procedimientos de enseñanza, pero no de aprendizaje; y entonces la población estudiantil es responsable, desde esta perspectiva, de seguir denunciando la poca o nula efectividad de las clases que recibe.

CONCLUSIONES ORIENTADAS A LA GESTIÓN DE LA CULTURA ADULTOCÉNTRICA EN CENTROS ESCOLARES DE COSTA RICA:

Para que la persona directora de un centro educativo diagnostique y evidencie discriminación por adultocentrismo

en su organización curricular, debe mantener un diálogo constante con sus equipos estudiantiles. “Hacerse ver” en los pasillos, reunirse con los gobiernos estudiantiles y realizarle observaciones de clase al profesorado no deben servir únicamente para examinar el cumplimiento de políticas, sino también para escuchar y vincular soluciones.

Si los diferentes informes producidos, así como las recientes investigaciones apuntan al uso de un solo modelo de liderazgo, para efectos de la atención de la cultura adultocéntrica se determinó que es mejor hacer uso de una perspectiva más ecléctica, porque no hay que dejar de lado la rigurosidad que dan, por ejemplo, el liderazgo auténtico y el gestor. Consecuentemente, la fusión con el LT y el LD podrían generar horizontalidad para evitar jerarquías innecesarias o abusos de poder, cuestión central en la temática estudiada.

Siempre desde la noción de *liderazgo*, se concluye que el efecto de dirigir se manifestará no solamente en los docentes y el personal administrativo, sino también habrá un impacto en el estudiantado. Con los estudios de Hart (1993) se puede comprender que la dirección, a partir de la ejecución de planes antiadultocéntricos, tendrá otra responsabilidad en documentar y mejorar continuamente lo realizado por sus estudiantes a lo interno de la organización. Así, el último peldaño, descrito como “iniciado por niñas y niños, compartido con personas adultas”, no es solamente una presentación sencilla, sino la serie de procedimientos englobados entre el antes y el después de las decisiones que la comunidad estudiantil haya tomado sobre algún proyecto.

Finalmente, con respecto a las recomendaciones brindadas para atender la cultura adultocéntrica, se definieron algunos ejemplos desde las habilidades operativas y las gerenciales que debe desplegar la persona administradora del centro:

- Para el caso de las operativas: redactar la hoja diagnóstica del adultocentrismo en el centro escolar, reunirse con diferentes actores, y evitar vocabulario de tipo “profecía autocumplida” y el excesivo uso del “no”.
- Para las gerenciales: hacer un seguimiento con LP, reflexionar sobre el quehacer de los grupos infantiles y juveniles encargados de proyectos institucionales, obtener apoyos de profesionales en orientación, psicología y trabajo social, incorporar actividades antiadultocéntricas en los planes anuales, entre otras.

BIBLIOGRAFÍA

- Araya, E. (19 de mayo de 2017). El adultocentrismo en la política. Opinión. *Diario Extra*. <https://www.diarioextra.com/Noticia/detalle/332876/el-adultocentrismo-en-la-politica>
- Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica (29 de abril de 1982). Ley 6746. Crea Fondos Juntas de Educación y Administrativas oficiales. *La Gaceta*. http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?nValor1=1&nValor2=33885
- Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica (18 de julio de 1990). Ley 7184 Convención sobre los Derechos del Niño. *La Gaceta* No. 49. http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=6606&nValor3=7032&strTipM=TC
- Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica (06 de enero de 1998). Ley 7739 Código de la Niñez y la Adolescencia. *La Gaceta* No. 26. http://196.40.56.11/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?nValor1=1&nValor2=43077
- Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica (16 de julio de 2013). Reglamento a la Ley N.º 7552 Subvención a las Juntas de Educación y Administrativas por las Municipalidades. *La Gaceta*. http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=75503&nValor3=93684&strTipM=TC
- Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica (04 de setiembre de 2019). Ley 9735 contra el Adultocentrismo en los Comités Cantonales de la Persona Joven, reforma a la Ley General de la Persona Joven. https://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=90316&nValor3=118878&strTipM=TC
- Bermúdez, E. y Gómez, A. (2016). *Un análisis de la gestión del mejoramiento continuo durante la implementación del modelo de acreditación AdvancED en el Colegio Monterrey*. [Proyecto de graduación de licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Administración de la Educación]. Universidad de Costa Rica.
- Blejmar, B. (2005). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Chang, S. y Henríquez, K. (2013). *Adultocentrismo y ciudadanía infantil. Dos discursos en conflicto para la convivencia*. CLACSO #45. Buenos Aires: CLACSO. https://www.researchgate.net/publication/349410285_Adultocentrismo_y_ciudadania_infantil_dos_discursos_en_conflicto_para_la_convivencia
- Clavijo, S. S., Collazos, P. G. & Cediell, M. F. (2016). La participación de los niños y las niñas. Un aporte al estado del arte. *Revista de Psicología GEPU*, 7(1), 244-267. <https://search-proquest-com.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr/scholarly-journals/la-participacion-de-los-ninos-y-las-ninas-un/docview/1927149690/se-2>
- Delalande, J. (2007). Des recherches sur l'enfance au profit d'une anthropologie de l'école. *Ethnologie française*, 37, 671-679. <https://doi.org/10.3917/ethn.074.0671>
- Duarte, C. (2015). *El adultocentrismo como paradigma y sistema de dominio. Análisis de la reproducción de imaginarios en la investigación social chilena sobre lo juvenil*. [Proyecto de graduación de doctorado en Sociología] Universitat Autònoma de Barcelona. <https://www.tdx.cat/handle/10803/377434>
- Goulart de Faria, A. y Santiago, F. (2016). Adultocentrismo y conflicto social en lo cotidiano de los niños. *Dipòsit digital de documents de la UAB*. https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2016/158331/RZQ61UGoulart_Ana_Lucia_Flavio_Santiago.pdf
- Luna, X. (7 de junio de 2016). Definición de "liderazgo moral". *Gestiópolis*. <https://www.gestiopolis.com/definicion-liderazgo-moral/>
- Meillassoux, C. (1982). *Mujeres, graneros y capitales*. México: Siglo XXI.
- Ministerio de Educación Pública [MEP] (2016). *Fundamentación pedagógica de la transformación curricular 2015. Educar para una Nueva Ciudadanía*. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/documentos/transf-curricular-v-academico-vf.pdf>
- Ministerio de Educación Pública [MEP] (2016). *Guía para elaborar el plan anual de trabajo del centro educativo*. [ddc.mep.go.cr/sites/all/files/ddc_mep_go_cr/archivos/guia-para-elaborar-plan-anual-trabajo.pdf](https://www.mep.go.cr/sites/all/files/ddc_mep_go_cr/archivos/guia-para-elaborar-plan-anual-trabajo.pdf)
- Ministerio de Educación Pública [MEP] (2016). *Principios de gestión de las Direcciones Regionales de Educación. Elementos constituyentes de los procesos administrativos*. San José: MEP.
- Ministerio de Educación Pública [MEP] (2020). *Manual de Supervisión de Centros Educativos*. San José: MEP.
- Ministerio de Educación Pública [MEP] (2021). *Ruta estratégica de gestión de la convivencia en el territorio educativo*. <https://www.drea.co.cr/convivir/ruta-estrat%C3%A9gica-de-gesti%C3%B3n-de-la-convivencia-en-el-territorio-educativo>
- Moral, C., Amores, F. & Ritacco, M. (2016). Liderazgo distribuido y capacidad de mejora en centros de educación secundaria. *Estudios sobre Educación ESE*, 30(30), 115-143. <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/4805/4131>
- Moriano, J., Morelo, F. y Lévy, M. (2011). Liderazgo auténtico. Concepto y validación del cuestionario ALQ en España. *Psicothema*, 23(2), 336-341. <https://www.psicothema.com/pdf/3891.pdf>
- Parques Alegres (2020). La escalera de participación ciudadana. ¡Conócela! <https://parquesalegres.org/biblioteca/blog/escalera-de-la-participacion-ciudadana-conocela/>
- Programa Estado de la Nación [PEN] (2021). *Octavo Informe del Estado de la Educación*. https://estadonacion.or.cr/wp-content/uploads/2021/09/Educacion_WEB.pdf

La mirada de la salud ocupacional en cómo se ha manejado la reapertura del curso lectivo 2022 en las escuelas unidocentes



Imágenes de stock con fines ilustrativos.

The glance of occupational health on how reopening the school year 2022 has been handled in single-teacher schools

INTRODUCCIÓN

La situación actual es un momento histórico que va marcando cambios y precedentes alrededor del mundo: la COVID-19, comprendida como una enfermedad de alto contagio, que surge como parte de la familia del coronavirus, se transmite con gran facilidad de una persona a otra, lo que ha generado una enorme conmoción y cambios a nivel social, mental y físico. Adaptarse a convivir con dicha enfermedad ha significado un verdadero reto para todas las personas; en el sector de la educación sin duda ha fijado un antes y un después.

Portanto, interesa conocer el manejo que se ha dado desde la salud ocupacional a la reapertura de la educación, después de un período de distanciamiento social, restricciones y escaso contacto con los sujetos sociales, lo que supone cambios a nivel socioemocional. La salud debe entenderse como un derecho humano integral, por lo que el aseguramiento del bienestar forma parte de las responsabilidades de cada gobierno. En este sentido, precisa mencionar cómo la Organización Panamericana de Salud (OPS, 2021) define el concepto de salud ocupacional:

Adrián Monge-Calvo

Ministerio de Educación Pública
Alajuela, Costa Rica
adrian.monge.calvo@mep.go.cr /
adrianmc1986@hotmail.com
ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3863-2607>

Recibido - Received: 23/07/2023
Aceptado - Accepted: 05/09/2023

Revista *Umbral*
ISSN: 1409-1534 • EISSN electrónico:
2215-6178
Volumen 48 (2), julio-diciembre de 2023

CÓMO CITAR / HOW TO CITE

Monge-Calvo, A. (2023). La mirada de la salud ocupacional en cómo se ha manejado la reapertura del curso lectivo 2022 en las escuelas unidocentes. *Revista Umbral*, 48(2), pp. 132-141

la promoción y mantenimiento del mayor grado de bienestar físico, mental y social de los trabajadores en todas las ocupaciones mediante la prevención de las desviaciones de la salud, control de riesgos y la adaptación del trabajo a la gente, y la gente a sus puestos de trabajo (p. 1).

De esta forma, la salud ocupacional contribuye al mejoramiento de los estados de bienestar. Concretamente en el caso de los docentes, consiste en propiciar un ambiente de trabajo sano, apto, digno y decente. En un contexto de pandemia, esta disciplina se encarga de fijar protocolos y formas de actuar frente a la COVID-19, de manera que las personas pueden regresar a una nueva normalidad.

Contar con un equipo docente saludable a nivel físico, mental y emocional es una necesidad, ya que dichos profesionales forman parte activa y estratégica en el desarrollo de la sociedad. De ahí que sea significativo asegurar un estado de salud y bienestar en dicho gremio, el cual garantice la efectividad de la enseñanza.

El presente artículo se justifica a la luz de una Encuesta Nacional a Docentes de Instituciones Públicas de Educación Básica Regular en Perú, la cual aborda el tema de la salud docente en un contexto de pandemia. Según los datos recopilados, se tiene que la principal enfermedad mental que señalan los docentes, en el primer año de la pandemia, es el estrés, seguido de problemas relativos a la garganta, ello a nivel físico (Tineo-Quispe, 2021).

Tanto el estrés como el malestar en la garganta se pueden catalogar como enfermedad ocupacional, debido a que la primera surge ante la naturaleza del trabajo docente, al estar en una relación continua con diferentes actores sociales: estudiantes, padres, madres o personas encargadas del cuidado, equipo docente y administrativo, además de otras personas que también experimentaron un periodo de restricciones sociales y físicas producto de la pandemia por coronavirus.

Las afectaciones en la garganta se deben a que este es el principal órgano que se utiliza por parte del docente al dar las lecciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Al implementarse el uso de las mascarillas o cubrebocas, como principal elemento para disminuir el riesgo de propagación al haber proximidad, provoca que las personas deban realizar mayor esfuerzo para que su voz sea escuchada en toda el aula.

En el documento del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (MEP) sobre la reapertura educativa 2022 se indica: "para el curso lectivo 2022 se reestablecerá la obligatoriedad de la educación presencial en el sistema educativo costarricense público y privado en los niveles de educación preescolar, I, II y III ciclos de la educación general básica y educación diversificada" (MEP, 2022, p. 1). Para cumplir con este objetivo se crearon varios protocolos que se encuentran en el anexo N.º 1, con la intención de abordar diferentes escenarios y momentos a la vez que buscaba reducir el riesgo de contagio, asegurar un bienestar a la población y regresar a la presencialidad. Sin embargo, el regreso a clases tiene diversas implicaciones.

RESUMEN

La educación a la luz de la pandemia de COVID-19 marcó un antes y un después para todos los actores involucrados en la esfera social. El presente artículo aborda la mirada de la salud ocupacional en el proceso de reapertura educativa después de varios meses sin que se brindaran clases presenciales. Este cambio de modalidad implicó importantes cambios, por lo que se aborda el papel del Estado frente a la satisfacción de necesidades del cuerpo docente en las escuelas unidocentes, a fin de que pudieran desempeñar sus funciones de la mejor manera sin que ello implicase una afectación a nivel de salud física o emocional. Es una investigación de corte cualitativo, se utilizó la entrevista como instrumento investigativo, contando con la participación de seis directores de centros educativos unidocentes de la Región Brunca, con el objetivo de conocer la experiencia de la reapertura del Ministerio de Educación Pública.

PALABRAS CLAVE

Educación, salud ocupacional, escuela unidocente, COVID-19, reapertura

ABSTRACT

Education in light of the COVID-19 pandemic marked a before and after for all the actors involved in the social sphere. This article addresses the perspective of occupational health in the process of reopening education after several months without face-to-face classes. This modification of modality meant important changes, for which the role of the State is addressed in the satisfaction of the needs of the teaching staff in single-teacher schools so that they could perform their functions in the best way without implicating an affectation at a physical or emotional health level. This is a qualitative research in which an interview was used as a gathering data technique, with the participation of six principals of single-teacher schools in the Brunca Region to learn about the experience of reopening the Ministry of Public Education.

KEYWORDS

Education, occupational health, single-teacher schools, COVID-19, reopening

Las necesidades de las personas docentes se incrementaron, ya que a nivel curricular encararon cambios tales como un sistema híbrido entre educación a distancia y educación presencial, que trajo consigo situaciones con diferentes requerimientos. Es de ahí que surge el interés de este artículo, ya que concierne realizar una aproximación a la manera en que el gobierno ha abordado la reapertura de la educación y el apoyo para el gremio de educadores y educadoras.

Una investigación chilena recupera la siguiente información:

una encuesta de autoaplicación muestra que el 63 % de las y los docentes considera que está trabajando más o mucho más que antes, y más de la mitad estima que tiene menos condiciones que antes de la pandemia para realizar de buena manera el trabajo pedagógico y para compatibilizar apropiadamente los tiempos de trabajo doméstico y trabajo pedagógico (CEPAL, 2020, p. 10).

Sin lugar a dudas, asegurar el derecho a la educación de las personas menores de edad durante un contexto de pandemia ha sido un auténtico reto para el sector educativo, principalmente para los educadores sociales, quienes han tenido que afrontar cambios a nivel metodológico y pedagógico y han visto un incremento en sus funciones y responsabilidades; todo ello aunado al temor al riesgo de contagio.

Por lo anterior interesa conocer si las acciones realizadas por parte del Ministerio de Educación con respecto a la pandemia y la reapertura de la educación consisten en medidas para garantizar el bienestar integral de los educadores o si, más bien, corresponden a mecanismos para afrontar la pandemia y reducir la propagación de casos. Se plantea el siguiente problema de investigación: ¿el papel del Estado es paliativo o garante de las necesidades de los educadores frente a la apertura educativa 2022?

Por otra parte, hay algunos conceptos que es preciso definir, como el de escuelas unidocentes: “son instituciones de I y II ciclos que albergan una población escolar de 30 o menos alumnos de diferentes niveles, los cuales son atendidos por un solo docente” (Cartín, 2018, p. 21). Estos centros educativos, por lo general, están ubicados en las áreas rurales; un caso emblemático es la Dirección Regional Grande del Térraba, que se localiza al sur del país y cuenta con 164 escuelas unidocentes (Cartín, 2018).

Por otro lado, se encuentra la salud ocupacional:

Es el conjunto de actividades dirigidas hacia el mejoramiento de la calidad de vida de los trabajadores... actividades como diagnóstico precoz y tratamiento oportuno de enfermedades ocupacionales, readaptación laboral y la atención de las contingencias derivadas de los accidentes de trabajo y de las enfermedades ocupacionales a través del mantenimiento y mejoramiento de sus condiciones de vida (Carrera, Rivadeneira, Navarrete y Paredes, 2019, p. 6).

La salud ocupacional es una disciplina que aporta al bienestar integral de las personas trabajadoras. Es necesario acotar que en la Constitución Política de la República de Costa Rica se aborda el tema de la protección a la persona trabajadora, específicamente vinculado con la cuestión de la salud ocupacional, ya que esta forma parte del trabajo decente. Lo indica as:

el trabajo es un derecho del individuo y una obligación con la sociedad. Establece que todo patrono debe adoptar en su empresa las medidas necesarias para la higiene y seguridad del trabajo, y que el seguro de riesgos del trabajo será de su exclusiva cuenta y se regirá por condiciones especiales (MEP, 2016, p. 2).

Según lo anterior, el Estado debe garantizar el bienestar de los docentes en sus espacios laborales, lo que implica brindar las herramientas y mecanismos necesarios para que las personas trabajadoras pueden desempeñarse de la mejor manera. De ahí que la presente investigación se interese en conocer la mirada de la salud ocupacional frente a la reapertura educativa 2022.

Seguidamente, interesa comprender el concepto de ansiedad, ya que esta forma parte de los posibles malestares que pueden experimentar los docentes ante un contexto de pandemia, recarga de funciones y regreso a las aulas. “El organismo responde con sensaciones de miedo, agobio, inseguridad, y puede llegar a situaciones de pánico, donde luego de mantener la ansiedad por mucho tiempo, nos sentimos mal, no sabemos qué va a pasar; hay sudoraciones, mareos, palpitaciones” (Ortiz, 2020, p. 12).

En el cuerpo humano se reflejan y manifiestan todas las emociones y sentimientos, incluyendo el estrés, la ansiedad, el temor y la preocupación. Es impostergable conocer si desde el abordaje que da el Ministerio de Educación Pública a la reapertura de la educación 2022 se considera el área de la salud emocional.

Algunos autores han aportado la presente temática; por ejemplo, en Perú, una investigación realizada por el Instituto Nacional de Salud (2021) tuvo por objetivo sintetizar la evidencia disponible sobre el efecto de las estrategias de reapertura de escuelas en la transmisión de COVID-19 en niños y adolescentes. Entre los resultados destaca la importancia de considerar el grado de contagio de cada zona, por lo que se recomienda realizar pequeños grupos que permitan cumplir con los protocolos sanitarios, aplicando la estrategia de grupos rotativos o en diferentes horarios.

MÉTODO

El presente apartado evidencia el tipo de investigación que se implementa para la realización del artículo especializado. Se detalla la población participante, las fuentes de información y los tipos de instrumentos investigativos utilizados para dar respuesta al problema de investigación.

Tipo de investigación

Se inscribe dentro del enfoque cualitativo, ya que interesa realizar una aproximación a la realidad de los directores y directoras de los centros educativos unidocentes, a fin de conocer sus experiencias de vida con respecto a la apertura educativa 2022 frente un contexto de pandemia.

En el cuerpo humano se reflejan y manifiestan todas las emociones y sentimientos, incluyendo el estrés, la ansiedad, el temor y la preocupación.

Las investigaciones de corte cualitativo asumen una postura clara frente al fenómeno de estudio, ya que consiste en el “hecho que se investiga en su contexto, lo que está mediado por las competencias hermenéuticas del investigador, las cuales son determinantes, pues de ellas dependen la interpretación, significado y sentido de los hallazgos obtenidos” (Espinoza, 2020, párr. 2).

Lo anterior hace referencia a que la persona investigadora es portadora de su propia experiencia de vida, por lo que debe ser consciente de ello y buscar la mayor aproximación a la realidad del fenómeno estudiado, pues no se podrá alcanzar la verdad absoluta –especialmente cuando se trata de fenómenos de índole social–.

Participantes

Las personas participantes de la presente investigación son consideradas sujetos con derechos, conscientes de su propia realidad. La muestra consiste en un total de 6 directores o directoras de centros educativos de primaria, de carácter unidocente, de la Dirección Regional Grande de Térraba; específicamente de las siguientes escuelas: Escuela Llano Bonito, Escuela Oasis, Escuela San Rafael, Escuela Santa María, Escuela Pavones y Escuela Cacao, pertenecientes al circuito 02 localizado en el cantón Buenos Aires, provincia de Puntarenas.

Instrumentos/materiales

Para obtener la información sobre el fenómeno de estudio se utilizó como instrumento de investigación la entrevista cualitativa, la cual, según Espinoza (2020):

tiene entre sus ventajas que la información se recolecta a través de los diferentes sentidos. Al ser un método que se ejecuta cara a cara, no solo la información se transmite oralmente; además, se obtiene por las imágenes visuales del entorno y sujetos, las expresiones faciales, la postura y movimiento corporal, el tono de la voz, el olfato y el tacto. Es por ello que se considera inseparable de la observación participante (párr. 17).

Utilizar la entrevista cualitativa requiere del instrumento guía: un listado de preguntas abiertas que pretenden dar respuesta al tema de investigación. Desde este enfoque se recomienda aplicar la observación participante o no participante, la cual también requiere de una guía clara sobre los aspectos que se van a valorar.

Retomando la entrevista, “para su implementación el investigador debe poseer habilidades comunicativas y de escucha activa; además, debe tener sensibilidad, intuición y agudeza mental que permitan captar toda la información que brinda el entrevistado” (Espinoza, 2020, párr. 18).

En ese sentido, es necesario que la persona entrevistadora sea empática, tenga claridad del objetivo de la investigación, demuestre compromiso y respete la opinión y experiencia de las personas participantes.

Procedimiento

El desarrollo de esta investigación abarcó varios momentos. Inició con la propuesta investigativa, donde se eligió el tema, la población meta y la ubicación geográfica. Seguidamente teorizaron las categorías y variables, definiendo su enfoque, características y particularidades.

Posteriormente se construyeron instrumentos de evaluación para aplicarlos a las personas participantes; se procedió al análisis de la información, y a la discusión e identificación de los hallazgos y conclusiones que surgieron del tema propuesto.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Resultados

El presente apartado consiste en abordar los hallazgos más relevantes obtenidos por la investigación aplicada en el trabajo de campo, la cual se efectuó a través de una entrevista a seis directores de centros escolares públicos pertenecientes a la Región Brunca.

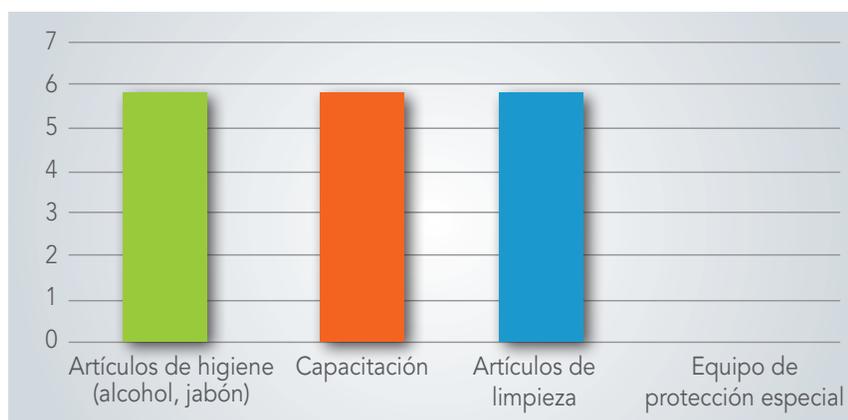
De acuerdo con los aportes brindados, se identifica que los centros educativos cumplieron con los lineamientos necesarios para la reanudación de los servicios presenciales en los distintos recintos de enseñanza; ello porque todos los participantes respondieron de forma positiva ante dicha consulta (anexo N.º 2).

En la pregunta: “¿La institución capacitó al personal sobre los lineamientos necesarios para la mitigación y contagio de la COVID-19?”, todas las personas participantes señalaron que se contó con la capacitación del personal para abordar el regreso a clases y evitar, en mayor grado, el contagio del COVID-19 entre estudiantes y trabajadores. En ese sentido se observa una atención adecuada de la enfermedad a nivel de prevención y mecanismos para evitar su propagación.

Según la información obtenida, el MEP asigna un papel importante a los protocolos de prevención de la COVID-19: brinda información sobre el procedimiento correcto para el lavado de manos y la manera apropiada de toser y/o estornudar; ello mediante la divulgación de información en material impreso e imágenes en los centros educativos. Estos esfuerzos se complementan con la labor del Ministerio de Salud, institución que se encargó de colocar la misma información en los diferentes locales y centros donde se atiende a la población.

Seguidamente se presenta la figura 1, en la cual se resume la opinión de las personas participantes acerca de las preguntas 2, 4, 5 y 6. La consulta iba en torno a los diferentes tipos de recursos que el MEP facilita a los docentes y personal administrativo para poder cumplir con sus funciones de manera presencial sin verse expuestos al riesgo de contagio, ante la nueva manifestación de coronavirus.

Recursos que brinda el MEP para afrontar el COVID-19



Fuente: Elaboración propia (2022).

En este sentido, se aprecia que cada institución brinda recursos de índole sanitaria para que toda la población del centro educativo pueda cumplir con el protocolo de lavado de manos que exige el Ministerio de Salud, así como capacitación en dicha área. Esta accesibilidad contrasta con la de otro implemento indispensable para afrontar la pandemia: la mascarilla o cubrebocas, que es uno de los equipos especiales de protección para estar cerca de personas que forman parte de diferentes burbujas sociales o familiares; no obstante, este implemento no se les facilita a los trabajadores del sistema educativo formal, como sí se le brinda al gremio que atiende en el primer nivel de salud.

Si bien las funciones de dichas profesiones son muy diferentes, ambas deben relacionarse de manera continua y cercana con un gran número de personas: en el caso de los directores o docentes, se relacionan con compañeros y compañeras de trabajo, estudiantes y padres, madres u otros encargados del cuidado. En el caso particular de las escuelas unidocentes, el número de personas con el que deben relacionarse es menor; no obstante, el contagio es un riesgo presente ante cualquier combinación de burbujas sociales.

Por otra parte, los participantes de la investigación consideran que los protocolos emitidos por el centro educativo cumplen con lo necesario para la prevención y mitigación de la COVID-19. Cuando se manifiesta un caso afirmativo de COVID-19, hay un protocolo por

seguir, de manera que se consultó a los participantes de qué forma activaba cada director de escuela unidocente dicha normativa. La respuesta que se obtuvo fue “según lo indicado en el protocolo del MEP, el cual se ampara en los lineamientos [ministeriales], resguardando la salud de la población estudiantil” (Entrevistado #1, 2022). También se comentó que “se realiza la llamada al número proporcionado por el Ministerio de Salud y se siguen las instrucciones que el funcionario de salud brinde” (Entrevistado #3).

De este modo, se concibe que los directivos de las instituciones escolares han aprendido el protocolo y ahora forma parte de su cotidianidad laboral, por lo que ante la menor muestra de síntoma se activan los mecanismos establecidos y amparados en las indicaciones del Ministerio de Salud. Esta institución ha logrado que el pueblo costarricense se reinserte en la nueva normalidad de manera paulatina, con los cambios y medidas necesarias para no propagar el coronavirus de manera exponencial.

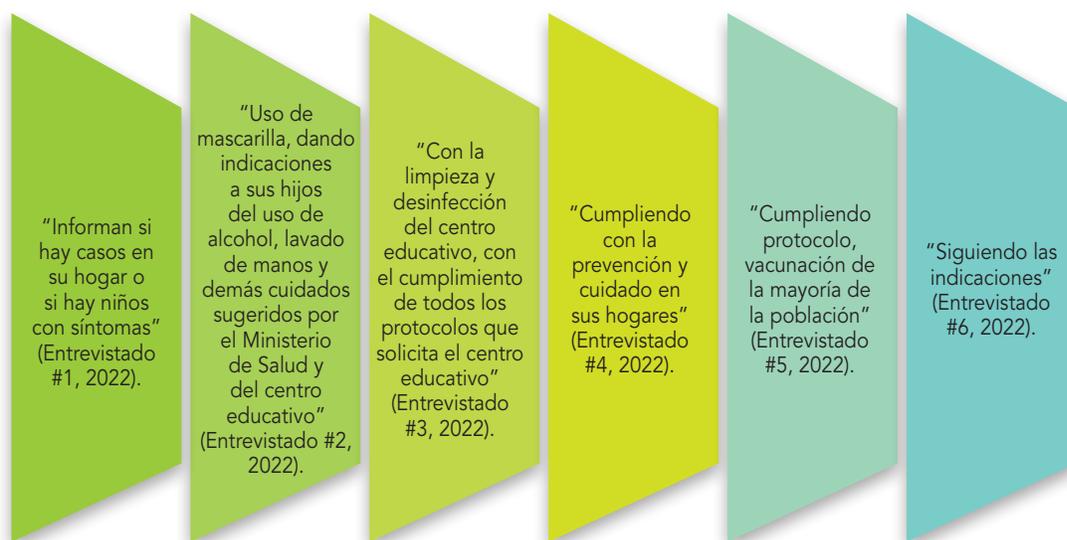
Lo anterior se fundamenta en la respuesta del entrevistado #2:

Si es niño, se manda a llamar el padre de familia para el monitoreo y posible resguardo de la cuarentena. Asimismo, se debe monitorear al resto de los niños que tuvieron contacto con el sospechoso. En caso de ser un compañero docente, se debe aislar y enviar al centro de salud para que realice la prueba respectiva (Entrevistado #2, 2022).

Por lo tanto, se aprecia la importancia de contar con un protocolo que permita la actuación inmediata frente a un caso sospechoso o afirmativo de COVID-19. Las respuestas obtenidas por los seis directores evidencian que se ha logrado una adecuada socialización de la información y de las medidas que se deben aplicar para mitigar el contagio del coronavirus entre las familias costarricenses.

Una parte fundamental del proceso educativo la conforman los padres, las madres y las personas encargadas del cuidado de los menores de edad que asisten a los centros educativos, ya que entre todos se actúa a favor de la prevención de la enfermedad. Conscientes de esto, se les consultó a los participantes de la investigación cuál es el aporte que brindan las familias en cuanto a la mitigación de la COVID-19. Las respuestas se exponen en la figura 2.

Figura 2



Fuente: Elaboración propia (2022).

Según la información recopilada, se identifica congruencia entre las respuestas de los directores, quienes unánimemente comentan que la población residente de la Región Brunca aplica los protocolos establecidos por las instituciones públicas, de manera que cumpliendo con los derechos de la persona menor de edad se asegura su salud y bienestar social a fin de que pueda aprender y desarrollarse en sociedad.

Lo anterior demuestra un manejo de salud ocupacional en cuanto a estudiantado y cuerpo docente, ya que se apela a un bienestar para todos y todas a través de la aplicación de los diferentes protocolos de actuación que emitió el Estado ante la pandemia.

La última pregunta de investigación se inclina a consultar las opiniones de los directores de la Región Brunca acerca de las medidas implementadas por el MEP para lograr el retorno del curso lectivo después de un periodo de educación virtual e incluso un tiempo sin lecciones. La figura 3 despliega diferentes opiniones entre los participantes:

Figura 3



Fuente: Elaboración propia (2022).

El entrevistado #2 menciona el compromiso como un valor que debe estar presente en el discurso y en la práctica de las diferentes personas que laboran en los centros educativos, y en las personas encargadas del cuidado. Es una labor de todos y todas a fin de prevenir los contagios y evitar que la enfermedad afecte las viviendas costarricenses.

El esquema de vacunas se señala como una herramienta que permite identificar a aquellas personas que podrían manifestar mayor riesgo de contagio, por lo que evidencia posibles factores que propician la vulnerabilidad.

Otro participante comenta que las medidas tomadas “no son las más indicadas, pero se respetan” (Entrevistado #1, 2022), mientras que otro director sentencia: “En mi opinión creo que fue precipitado, ya que muchas instituciones no tenían la capacidad para poder recibir a los estudiantes por la falta de espacio” (Entrevistado #3, 2022).

Las opiniones anteriores permiten inferir que, a pesar del tiempo que el MEP dedicó para planificar el regreso a clases, no hay conformidad por parte de sus trabajadores, ya que manifiestan descontento con las medidas aplicadas.

Por otro lado, la insatisfacción está presente debido a la falta de recurso económico destinado a la aplicación de los protocolos, ya que muchas instituciones han tenido que generar sus propios implementos para poder hacer frente a los cambios y atender las necesidades que la nueva normalidad post pandemia ha ocasionado.

Las limitaciones y recursos escasos son frases que mencionan los participantes aludiendo a que los presupuestos para la atención de protocolos no son suficientes para atender a la población meta de cada escuela; esto genera preocupación entre los encargados de dirigir los centros educativos, pues deben sumarle una nueva necesidad a todas las funciones que ya deben atender, así como a las situaciones que surgen día con día en la dinámica escolar.



Discusión

De acuerdo con la información obtenida de parte de importantes actores educativos en la aplicación de los protocolos para la reinserción educativa, no se manifiesta una atención adecuada a nivel de salud ocupacional, entendida como el conjunto de actividades dirigidas a atender el mejoramiento de las condiciones laborales y calidad de vida en general de las personas trabajadoras.

Si bien es cierto que los protocolos han sido acertados a nivel de prevención del contagio de coronavirus, y que la población ha logrado aprender nuevas maneras de socializar y relacionarse, los componentes de recurso económico y atención a la salud mental han estado tan carentes de atención como históricamente ha sucedido.

Una actuación de prevención y mitigación requiere de un trabajo conjunto, el cual ha sido acatado de la mejor manera por los diversos centros escolares unidocentes de la Región Brunca. Se les reconoce el compromiso con la comunidad estudiantil y con la sociedad en general, ya que se requiere de un trabajo colaborativo en el que unas personas actúan en busca del bienestar de otras, a fin de evitar la propagación de la enfermedad y reducir los riesgos en cada vivienda y centro educativo.

Por lo tanto, la presente investigación permite identificar que no se está aplicando un manejo integral de la salud de los trabajadores del MEP. El área emocional merece ser atendida al igual que las otras áreas, a fin de que los sujetos sociales produzcan y actúen de la mejor manera en el entramado social, y que su integridad y capacidad de actuar no se vean afectadas.

CONCLUSIONES

De acuerdo con la Declaración Universal de los Derechos Humanos, cada ser humano debe tener una vida digna, y es tarea de cada Estado garantizar el bienestar de los docentes en sus centros de trabajo. De modo que la presente investigación permite concluir los siguientes puntos a la luz de esta temática:

Los protocolos de las instituciones públicas creadas para el retorno a clases presenciales son efectivos a nivel de prevención del coronavirus, ya que los trabajadores demuestran seguimiento y comprensión de las etapas y mecanismos que deben cumplir.

La capacitación docente ha sido un acierto en materia de aplicación de protocolos sanitarios. A nivel general, las personas encargadas del cuidado de estudiantes de primaria unidocente siguen las medidas establecidas por el Ministerio de Salud y acatan las disposiciones de cada centro escolar.

El presupuesto para cumplir con los protocolos frente a la COVID-19 es reducido, lo que demuestra en cierta manera una planificación débil, ya que este elemento es vital para cumplir con dichos protocolos y así evitar la transmisión del coronavirus. De esto también se concluye que la atención a nivel de salud ocupacional del gremio educativo se realiza de manera incompleta, ya que no se considera la integralidad del sujeto social, (que implicaría prestarles atención a sus dimensiones física, mental, social y emocional). La calidad de vida de los trabajadores se asegura a través de los protocolos y de una atención real de las emociones, a fin de prevenir enfermedades mentales. Por lo que se recomienda realizar investigación en esta línea.

BIBLIOGRAFÍA

- Cartín, E., Rivadeneira, C., Navarrete, E. y Paredes, A. (2019). *Seguridad y salud ocupacional*. Guayaquil: Compás. <http://142.93.18.15:8080/jspui/bitstream/123456789/463/3/salud%20y%20seguridad%20ocupacional.pdf>
- Cartín, D. (2018). *Escuelas públicas unidocentes en Costa Rica: Historia y situación actual (1960-2016)*. San José: Dirección de Planificación Institucional. MEP. https://www.mep.go.cr/indicadores_edu/BOLETINES/uni.pdf
- Comisión Económica para América Latina [CEPAL] (2020). *Informe COVID-19. La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Santiago de Chile: CEPAL/OREALC-UNESCO. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf
- Espinoza, E. (2020). La investigación cualitativa, una herramienta ética en el ámbito pedagógico. *Conrado*, 16(75), 103-110. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v16n75/1990-8644-rc-16-75-103.pdf>
- Instituto Nacional de Salud del Perú (2021). *Efecto de las estrategias de reapertura de escuelas en la transmisión de SARS-CoV-2 en niños y adolescentes*. Serie Revisiones Rápidas. Lima: UNAGESP. https://docs.bvsalud.org/biblio-ref/2022/01/1354097/rr_06_-reapertura_escuelas.pdf
- Ministerio de Educación Pública [MEP] (2016). *Política de Salud Ocupacional del Sector Educación*. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/politica-cso.pdf>
- Ministerio de Educación Pública [MEP] (2022). *Plan de Apertura 2022*. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/plan-apertura-2022.pdf>
- Organización Panamericana de Salud [OPS] (2021). Salud de los trabajadores. Recursos. Preguntas frecuentes. ¿Qué es salud ocupacional? https://www3.paho.org/hq/index.php?option=com_content&view=article&id=1527:workrs-health-resources&Itemid=1349&limitstart=2&lang=es#gsc.tab=0
- Ortiz, L. (27 de mayo 2020). Estrés laboral en tiempos de pandemia. *UNA Comunica*. <https://www.unacomunica.una.ac.cr/index.php/mayo-2020/2970-estres-laboral-en-tiempos-de-pandemia>
- Tineo-Quispe, L. E. (2021). La salud y el bienestar docente: elementos importantes en la recuperación del aprendizaje de los estudiantes. *Observatorio de la Educación Peruana*. <https://obepe.org/covid-19/la-salud-y-el-bienestar-docente-elementos-importantes-en-la-recuperacion-del-aprendizaje-de-los-estudiantes/>

ANEXO #1

Lista de protocolos del Ministerio de Educación Pública

- Protocolo de actuación del curso lectivo 2022, en centros educativos públicos, ante la emergencia por el coronavirus (COVID-19)
- Protocolo de activación del curso lectivo 2022, en centros de educación especial, ante la emergencia por el Coronavirus (COVID-19)
- Protocolo para el servicio de soda estudiantil de centros educativos públicos y privados ante el COVID-19
- Protocolo sobre la protección sociosanitaria de las personas funcionarias con discapacidad del Ministerio de Educación Pública ante la emergencia sanitaria por COVID-19
- Protocolo de aplicación de las pruebas nacionales (educación formal y abierta) e internacionales (Pruni), en centros educativos públicos y privados ante el coronavirus (COVID-19)
- Protocolo de medidas sanitarias para espacios de recreo y uso de zonas recreativas y otros espacios comunes en centros educativos públicos y privados ante la emergencia por el coronavirus (COVID-19)
- Protocolo para la activación de las labores en las bibliotecas escolares y centros de recursos para el aprendizaje CRA del Ministerio de Educación Pública ante el coronavirus (COVID-19)
- Protocolo para la limpieza y desinfección de espacios físicos en las oficinas centrales, direcciones regionales de educación y centros educativos públicos y privados ante el coronavirus (COVID-19)
- Protocolo de atención ante posibles casos de COVID-19, casos confirmados, sospechosos o por nexos epidemiológicos en el Ministerio de Educación Pública
- Protocolo para la celebración de las efemérides y otras fechas conmemorativas destacadas en el calendario escolar 2022, ante la COVID-19
- Protocolo para atender el servicio educativo de las personas estudiantes con discapacidad durante el curso lectivo 2022, ante la emergencia sanitaria por coronavirus (COVID-19)
- Protocolo para la prevención del contagio del COVID-19, durante el desarrollo de las lecciones de Educación Física en los centros educativos públicos y privados del país
- Protocolo para la prevención del contagio del COVID-19, durante el desarrollo del Programa Juegos Deportivos Estudiantiles, en los centros educativos públicos y privados del país
- Protocolo de subsistencia indígena.

ANEXO #2

INSTRUMENTO APLICADO

1. ¿Cumple el centro educativo con los lineamientos COVID-19, para la reanudación de los servicios presenciales?
Sí () No ()
2. ¿La institución capacitó al personal sobre los lineamientos necesarios para la mitigación y contagio del COVID-19?
Sí () No ()
3. ¿Se les informó a los padres de familia y estudiantes cómo velar por el cumplimiento de las medidas (lavado de manos, tos, estornudos y las necesarias), para la prevención del COVID-19?
Sí () No ()
4. ¿El centro educativo proporciona lo necesario para cumplir con una adecuada limpieza de las áreas en común?
Sí () No ()
5. ¿La institución facilita alcohol en gel, toallas, jabón y lo necesario para prevención y contención del COVID-19?
Sí () No ()
6. ¿Cuenta el centro educativo con presupuestos necesarios para la adquisición de equipo de protección del personal, de acuerdo con las funciones que representa?
Sí () No ()
7. ¿Considera que los protocolos emitidos por el centro educativo cumplen con lo necesario para la prevención y mitigación del COVID-19?
Sí () No ()
8. ¿De qué manera se activan los protocolos enviados por el Ministerio de Salud y Ministerio de Educación Pública, cuando haya posibles contactos y casos positivos de COVID-19? Explique.

9. ¿Cómo colaboran los padres de familia en la prevención y mitigación del COVID-19? Explique.

10. ¿Cuál es su opinión sobre las nuevas medidas para el retorno del curso lectivo, emitidas por el Ministerio de Salud y Ministerio de Educación Pública, en cuanto a recursos y manejo de las mismas?

Los memes en la realidad científica, educativa y social

Memes in scientific, educational and social reality



Imágenes de stock con fines ilustrativos.

INTRODUCCIÓN

En la cultura popular los memes se catalogan como imágenes o videos cortos que expresan una idea o sentimiento humano, y se transfieren en forma virtual entre dispositivos tecnológicos. Sin embargo, a pesar de ser un tema de tendencia mundial, muchas personas desconocen el origen de los memes o inclusive la existencia de la memética como área de estudio de la transferencia cultural.

William Hernández-Elizondo

Ministerio de Educación Pública
william.hernandez.elizondo@mep.go.cr
Alajuela, Costa Rica
ID ORCID: 0000-0002-8814-0256

Recibido - Received: 13/04/2023

Aceptado - Accepted: 05/09/2023

Revista *Umbral*

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

Volumen 48 (2), julio-diciembre de 2023

CÓMO CITAR / HOW TO CITE

Hernández-Elizondo, W. (2023). Los memes en la realidad científica, educativa y social. *Revista Umbral*, 48 (2), pp. 143-152

El concepto de *meme* fue establecido por Richard Dawkins en su libro *El gen egoísta* de 1976, en el cual el autor busca explicar la existencia de un proceso de discriminación evolutiva a base de genes e ideas culturales para selección del mejor espécimen dentro del mismo proceso evolutivo. Inclusive propone que los genes utilizan a los seres vivos como vehículos de selección natural. La lectura del libro genera inquietudes, como el cuestionarse si las clases sociales, ricos y pobres, son una selección natural en sí misma.

Dawkins establece que para el comportamiento humano existen genes y memes; el primero corresponde a una herencia genética, en tanto que el segundo fue acuñado para referirse a las ideas que se transmiten de una mente a otra.

La palabra *meme* proviene del griego *mimeme*, que significa 'algo que se imita'. Dawkins la quiso abreviar para que tuviera rima con "genes", además de relacionarla con la palabra "memoria" (*memory* en inglés) y con *même*, que significa 'mismo' en francés.

Necesitamos un nombre para el nuevo replicador, un sustantivo que conlleve la idea de una unidad de transmisión cultural, o una unidad de *imitación*.



RESUMEN

El concepto de *meme*, introducido por Richard Dawkins en 1976, se refiere a ideas o patrones culturales que se transmiten de mente a mente. Los memes abarcan desde lenguaje hasta religión y modas. La educación memética propuesta se basa en la transmisión de conocimientos y valores a través de estos elementos culturales. Esta perspectiva desafía la educación tradicional y busca fomentar el pensamiento crítico y la adaptabilidad. Los paradigmas científicos y sociales son vistos como construcciones cambiantes en esta visión, con múltiples realidades en constante evolución. La teoría del caos y las realidades múltiples se exploran en este contexto. La neurociencia respalda la noción de que el conocimiento se puede transmitir sin necesidad de significados simbólicos. La educación memética también cuestiona los sistemas educativos actuales y promueve el autoaprendizaje. En última instancia, esta perspectiva busca la expansión del entendimiento humano a través de la multiplicidad de memes y realidades.

PALABRAS CLAVE

Meme, transmisión cultural, pensamiento crítico

Mimeme se deriva de una apropiada raíz griega, pero deseo un monosílabo que suene algo parecido a "gen". Espero que mis amigos clasicistas me perdonen si abrevio *mimeme* y lo dejo en "meme". Si sirve de algún consuelo, cabe pensar, como otra alternativa, que se relaciona con memoria o con la palabra francesa *même*. En inglés debería pronunciarse *mi:m* (Dawkins, 1976, pp. 211-212).

Por décadas el concepto de meme no tuvo mayores implicaciones ni se tomó en cuenta en estudios científicos de impacto social, hasta que se volviera tendencia con las redes sociales a partir de la segunda década del siglo XXI. En este sentido, el meme, visto como expresión de la cultura humana, se volvió meme por sí mismo al obtener un alcance global.

Al igual que los genes se propagan en un acervo génico al saltar de un cuerpo a otro mediante los espermatozoides o los óvulos, así los memes se propagan en el acervo de memes al saltar de un cerebro a otro mediante un proceso que, considerado en su sentido más amplio, puede llamarse "de imitación" (Dawkins, 1976, p. 212).

Los memes son ideas humanas que se transmiten culturalmente y van desde el lenguaje, las filosofías de vida y la estética de las construcciones humanas, hasta la religión, los dogmas, las tradiciones y la cultura misma. "Ejemplos de memes son: tonadas o sonos, ideas, consignas, modas en cuanto a vestimenta, formas de fabricar vasijas o de construir arcos" (Dawkins, 1976, p. 212).

Si se analiza lo anterior, toda comunicación humana e inclusive toda creación humana es un meme. Se podría inclusive pensar que los memes no son exclusivos de los seres humanos, pues los animales transfieren sus conocimientos a sus crías, e inclusive las plantas transmiten información (datos) en sus semillas a las nuevas plantas –aunque este segundo ejemplo no sería catalogado como un meme, sino como un gen–.

Cabe recordar que el materialismo científico no ha podido explicar la creación de la vida desde la materia y la energía sin que falte el **tercer elemento de información**, dando pie a teorías alternas como la del Diseño Inteligente y la existencia de dioses. Tal parece que la información forma parte de la esencia de la vida, y su uso es maximizado desde los seres pensantes. Así las cosas, no resulta extraño que el desborde tecnológico repercuta en la transmisión masiva de información, pues estas cadenas conforman puentes evolutivos a los memes y a la vida misma.

Las teorías autopoieticas y enactivas de Maturana y Varela desde el *Árbol del conocimiento* de 1984 hasta el presente, con el paradigma ecologista de Fritjof Capra en *La trama de la vida* de 1996, son teorías revolucionarias con implicaciones filosóficas y sociales a las teorías de complejidad, la teoría de Gaia y la teoría del caos. Tratan de explicar las propiedades de organismos, sistemas sociales y ecosistemas, repercutiendo en la fuente epistemológica curricular, o sea, en una educación memética.

Los datos, la información, los memes e inclusive la concepción de un planeta (Gaia) podrían ir en contra de creencias religiosas y ser consideradas como herejía o antagonismos sociales; no obstante, no es más que la palabra de la misma ciencia abriéndose paso entre la ignorancia humana.

Este nuevo despertar de la ciencia en educación podría tener sus bases en los mismos memes, pues permiten a las personas disponer de información rápida, pertinente y rica en contenido. Claro está que este proceso evolutivo podría tardar muchas décadas más, aunque si se considera que el término "meme" fue acuñado en 1976, no sería extraño que escritos como el presente llamen la atención en las próximas décadas.

La educación memética estaría ligada a la metacognición y al entendimiento de los seres pensantes y no pensantes. El ser humano, como animal pensante, tiene la capacidad de cuestionarse sobre su entorno; la vida después de la muerte o la misma creación del universo son algo que la ciencia misma busca explicar. La ciencia es el **meme maestro**, pues es la base de la interrogación humana.

Para René Descartes (1596-1650), los animales no piensan y son como máquinas, o sea, viven en un estado solipsista; por lo tanto, el concepto de *alma* no aplica a los animales, debido a que el alma es la creación del humano para dar respuesta a la pregunta de si existe vida después de la muerte. A diferencia de los humanos, la cantidad de conexiones neurológicas en el cerebro de los animales no les permite *ir más allá*, literalmente. Para Descartes pensar es preguntar, y de hecho cuando pensamos lo que estamos haciendo es un proceso continuo de preguntas y respuestas en nuestra mente, o sea la aplicación filosófica del método científico.

Las preguntas definen las tareas, expresan problemas y delimitan asuntos. Impulsan el pensar hacia delante. Las contestaciones, por otra parte, a menudo indican una pausa en el pensar. Es solamente cuando una contestación genera otras preguntas que el pensamiento continúa en la indagación (Elder y Paul, 2002, p. 6).

Lo anterior también es un punto de debate entre los enfoques de la pedagogía de la respuesta y la pedagogía de la pregunta. De nuevo la ciencia busca abrirse paso en los sistemas educativos, creando dinámicas investigativas. Tal vez el gran error educativo de los inicios del siglo XXI es enseñar datos, cuando la información ya **está dada**. Los currículums deberían transformarse hacia los métodos del pensamiento.

En la construcción epistemológica del ser humano se deben considerar variables paradigmáticas de conocimiento, realidad, verdad y razón; obviamente, dejando de lado aquellas otras que remiten meramente a la doxa y al dogma, centrando el análisis en la construcción de la episteme como verdad humana, y para lo cual el método científico es el platillo predilecto de la comunidad científica.

Otros métodos considerados primos hermanos del científico son el artístico, introspectivo, histórico, filosófico, hermenéutico y etnográfico, los cuales tienen como fin principal la construcción epistémica y la búsqueda de la verdad.

ABSTRACT

The *meme* concept, introduced by Richard Dawkins in 1976, refers to ideas or cultural patterns that are transmitted from mind to mind. Memes range from language to religion to fashion. The proposed memetic education is based on the transmission of knowledge and values through these cultural elements. This perspective challenges traditional education and seeks to foster critical thinking and adaptability. Scientific and social paradigms are seen as changing constructs in this vision, with multiple realities in constant evolution. Chaos theory and multiple realities are explored in this context. Neuroscience supports the notion that knowledge can be transmitted without the need for symbolic meanings. Memetic education also questions current educational systems and promotes self-learning. Ultimately, this perspective seeks the expansion of human understanding through the multiplicity of memes and realities..

KEYWORDS

Meme, cultural transmission, critical thinking

Tal vez es hora de abrir la educación a los memes, pero desde su concepción científica. A fin de cuentas, la escuela es una siembra de memes, porque fortalece la comunicación oral y escrita, mejora la expresión humana y el entendimiento universal. La concepción memética limitada a la replicación digital es una pobre, muy pobre concepción científica de los alcances de la información como acervo de la existencia de la vida misma.

La capacidad de ser pensante dispara la cantidad de memes que se transfieren entre seres humanos, pues se crean sociedades complejas y paradigmas sociales. Las religiones, en este sentido, son **memes culturalizados** propios de seres pensantes en sociedades en proceso evolutivo. Niklas Luhmann utiliza el concepto de autopoiesis creado por Maturana y Varela, dándole un énfasis diferente en las sociedades humanas, suponiendo una forma particular de racionalidad fundada precisamente en la diferencia, pero de manera autorreferente, que se da “cuando se refleja en la unidad de la diferencia” (Luhmann, 1998, p. 420 en Agüero, 2010, p. 7).

Se debe considerar que tanto Maturana y Varela como Luhmann hacen referencias a los genes y los memes, aunque no precisamente utilizan estos conceptos de Dawkins; sin embargo, sí resaltan el hecho de que los seres vivos procesan la información de sus entornos, y el ser humano, como ser vivo pensante, procesa y replica una mayor cantidad de información, tanto en forma individual como social. Considerando el paradigma ecologista, hasta cierto punto la especie humana es la razón de Gaia como diosa planetaria.

La condición última de nuestra naturaleza es precisamente este ‘ser humano’ que se hace (nos hacemos) continuamente a sí mismo, en un operar recursivo, tanto de procesos autopoieticos como sociales (lenguaje), con los cuales se genera continuamente la autodescripción de lo que hacemos (Maturana y Varela, 1984, p. 26).

Axiológicamente, los memes como objeto de estudio y, por ende, su investigación impactan en la moral, la filosofía, los sistemas sociales, los ideales humanos, entre otros. Por lo anterior, también conllevan implicaciones en sus antagónicos axiológicos de amoralidad, inmoralidad, indisciplina, herejía, antisistema y subversión.

Para estudiar los memes se debe tener una apertura epistemológica que permita debatirse la propia existencia, pues **todo** lo que el ser humano aprende y enseña es un meme en sí mismo. La concepción de dioses es un meme adoptado culturalmente; por supuesto que la ciencia y su método científico también lo son. Es así como emergen realidades diferentes.

Tal y como lo explica Toledo (2007, p. 215), “la realidad social es una construcción humana y, por ende, legítimamente podemos hablar de realidades diversas tales como la realidad mapuche, la realidad latinoamericana, la realidad europea o la realidad tibetana, entre otras”. O como lo explicó hace casi quince centurias Protágoras de Abdera (481-411 a.c.) en su escrito sobre la verdad, “las cosas son para mí tal como a mí me parece que son, y son para ti tal como a ti te parece que son” (Samaranch, 1995, p. 148). O bien, como lo establece Hirschberger (1960, p. 22) en Fernández (1995, p. 244), “no existen verdades universalmente válidas y objetivas, pues es ese el modo en que constituye el hombre la regla y medida para todo lo que se quiera presentar como verdad y, consiguientemente, para todo lo que es valor, norma, ley e idea”.



La frase "ladran, Sancho, señal de que cabalgamos" (Price, 2017, p. 218) es original del escritor alemán Johann Wolfgang von Goethe en su poema titulado *Ladran*, de 1808, y se le adjudica apócrifamente a Don Quijote de Cervantes. El caso es que quiso justamente ejemplificar las percepciones en diferentes realidades: algunos etiquetan a los Sancho Panza como las realidades comunes y a los Quijotes como los filósofos que ven más allá. La pregunta aquí sería ¿cómo se etiqueta a los científicos? Acaso son Quijotes para los Sanchos o Sanchos para los Quijotes. ¿Quién es quién para etiquetar? ¿Y quién lo es para juzgar realidades?, si tal vez su percepción esté empañada por el lente memético con que se mira.

La cuestión es que la fenomenología trascendental debe poder comprender el atributo "realidad" sin ponerlo fácticamente. Lo sabemos cada vez que leemos una novela, vemos un *film* o comprendemos a Don Quijote cuando dice ver gigantes. Sancho le responde no como filósofo, sino como hombre absolutamente inmerso en la realidad, tal y como correspondería a la actitud natural. Lo que le importa en última instancia es la adjudicación del sentido de realidad a gigantes en lugar de a molinos, preocupación que recorre rutinariamente nuestra cotidianidad. La filosofía, sin embargo, sin valorar en torno al contenido, se orienta al sentido, a su dinámica, a su estructura (Mingo, 2015, p. 229).

Creencias o ciencia, mitos o realidades, hipótesis o teorías, todas están en contraposición constante en las realidades de las sociedades humanas, las cuales están marcadas por los memes que se transmiten entre individuos. Inclusive la decisión de ser un Quijote o un Sancho en ocasiones no depende totalmente de nosotros, mientras que en otras decidimos cambiar de roles adrede.

Nosotros, los Sancho Panza del mundo del sentido común, al ocupar nuestro sitio en la sala del teatro, nos predisponemos a trasladar el acento de realidad del mundo circundante de nuestra vida cotidiana al mundo del escenario, en cuanto se levanta el telón. También nosotros vivimos en diferentes ámbitos de realidad mientras se presenta la obra y durante el intervalo" (Schutz, 1974, p. 145).

Algunos memes religiosos y científicos quedan al margen de las posibilidades humanas. Si somos seres tridimensionales, no hay posibilidad de comprobar si existe una cuarta dimensión a través de los hoyos negros donde se distorsionan el tiempo y el espacio. Es aquí donde los Quijotes y Sanchos quedan al margen de la física cuántica. Para muchos la existencia de un dios es debatible desde nuestras tres dimensiones, cuando dios podría perfectamente estar en una cuarta dimensión, la cual, para nuestros sentidos, resulta inexplicable. Es aquí donde se aplica la frase de Louis Pasteur: "La poca ciencia aleja de Dios, mientras que la mucha ciencia devuelve a Él" (Sols, 2013, p. 1). Entonces ¿cuál sería la realidad científica de los currículums meméticos?

La palabra real, en resumen, es una orla. Nuestro impulso primitivo tiende a afirmar inmediatamente la realidad de todo lo concebido, mientras no sea contradicho. Pero existen varios órdenes de realidades, tal vez un número infinito de ellos, cada uno de los cuales tiene su propio estilo especial y separado de existencia. James los llama "subuniversos" y menciona como ejemplos el mundo de los sentidos o de las cosas físicas (como realidad eminente), el mundo de la ciencia, el mundo de las relaciones ideales, el mundo de los ídolos de la tribu, los diversos mundos sobrenaturales de la mitología y la religión, los diversos mundos de la opinión individual y los mundos de la mera locura y la divagación (Schutz, 2003, p. 197).

Creencias o ciencia, mitos o realidades, hipótesis o teorías, todas están en contraposición constante en las realidades de las sociedades humanas, las cuales están marcadas por los memes que se transmiten entre individuos.



Imágenes de stock con fines ilustrativos.

Así las cosas, en una posible educación memética, tanto aprendiz como enseñante deben entender que su realidad está limitada por la replicabilidad cultural y la sensorialidad afectada a su vez por el universo epistémico, sociocultural y filosófico de los memes. Resulta inevitable tropezarse con los paradigmas como formas diferentes de percibir nuestra realidad; o sea, si muchos Sanchos ven algo, o muchos Quijotes lo ven, esto se considera un paradigma para ellos, e inclusive una posible verdad.

Kuhn (1970) señala que la revolución en las ciencias se produce cuando los paradigmas alternativos logran superar a otros. En el momento en que existen varios paradigmas se da una lucha con el paradigma dominante. Entre los paradigmas alternativos se genera cierto descontrol, cierto caos, ya que no se ha construido el núcleo central que será la base del nuevo paradigma. (...) La categoría «paradigma» que Kuhn creó comprende un conjunto de conocimientos que conforman una perspectiva en torno a una teoría dominante. La razón de ser del paradigma es la de proveer respuestas o soluciones a los problemas que no podían resolverse en el paradigma anterior (Carbajosa, 2011, p. 185).

El inexplicable origen de la vida desde el materialismo científico conlleva a incluir los memes como base esencial su existencia, regresando a la posibilidad de un diseño inteligente que se basa en que, si existe una mesa, pues evidentemente hubo un carpintero. No obstante, desde otro paradigma científico el origen de la vida podría explicarse desde la misma teoría del caos, siendo Gaia un momento azaroso en el infinito caos universal. Para Trujillo,

Un paradigma se describe como un consenso en la comunidad científica sobre cómo explotar los avances conseguidos en el pasado ante los problemas existentes, creándose así soluciones universales. Un paradigma educativo incluye: leyes, teorías, aplicaciones educativas; abarca: marcos teóricos referenciales, teoría-práctica y práctica educativa; además, orienta: fundamentos pedagógicos, acción educativa e investigación de los problemas de la educación (2017, p. 7).

La educación memética resultaría muy filosófica, pero eso sucede al llegar al límite sensorial desde el método científico. La escuela tradicional, entendida como el grupo de estudiantes a cargo de un docente quien les enseña, no sería más que un paradigma educativo **obsoleto**. En el documental *La educación prohibida*, de German Doin (también catalogado como película o largometraje), el autor hace mención a la impertinencia de la educación actual en América Latina y cómo se desarrollan contenidos que no enseñan a pensar, pero “El documental descuida ingenuamente al «nuevo monstruo» (Deleuze, 1991) de las sociedades de control, centradas en el capitalismo de gestión; en él, nos advierte Jódar (2007), la flexibilidad, la adaptabilidad a los cambios rápidos, continuos e ilimitados son la nueva norma” (Precht y Silva, 2012, p. 2). La película merece un digno reconocimiento por su claridad en la expresión de ideas para cualquier observante. Y tanto la película como Oppenheimer (2018) hacen mención a que el sistema escolar tradicional viene de la educación prusiana del siglo XVIII:

El rey de Prusia estableció la educación primaria gratuita, obligatoria y colectiva, con el fin de producir una clase obrera obediente que aprendiera desde muy temprana edad a ir a trabajar todos los días a la misma hora y a respetar a las autoridades. Al reemplazar la educación individual —el modelo de los aprendices— por un modelo colectivo, el rey de Prusia no solo quería crear una masa de trabajadores disciplinados, sino también moldear el pensamiento de sus ciudadanos mediante programas de estudios redactados por el gobierno (Oppenheimer, 2018, p. 208).

Al final de la película, German Doin realiza un cierre autopoiético de la educación. Parafraseando a los protagonistas, se hace una reflexión sobre el hecho de que los niños y jóvenes son aprendices por naturaleza, a los cuales se les debe dejar ser y no forzar el aprendizaje, para no recargarlos. En palabras sencillas, sería como echarle a la planta más agua de la que necesita y que resulte marchita. Comparan a los niños y niñas con células que tienen una membrana permeable y que la célula misma permite la entrada controlada de las sustancias que necesita, ni más ni menos. En la educación memética los seres pensantes desarrollan un currículum de enfoque dialéctico basado en la pedagogía de la pregunta, pues este proceso es la expresión pura de la ciencia en la educación.

En la era de la información, los seres humanos, sin importar la edad, tenemos esos nutrientes de información o memes a la mano; queda a criterio de cada quien esa permeabilidad de la información según las necesidades personales. Interpretando la filtración voluntaria de los aprendices, podríamos estar a las puertas del fin de la educación tradicional.

Inclusive la educación memética podría resultar en una educación sin educadores y sin aprendices, lo cual en estos tiempos resulta un paradigma risible, que solamente cabe en la mente de un loco o de un visionario. Pero ¿acaso esos no son los Quijotes? Para Parménides, “la verdad científica, si realmente es verdad, permanece”. Para él, la vía de la opinión no se alimenta del conocimiento, sino de la sensación, “que no es más que engaño e imaginación” (Hirschberger, 1960, en Fernández, 1995, p. 223).

La tensión entre paradigmas científicos, sociales y educativos es producto de la efervescencia científica o de un colapso metodológico, cuya explicación más razonable se encuentra en la teoría del caos o en la teoría de las realidades múltiples.

Esta crítica del conectivismo al constructivismo nos introduce a otro de los antecedentes psicopedagógicos del conectivismo, que es la teoría del caos aplicada a la educación. Según la teoría del caos, lo social está inacabado y se acoge a fenómenos distorsionadores y caóticos que desde el orden generan desorden y viceversa (Castells, 1999), por lo que la educación, como ciencia social, debería fundamentarse en tal perspectiva, ya que el orden, como portador de la verdad científica, es una idea caduca, ya superada, y no aplicable a las ciencias sociales, que siempre están en constante construcción y deconstrucción (Sánchez et al., 2019, p. 128).

Tal vez la mariposa que mueve sus alas en la teoría del caos y la efervescencia científica de Popper son parte de las vibraciones al tejer nuevos hilos paradigmáticos. Resulta casi imposible entender nuevos paradigmas sin especular la multiplicidad de realidades que se generan o se han generado en dicha creación.

La teoría de las realidades múltiples constituye una pieza clave para comprender la socio-fenomenología. (...) en el contexto de la teoría de las realidades múltiples la vida social cotidiana es concebida como realidad eminente, y esta visión inaugura una promisoriosa heurística para la investigación social (Toledo, 2007, p. 1).

Entre tanto paradigma ¿quién resulta más feliz con sus memes: Sancho o Don Quijote? La frase “ser feliz en la ignorancia” aplica en forma contraria al decir que entre más conocimiento se tiene, más conciencia tenemos sobre lo ignorantes que somos de nuestra realidad. Como la famosa frase atribuida al filósofo griego Sócrates (470-399 a. de C.): “solo sé que no sé

La tensión entre paradigmas científicos, sociales y educativos es producto de la efervescencia científica o de un colapso metodológico, cuya explicación más razonable se encuentra en la teoría del caos o en la teoría de las realidades múltiples.

Los paradigmas nacen para solventar necesidades culturales, sociales y económicas. Los posibles intereses malvados que resulten del inadecuado uso de los sistemas educativos no son culpa de la educación, sino de la inmadurez de la humanidad como especie en evolución.

nada" o "solo sé que nada sé". Es, en esencia, la naturaleza de búsqueda del conocimiento que identifica al hombre, no le permite dejar de aprender, siempre y cuando no saturen su entorno –tal y como lo explica el filme *La educación prohibida*–.

Según los postulados conectivistas, el aprendiz no siempre está construyendo, lo que supone un intento de organización del caos del conocimiento asequible para el aprendiz, sino que, en ocasiones, simplemente se enriquece navegando entre ese caos sin la necesidad de organizarlo, o incluso desorganizando lo organizado, es decir deconstruyendo lo construido significativamente (Sánchez et al., 2019, p. 128).

Así las cosas, una educación memética implica el desaprendizaje y reaprendizaje como fundamento curricular. Las teorías y las ciencias son fluctuantes, reactivas y perecederas: actualmente puede considerárselas tan efímeras como la flor de *El Principito*; así que ¿cuál es el afán del ser humano por definir su realidad, si la misma cambia en un pestañeo? ¿Para qué crear teorías científicas que dejan de tener validez en un periodo tan corto? Es como ver una hormiga roja que, si pestañeas, es negra; al volver a pestañear ya es más grande, y al hacerlo nuevamente, tiene alas. Es simplemente imposible llevar el paso del cambio de la realidad, o sea, el caos en su máxima expresión.

En este sentido, todo lo que excite y estimule nuestro interés es real; cada vez que un objeto nos atrae de tal modo que le dedicamos nuestra atención, lo aceptamos, llenamos nuestra mente con él, o lo tomamos en cuenta prácticamente. Es decir, cuando para nosotros es real, creemos en él. Cuando, por el contrario, no hacemos caso de él, no lo consideramos ni obramos según él, cuando lo despreciamos, lo rechazamos y lo olvidamos, entonces es irreal para nosotros, y no creemos en él (Mingo, 2015, p. 222).

Ante este cúmulo de paradigmas y realidades meméticas resulta difícil definir una única realidad. Entonces, ¿estamos hablando de ciencia a no? Karl Popper indica: "ciencia es todo aquel conocimiento que puede ser falseable" (Vega, 2018, p. 58). Entonces los límites filosóficos de los Quijotes y positivistas de los Sanchos ¿están marcados por memes o por la razón?

Todo aquel ámbito que no es cotidiano necesariamente tendrá un acento de realidad distinto a lo que se considera razonable en el mundo del ejecutar y del sentido común. Ello implica que, en el contexto de realidad de la fantasía, del sueño o de la locura, pierde importancia la imposición de esa suerte de legalidad práxica de la realidad cotidiana regida por las pruebas perceptivas o empíricas, y también por el predominio de la lógica de la identidad y la contradicción, de la simultaneidad y la sucesión. En efecto, todo ello se disuelve en las profundidades de la imaginación, el sueño o la locura (Toledo, 2007, p. 219).

Pero esto no es nuevo, pues el mismo Aristóteles estableció que "si todo fluye y nada permanece, no puede darse ni una verdad ni una ciencia" (Fernández, 1995, p. 244). Los paradigmas nacen para solventar necesidades culturales, sociales y económicas. Los posibles intereses malvados que resulten del inadecuado uso de los sistemas educativos no son culpa de la educación, sino de la inmadurez de la humanidad como especie en evolución. La diversidad exponencial de las realidades obliga al mismo sistema científico a evaluarse a sí mismo como paradigma, y si todavía ofrece los resultados para los cuales fue creado. Tal y como afirma Colom (2005, p. 2).

La epistemología propia de las ciencias humanas y sociales y, por tanto, el discurso acerca de la educación, tras la modernidad, debe conjugar complejidad y desorden; es decir, debe prescindir ya de la simplicidad (la paranoia analítica de la modernidad), y del orden como portador de certezas, que siguen siendo cualidades propias de la ciencia del siglo XIX.

Tal vez la humanidad necesita vivir estos momentos de caos previo a la creación de un nuevo paradigma científico **de especie** (no global, de especie), la cual alcanzará su madurez al entender que ser parte de un planeta es dejarse llevar por la naturaleza de este. Pero para ello se necesita comprender los alcances meméticos y los avances científicos actuales en la neurociencia que han supuesto un fuerte apoyo para las teorías conectivistas.

Los descubrimientos en neurociencia cognitiva en relación al funcionamiento de las neuronas espejo descubiertas por Rizzolatti et al. (1996) confirman la idea conectivista de que el conocimiento se puede materializar en la mente humana sin la mediación de los aspectos simbólicos y, por lo tanto, sin la creación constante de significados (Sánchez et al., 2019, p. 129).

¿Qué es nuestra educación? ¿Acaso es un dogma, un mecanismo de dominación de masas, una estructura económica o una necesidad social para no caer en la anarquía? ¿Qué son aquellas personas que se rebelan a los sistemas? ¿Son herejes, revoltosos y problemáticos o, contrario a eso, son genios, líderes y despabilados sociales? ¿Quién es quién para definir uno u otro bando? Y ¿es realmente necesario definir bandos para llegar a alguna parte? ¿Quiénes son Sanchos y quiénes Quijotes para seleccionar los memes de la malla curricular de un sistema educativo?

La felicidad de la especie humana recae en el libre albedrío de cada individuo, y los paradigmas educativos representan los límites establecidos por la misma humanidad. No obstante, puede usarse el libre albedrío siempre y cuando permanezca dentro de los diferentes paradigmas educativos. Romper este sistema de encierro conlleva la creación de un nuevo paradigma social, económico o educativo que no riña en su composición elemental con otros paradigmas ya existentes, de tal forma que pueda ser agregado a la telaraña paradigmática global. Aunque “El conectivismo, al igual que la teoría del caos, (...) también coinciden en la fluctuación constante del conocimiento que hace que lo actual sea perecedero y termine siendo el germen de lo nuevo” (Sánchez et al., 2019, p. 128).

Mientras el caos impacte en las realidades humanas, producto de la efervescencia científica o cultural, los paradigmas educativos y sociales proliferarán en los currículos; estos perros paradigmáticos les seguirán ladrando a los Quijotes y a los Sanchos en espera de una educación memética que le permita a la especie humana evolucionar como ser pensante.

CONCLUSIONES

Es necesario analizar con detenimiento la relación entre los memes, la educación, la ciencia y la realidad en el contexto de la cultura humana, profundizando en la definición de los memes, desde su origen en la teoría de Richard Dawkins de 1976 hasta su propagación e impacto en el ámbito educativo.

Los memes influyen en la construcción de paradigmas científicos y sociales, así como en la interacción entre diferentes realidades, creencias y formas de comunicación. La



Imágenes de stock con fines ilustrativos.

educación tradicional y sus paradigmas pueden limitar la comprensión de la realidad; la educación memética basada en la pedagogía de la pregunta y el aprendizaje dialéctico permite analizar los alcances de las teorías del caos y de las realidades múltiples, en relación con la educación y la construcción de conocimiento.

Los memes se han vuelto un fenómeno relevante gracias a las redes sociales en la segunda década del siglo XXI, que los han posicionado como una forma de expresión y comunicación global. La comprensión de los memes conlleva un mejor entendimiento de los alcances epistemológicos desde la neurociencia y la filosofía, en el fortalecimiento de una pedagogía más abierta y reflexiva.

La concepción de una educación memética se basa en la transmisión de información rápida y pertinente, cuyo entendimiento hace reflexionar sobre la evolución de los paradigmas científicos y la necesidad de adaptarse a nuevas formas de comprender el mundo.

BIBLIOGRAFÍA

- Agüero, J. (2010). Niklas Luhmann y los sistemas autopoieticos. VI *Jornadas de Sociología de la UNLP*. Argentina: Universidad Nacional de La Plata. <https://www.aacademica.org/000-027/38.pdf>
- Carbajosa, D. (2011). Debate desde paradigmas en la evaluación educativa. *Perfiles Educativos*, XXXIII(132), 183-192. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33n132/v33n132a11.pdf>
- Colom, A. (2005). Teoría del caos y práctica educativa. *Revista Galega do Ensino*, 13(47), 1325-1343.
- Dawkins, R. (1976). *El gen egoísta*. Barcelona: Salvat.
- Doin, G. (2012). *La educación prohibida* [película documental]. Argentina: Eulam Producciones.
- Fernández, S. (1995). *Consideraciones sobre la teoría socio-crítica de la enseñanza*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Maturana, H. y Varela, F. (1984). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del conocimiento humano*. Barcelona: Lumen.
- Mingo, A. (2015). *Investigaciones fenomenológicas, vol. monográfico*. Universidad de Sevilla.
- Miller, P. (2012). *La manada inteligente*. Colección Imago Mundi 238. Barcelona: Destino.
- Oppenheimer, A. (2018). *¡Sálvese quien pueda! El futuro del trabajo en la era de la automatización*. Penguin Random House.
- Precht, A. y Silva, I. (2012). Germán Doin, *La educación prohibida*. Nuevos paradigmas educativos en América Latina. *Polis Revista Latinoamericana*. <https://polis.ulagos.cl/index.php/polis/article/view/1369/2146>
- Price, J. (2017). «Cambiar el mundo»: ¿justicia o utopía?. *Anamorphosis: Revista Internacional de Direito e Literatura*, 3(1), 119-152.
- Sánchez, R., Román, Ó. Mañoso, L., López, M. y Gómez, F. (2019). Orígenes del conectivismo como nuevo paradigma del aprendizaje en la era digital. *Educación y humanismo*, 21(36), 113-136. <https://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/3265/4083>
- Schutz, A. (2003). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Sols, F. (2013). Mucha ciencia devuelve a Dios. *Temas d'Avui*, 57(1), 23-29. <https://www.unav.edu/web/ciencia-razon-y-fe/la-mucha-ciencia-devuelve-a-dios>
- Toledo, U. (2007). Realidades múltiples y mundos sociales. Introducción a la socio-fenomenología. *Cinta de Moebio*, 30, 211-244. <https://www.moebio.uchile.cl/30/toledo.html>
- Vega, E. (2018). ¿Pedagogía o ciencias de la educación? Una lucha epistemológica. *Boletín REDIPE*, 7(9), 56-62. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/561/533>
- Samaranch, F. (1995). *Protágoras y el enunciado del hombre medida*. Madrid: UNED.

Requisitos de publicación en la revista *Umbral*

La Ley Orgánica 4770, del Colegio de Licenciados y Profesores, en el capítulo I, 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 jubilado 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 considerar 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.

El constructivismo es una visión educativa que propicia que los estudiantes construyan su propio conocimiento. Es una tendencia educativa que sí considera el medio donde el estudiante se desarrolla, sus interacciones sociales, sus motivaciones personales y las capacidades que tenga la persona para aprender, de manera que se pregona que el estudiante debe construir su conocimiento justamente a su propio ritmo.

p. 21

Imagen de *stock* con fines ilustrativos.

