

# CUADERNOS ► ◀ INTER·C·A·MBIO

SOBRE CENTROAMÉRICA Y EL CARIBE

Universidad de Costa Rica / CIICLA

## **Función orientadora de la persona docente: una experiencia en territorio indígena Bribri, Cantón de Talamanca (Costa Rica) durante 2019-2020**

Erika Jiménez Espinoza  
María Rocío Deliyore Vega  
Carol Morales Trejos

**DOI: <https://doi.org/10.15517/c.a..v19i2.50899>**  
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/intercambio>

### ¿Cómo citar este artículo?

Jiménez Espinoza, Erika; Deliyore Vega, María Rocío y Morales Trejos, Carol. (2022). Función orientadora de la persona docente: una experiencia en territorio indígena Bribri, Cantón de Talamanca (Costa Rica) durante 2019-2020. *Cuadernos Inter.c.a.mbio sobre Centroamérica y el Caribe*, 19(2), e50899. doi: <https://doi.org/10.15517/c.a..v19i2.50899>

**Cuadernos Inter.c.a.mbio sobre Centroamérica y el Caribe**

Vol. 19, No. 2, julio-diciembre, 2022





Cuadernos Inter.c.a.mbio sobre Centroamérica y el Caribe

ISSN: 1659-0139

ISSN: 1659-4940

intercambio.ciicla@ucr.ac.cr

Universidad de Costa Rica

Costa Rica

## Función orientadora de la persona docente: una experiencia en territorio indígena Bribri, Cantón de Talamanca (Costa Rica) durante 2019-2020

**Jiménez Espinoza, Ericka; Deliyore Vega, María Rocío; Morales Trejos, Carol**

Función orientadora de la persona docente: una experiencia en territorio indígena Bribri, Cantón de Talamanca (Costa Rica) durante 2019-2020

Cuadernos Inter.c.a.mbio sobre Centroamérica y el Caribe, vol. 19, núm. 2, e50899, 2022

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

**Disponible en:** <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476969182011>

**DOI:** <https://doi.org/10.15517/c.a..v19i2.50899>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 3.0 Internacional.

Artículos científicos (sección arbitrada)

# Función orientadora de la persona docente: una experiencia en territorio indígena Bribri, Cantón de Talamanca (Costa Rica) durante 2019-2020

Guiding Function of the Teacher: an Experience in Bribri Indigenous Territory, Canton of Talamanca (Costa Rica) during 2019-2020

Função orientadora do professor: uma experiência em território indígena Bribri, Cantão de Talamanca (Costa Rica) durante 2019-2020

Ericka Jiménez Espinoza \* [espinoza.ejequita@gmail.com](mailto:espinoza.ejequita@gmail.com)  
*Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica*  
María Rocío Deliyore Vega \*\* [maria.deliyorevega@ucr.ac.cr](mailto:maria.deliyorevega@ucr.ac.cr)  
*Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica*  
Carol Morales Trejos \*\*\* [carolgraciela.morales@ucr.ac.cr](mailto:carolgraciela.morales@ucr.ac.cr)  
*Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica*

Cuadernos Inter.c.a.mbio sobre  
Centroamérica y el Caribe, vol. 19, núm.  
2, e50899, 2022

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Recepción: 08 Septiembre 2021  
Aprobación: 21 Abril 2022

DOI: <https://doi.org/10.15517/c.a.v19i2.50899>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476969182011>

**Resumen:** Se presentan resultados de una investigación-acción, como parte del proyecto de extensión ED-3430: "Facilitando oportunidades de aprendizaje con pertinencia cultural en comunidades indígenas" específicamente en territorio Bribri, cantón de Talamanca (Costa Rica) durante el año 2019-2020. El propósito de la investigación fue favorecer la actualización profesional de personas docentes en instituciones de educación formal en territorios indígenas. Se empleó un método cualitativo mediante dos instrumentos de recolección de información priorizando los temas por abordar en la capacitación en el eje "rol orientador de la persona docente", una observación participativa y una encuesta escrita. Los temas elegidos por el profesorado tratan la promoción del desarrollo personal y habilidades sociales en estudiantes. La población participante en el proceso de actualización estuvo compuesta por 15 docentes indígenas y 10 docentes no indígenas. Como logros está el favorecer el desarrollo de habilidades para la función orientadora de la persona docente con el estudiantado, considerando la comunicación asertiva, resolución de conflictos y la autovaloración positiva. Las temáticas abordadas en los proyectos de actualización profesional abarcaron principios de la educación inclusiva y la pedagogía intercultural.

**Palabras clave:** Habilidades de interacción social, educación intercultural, educación inclusiva, rol orientador, formación de docentes.

**Abstract:** The results of an action research are presented, as part of the extension project ED-3430: "Facilitating learning opportunities with cultural relevance in indigenous communities" specifically in Bribri territory, canton of Talamanca during the year 2019-2020. The purpose of the research was to promote the professional updating of teachers in formal education institutions in indigenous territories. A qualitative method was used through two information collection instruments, prioritizing the topics to be addressed in the training in the axis "guiding role of the teacher", a participatory observation and a written survey. The topics chosen by the faculty deal with the promotion of personal development and social skills in students. The population participating in the updating process was 15 indigenous teachers and 10 non-

indigenous teachers. As achievements is to favor the development of skills for the guiding function of the teacher with the student body, considering assertive communication, conflict resolution and positive self-assessment. The topics addressed in the professional updating projects covered principles of inclusive education and intercultural pedagogy. **Keywords:** Social interaction skills, intercultural education, inclusive education, guiding role, teacher training.

**Resumo:** Os resultados de uma investigação de ação são apresentados, no âmbito do projeto de extensão ED-3430: "Facilitar oportunidades de aprendizagem com relevância cultural nas comunidades indígenas" especificamente em território Bribri, cantão de Talamanca durante o ano 2019-2020. O objetivo da investigação era promover a atualização profissional dos professores em instituições de ensino formais em territórios indígenas. Um método qualitativo foi utilizado através de dois instrumentos de recolha de informação, priorizando os tópicos a abordar na formação no eixo "papel orientador do professor", uma observação participativa e um levantamento escrito. Os temas escolhidos pelo corpo docente tratam da promoção do desenvolvimento pessoal e das competências sociais nos alunos. A população participante no processo de atualização foi de 15 professores indígenas e 10 professores não indígenas. Como as conquistas são favorecer o desenvolvimento de competências para a função orientadora do professor com o corpo estudantil, considerando a comunicação assertiva, a resolução de conflitos e a autoavaliação positiva. Os tópicos abordados nos projetos de atualização profissional abrangeram princípios de educação inclusiva e pedagogia intercultural.

**Palavras-chave:** Competências de interação social, educação intercultural, educação inclusiva, papel orientador, formação de professores.

## Introducción

El presente artículo muestra los resultados de la aplicación de una investigación-acción, denominada "Facilitando oportunidades de aprendizaje con pertinencia cultural en comunidades indígenas", cuyo objetivo general consistió en favorecer la actualización profesional de 25 personas educadoras: 15 indígenas y 10 no indígenas de instituciones de educación formal. Dichas instituciones se ubican en territorios indígenas de la región Huétar Caribe, específicamente de Valle la Estrella, Bratsi, Cahuita, Teleri, Matina y Carrandi. El estudio fue desarrollado entre agosto y diciembre de 2019.

Este proceso de actualización surge gracias al interés y a la necesidad del trabajo con personal docente, producto de la identificación de necesidades de formación realizada por la Dirección Regional Sulá de Talamanca. A partir de diálogos con el personal docente, se logra concretar un proceso de acompañamiento y asesoramiento en relación con los retos pedagógicos que demanda la labor docente en estos territorios.

Además, es importante señalar que la relevancia actual de favorecer desde la educación en sus diferentes ámbitos el reconocimiento y valoración de la diversidad cultural de contextos rurales e indígenas en todo el territorio nacional, nos permite avanzar en una comprensión más *glocal* de la diversidad cultural. Según datos del Ministerio de Educación Pública (MEP, 2019) los colegios públicos indígenas representan el 5.62 % y los colegios rurales el 12.95 %. Estos porcentajes están asociados además, con datos del MEP del año 2021, los cuales muestran a las poblaciones en estos contextos en condición de vulnerabilidad.

Específicamente en los lineamientos de la educación intercultural (MEP, 2021) se hace un llamado a atender a las poblaciones indígenas, afrodescendientes y migrantes en tanto se encuentran en situaciones de vulnerabilidad que limitan el adecuado desarrollo de sus capacidades físicas e intelectuales. Los aspectos anteriores dan cuenta de la relevancia del presente proyecto, en tanto estas poblaciones forman parte de la riqueza cultural que habita en los territorios en los cuales laboran las personas educadoras participantes.

Incorporar el enfoque de pertinencia cultural en el proyecto, responde directamente a la función orientadora en el rol docente, ya que se brinda atención hacia todos aquellos aspectos que hacen que el estudiantado experimente dificultades y que les impiden sacar provecho al currículo y a las enseñanzas dentro de las aulas (Díaz y Pinto, 2017). En este escenario particular, se retoman elementos centrales de la función orientadora docente, así como de la educación inclusiva y la pedagogía intercultural, que le permiten a la persona educadora, de acuerdo con Ortega (2013), resaltar la necesidad del respeto a las otras formas culturales, a la convivencia entre culturas y al reconocimiento del otro por lo que es, independientemente de la forma cultural en la que este se exprese.

Siguiendo esta línea, Aguado, Gil y Melero (2018), quienes citan a Leiva (2010), recalcan que la educación intercultural nutre e impregna los principios de una educación inclusiva, donde el referente pedagógico por excelencia es la vivencia y convivencia de la diferencia cultural y social como factor de enriquecimiento educativo. Por lo tanto, esta educación busca la “erradicación de procesos de exclusión social, bajo un marco de equidad, respeto, justicia e igualdad de oportunidades” (Brenes, Herrera, Méndez, Morales y Rodríguez, 2019, p. 2).

El ingreso a territorio indígena implicó que se realizaran distintas coordinaciones, tanto con los asesores de la Dirección Regional Sulá de Talamanca y Consejos Locales de Educación Indígena (CLEIs). Lo anterior tuvo el propósito de seleccionar al personal docente que participaría en el proceso de actualización. Durante estos acercamientos se les explicó a las personas docentes la idea general del proyecto, sus ejes principales, aspectos administrativos para su ejecución, así como los compromisos que asumirían tanto quienes facilitan el proceso de actualización, como el de las y los docentes participantes.

De esta manera, mediante el acompañamiento de las investigadoras encargadas del proyecto, el personal docente elabora, ejecuta y evalúa diversos productos con pertinencia cultural, los cuales que son aplicados a sus prácticas en las instituciones educativas y comunidades indígenas donde laboran, con las temáticas delimitadas de acuerdo con los citados ejes. Cabe destacar que, para efectos de este artículo, se describen los alcances obtenidos al favorecer, en el grupo de profesoras y profesores participantes del territorio indígena Bribri, la función orientadora en su rol docente, que, de acuerdo con el diagnóstico aplicado a este grupo, se delimita en las habilidades de interacción social y de desarrollo personal.

## Referente teórico

### *Función orientadora en la labor docente*

La persona docente cumple un papel preponderante en la formación de diversas áreas de vida en las que se desarrollan las personas menores de edad, tales como la personal, social, académica, vocacional, entre otras. Esta labor supone un gran esfuerzo, pues no solo se centra en la transmisión de conocimientos específicos de la asignatura que imparte, sino que mediante su interacción en el salón de clase o en el centro educativo en general, forma en valores, habilidades y actitudes, es decir, incide en la construcción del proyecto de vida de cada estudiante.

Estas funciones en la tarea docente incorporan el rol orientador, máxime en la actualidad, cuando la sociedad se suscita cada vez más compleja y le presenta una serie de retos a las personas profesionales de la educación. Al igual que en la sociedad, en general, el sistema educativo se transforma paulatinamente. Según plantea Ianni (2018), en este proceso se deben concebir cambios en la docencia actual, donde es necesario asumir un rol orientador, que además se visualiza como interdisciplinario y transdisciplinario. Para Irato (2015) es una de las bases fundamentales del proceso educativo, ya que constituye una razón por la cual debe estar inmersa dentro del diseño curricular de toda institución formadora de docentes.

De este último aporte, se desprende la importancia de favorecer y enriquecer la práctica docente desde la formación inicial profesional, o bien, desde la educación continua, mediante procesos de actualización. Lo anterior con el propósito de incorporar nuevas prácticas pedagógicas que permitan, mediante el aprovechamiento de diversas estrategias, dar respuestas a las múltiples necesidades que manifiesta el estudiantado, así como la comunidad educativa en general, con la que se establecen diversas relaciones en el trabajo cotidiano.

En suma, de igual modo se destaca la correspondencia con lo trans e interdisciplinario característico de la Orientación. Para Irato (2015) “implica que el docente debe estar al tanto de lo que hace el orientador [...] de aquí que sea necesaria la vinculación y esa acción concertada, efectiva y conjunta de estos adultos significativos en el hecho educativo” (p. 108). En la misma línea, Rodríguez (2009) plantea que “todo docente está llamado a ser un orientador [...] el perfil del nuevo docente que requiere la sociedad debe abarcar esta dimensión orientadora, por ser la que complementa y enriquece la función educativa” (p. 20).

Es necesario entonces, que se lleve a cabo el trabajo en conjunto entre las distintas disciplinas de la educación, de manera que exista un complemento y una mirada igualmente diversa a todas estas situaciones sociales. Así lo afirma Ianni (2018), al indicar que la Orientación retoma la acción de la totalidad de los agentes educativos, quedando atrás el supuesto de que solo le concierne a la persona profesional en esta rama. De esta manera también la labor educativa se vuelve más participativa, se comparte, es más comprendida y comprometida, pues

varios actores se encuentran involucrados, sobre todo los significativos para el estudiantado y resulta ser más efectiva, debido a que existe respeto entre los aportes que cada disciplina pueda brindar y por supuesto, el alcance es superior.

Es relevante la actualización para la implementación de nuevas prácticas pedagógicas, al ejercer esta función orientadora en el rol docente. Así, Parra (2011) define al docente en su rol orientador como “quien debe proporcionar a los estudiantes una relación de ayuda con base en estrategias, métodos, técnicas y recursos asertivos que le permitan lograr el objetivo fundamental de su acción educativa” (p. 51). Se destaca del anterior aporte, el tipo de relación que la persona docente podría establecer desde su rol orientador, enfocada hacia la ayuda del estudiantado mediante una buena base de conocimientos que faciliten lograr las metas del accionar educativo que se tengan previstas.

Asimismo, cabe destacar que la función orientadora debe tomar en cuenta distintos aspectos formativos de una manera integral. Es decir, no solo basta poseer y transmitir los conocimientos y contenidos teóricos, sino que este debe ir acompañado del fortalecimiento de la dimensión humana, mediante el modelaje y la interacción de diversas habilidades, tales como las de tipo asertivas, así como actitudes y valores, que permitan desarrollar en la persona estudiante una ética personal y social, y así formar mejores personas.

Para reforzar esta idea, Expósito (2016) plantea que el desempeño de este rol, además de tomar en cuenta las dimensiones y contenidos que el personal docente debe considerar, precisa que se centre en aspectos referidos al desarrollo de la identidad, la mejora del aprendizaje, la motivación, las técnicas de estudio, el aprendizaje autorregulado, el desarrollo de las relaciones sociales, la convivencia, la participación y la democracia del estudiantado. Esto quiere decir que la persona educadora posee la experticia en su praxis, para detectar distintas necesidades tanto académicas como de tipo personal y social, y poder redirigir su práctica cotidiana, de manera que logre abarcar distintos objetivos.

Entonces al caracterizar la función orientadora docente, según Ianni (2018), esta adquiere un papel activo como agente social de cambio y transformación; la persona profesional además de ser guía debe asumir un rol de acompañante y responsable. Por su parte, Expósito (2016) agrega a esta descripción la atención a las peculiaridades del estudiantado, por tanto, implica un rol personalizado, preventivo y postactivo, es decir, brindar un seguimiento en aquellos casos que así lo requieran. Aunado a lo anterior, la capacidad de disminuir factores de riesgo, optimizar los procesos educativos y facilitar la solución de situaciones problemáticas. Pero a la vez el proceso debe ser sistémico al integrarse en las estructuras de los diversos sistemas y organizaciones que soportan los procesos educativos especializados, porque requiere el compromiso formativo de todas las personas profesionales.

En síntesis, como parte de esa caracterización, se resalta la necesidad de que la persona docente posea no solo los conocimientos teóricos propios de la disciplina en la que se formó, sino que también asuma esa sensibilidad



social y por ende humana, así como la actitud ética para actualizarse. De manera que logre favorecer una adecuada función orientadora en su rol docente, del cual se puede deducir que se acompaña del modelaje conductual al enfrentar diversas situaciones complejas que se derivan de la interacción social.

En suma, se requiere de habilidades asociadas al desarrollo personal y a la interacción social, de manera que no solo le permitan resolver diversas situaciones con el propio estudiantado y la comunidad educativa en general, sino que además pueda, mediante su ejemplo o modelaje conductual, enseñar cómo enfrentar fenómenos de tipo social, tal y como lo menciona Mata (2011) al considerar que “el fenómeno social es complejo y multifacético por lo que su caracterización resulta difícil” (p. 4). Por lo tanto, requiere de diversas competencias en la labor docente, para abarcar una serie de requerimientos del proceso educativo, de forma tal que sea participativo, adaptado al contexto social y natural de cada educando, y que, en síntesis, sea pertinente para su desarrollo personal, social y académico.

### *Habilidades de interacción social*

Como se ha enfatizado, existe una creciente necesidad de hacer frente a un entorno social complejo y diverso, que se presenta en muchos contextos laborales y que por supuesto el ámbito educativo no está exento de dicha realidad. Esto exige que la persona docente desarrolle o fortalezca una serie de competencias y habilidades propias de su ejercicio profesional.

Dentro de las muchas destrezas requeridas en la actualidad, se encuentran las de tipo social, las cuales –por su asociación con las habilidades para la vida– son cruciales que sean aprendidas y se pongan en práctica ante distintas circunstancias, estas se encuentran constituidas por las habilidades de interacción social, habilidades sociales o habilidades interpersonales. La autora Monjas (2011), quien aporta valiosos insumos en este importante tema, indica que los conceptos mencionados pueden ser usados como sinónimos y los define de la siguiente forma: “las conductas o destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea de índole interpersonal. Entendemos que las habilidades sociales son un conjunto de comportamientos interpersonales complejos que se ponen en juego en la interacción con otras personas” (p. 28).

Por su parte, De La Fuente (2014) agrega que tales conceptos constituyen:

el conjunto de capacidades para emitir conductas eficaces en situaciones interpersonales con la finalidad de obtener respuestas gratificantes de los demás. El carácter plural del término indica que se trata de un concepto que engloba destrezas específicas aplicables a diferentes situaciones de intercambio social (p. 15).

Coinciden ambas autoras en que las habilidades de interacción social son necesarias para mantener una relación social óptima, pues



están conformadas por una serie de comportamientos complejos. De lo anterior, se desprende que su ejecución requiere de conocimientos específicos, pues para su aprendizaje y aplicación se requiere seguir un orden minucioso.

Por tanto, al ser estas habilidades de vital importancia en las relaciones humanas, es relevante mencionar que deben aprenderse, desarrollarse, o bien, fortalecerse. Específicamente en el ámbito educativo, Flores y Ramos (2013) mencionan que: “aprender habilidades sociales es un proceso complejo que requiere de reflexión, observación y mucha práctica [...]. La escuela es un escenario rico en oportunidades para enriquecer y fortalecer las habilidades sociales de todas las personas que participan en ella” (p. 25).

En relación con esta función docente, De Benito, Casado, Francia, Peinado y Rodríguez (1998) exponen que el papel de la docencia radica en el entrenamiento de estas habilidades, lo que supone la enseñanza en contextos reales, en ambientes naturales y con un objetivo educativo de promoción de la competencia social y de prevención primaria de posibles problemas. Junto a la familia, y en coordinación con ella, la escuela es una importante institución de socialización proveedora de comportamientos y actitudes sociales.

Por su parte, Monjas (2011) expresa que, si bien el aprendizaje de las habilidades sociales resulta sumamente importante debido al déficit e inhabilidad social, que con frecuencia se manifiesta en niñas, niños y jóvenes, esto conlleva la demanda de nuevas estrategias de intervención. Su enseñanza resulta un campo nuevo y difícil para las personas profesionales, que en muchos casos no cuentan con la preparación para este fin. (p. 40).

Lo anterior ratifica que el sistema educativo es un escenario crucial para favorecer el aprendizaje de las diversas habilidades de tipo social y, por ende, el rol de la persona docente es vital para el abordaje pedagógico de ese conocimiento. Siguiendo esta línea, las aulas, las familias involucradas en el proceso y, en general, toda la comunidad educativa, deben atender las demandas socioculturales del contexto, convirtiéndose en un laboratorio rico de experiencias para la ejecución de múltiples habilidades de tipo social, adaptadas a las circunstancias y al propio entorno cultural en que se suscite esa práctica, en el que la función orientadora de la persona docente se torna protagónica.

En este sentido, favorecer nuevos conocimientos acerca del rol orientador en la labor docente resultó vital para la creación de los proyectos desarrollados por el profesorado participante en esta investigación. Cabe destacar que en total participaron 25 docentes de educación primaria I y II ciclo, Educación secundaria, Orientación y Educación Especial, 15 personas docentes indígenas y 10 personas docentes no indígenas, 16 mujeres y 9 hombres, con edades que van desde los 25 años a los 50 años. Todas las personas viven en territorio indígena de Talamanca provenientes de la región Huetar Caribe, zona rural de difícil acceso.

Como se ha mencionado, el presente estudio fue realizado con un grupo de personas docentes pertenecientes a la Dirección Regional Sulá

del Ministerio de Educación Pública, ubicada en el territorio indígena que conforma la Cordillera de Talamanca, donde habitan los pueblos Bribri y Cabécar. Las personas indígenas participantes pertenecen al pueblo Bribri que pese al proceso de aculturación que han experimentado, mantienen en términos generales el sistema y la cosmovisión característicos de este pueblo.

De acuerdo con Guevara (2011) el pueblo Bribri conserva un sistema clánico de estructura matrilineal, el cual permite toda una organización en diferentes áreas de su realidad sociocultural. Este sistema se extiende a las diferentes regiones donde habitan, permite un manejo agroforestal de la producción, así como aprovechar los recursos naturales conforme a su sistema tradicional y conservar personas especialistas en medicina tradicional.

Según este mismo autor, en el territorio Talamanca Bribri, en general, existe un alto porcentaje de la población que utiliza lengua vernácula y sigue vigente el sistema clánico en numerosas familias. En las zonas montañosas y tierras más altas, se mantienen muy arraigados la cosmovisión, el sistema clánico, la espiritualidad y costumbres tales como el baile del Sorbón y otras ceremonias y rituales. Estas prácticas se han debilitado en las zonas bajas debido a un proceso de aculturación que se acentúa con fuerza, debido principalmente a las actividades económicas de tipo comercial, las cuales provocan que ingresen a la zona otras influencias sociales. En la Talamanca Bribri ha habido mayor desarrollo de organizaciones civiles, que gestionan proyectos productivos, así como proyectos de turismo comunitario de diversa índole, lo cual se ha convertido en una entrada económica alternativa para muchas familias (Guevara 2011, pp. 44-45).

Del total de participantes, 5 docentes decidieron, de forma prioritaria, intervenir específicamente en las habilidades de interacción social relacionadas con la comunicación asertiva, la resolución de conflictos y la valoración positiva de cada persona, por lo que a continuación, se procede a describir brevemente algunos aportes teóricos para su comprensión y fundamentación.

#### *Habilidades de interacción social relacionadas con la comunicación asertiva, resolución de conflictos y la valoración positiva de cada persona*

En relación con el tema de las habilidades de interacción social, es necesario recalcar, de acuerdo con la priorización realizada por las personas docentes, que responden a su experticia profesional en cuanto al conocimiento de las necesidades de la población estudiantil de sus centros educativos y de la diversidad cultural característica de esta zona del país. Se destacaron una serie de habilidades que precisamente son indispensables para que las relaciones intra e interpersonales sean lo más armónicas y posibilitadoras de espacios cada vez más inclusivos, en las instituciones educativas y en las comunidades. En primera instancia se encuentran las habilidades de comunicación asertiva o asertividad, que de acuerdo con Roca (2014) estas se definen como:

una actitud de autoafirmación y defensa de nuestros derechos personales, que incluye la expresión de nuestros sentimientos, preferencias, necesidades y opiniones en forma adecuada, respetando al mismo tiempo los de los demás. Pretende a ayudarnos a nosotros mismos a desarrollar nuestra sana autoestima y a mejorar la comunicación interpersonal, haciéndola más directa y honesta (p. 13).

Aunado a lo anterior, Castanyer (2008) aporta que quienes se ubican en este estilo de comunicación destacan porque “las personas asertivas conocen sus propios derechos y los defienden, respetando a los demás, es decir, no van a ‘ganar’ sino a ‘llegar a un acuerdo’” (p. 36). Entonces, según Castanyer (2008), se pueden abordar desde la divulgación y práctica de los derechos asertivos, lo que reafirma la importancia de utilizar un estilo de comunicación asertivo. Sin embargo, este no siempre es empleado, debido a que requiere de un componente esencial como lo es la propia estima, así como de otras características esenciales para su puesta en práctica, ya que al ser conductas o habilidades que se aprenden, son hábitos o patrones de conducta, que requieren de la práctica o entrenamiento.

Existen diversas formas para entrenarse en las habilidades asertivas, tales como las técnicas de reestructuración cognitiva que no son exclusivas de la comunicación asertiva, sino que pueden aplicarse a distintos procesos educativos de enseñanza en habilidades de interacción social. De acuerdo con Castanyer (2008), implica todo un proceso de reeducación que inicia con el acto de concientizarse de la importancia que tiene el arraigo de ciertas creencias en nuestra forma de pensar, analizar estos pensamientos para detectar a qué idea irracional corresponde cada uno de ellos, elegir pensamientos alternativos a los irracionales y, por último, llevar a la práctica los nuevos argumentos racionales elegidos; esto consiste en una transformación de las propias ideas en más racionales y realistas, de manera que no nos hagan daño.

Además, se establece un ligamen importante entre las habilidades de tipo asertivas, la valoración positiva de cada persona y la forma en que se resuelven los conflictos, debido a que todas implican autoafirmarse. Lo anterior con el propósito de tomar decisiones que permitan la construcción de un desarrollo personal fuerte, que repercuta en todas las áreas de vida en las que se desenvuelven las personas.

Por ejemplo, si me valoro positivamente, buscaré alternativas para resolver los conflictos a los que me enfrente utilizando habilidades que me autoafirmen, haciendo respetar mis derechos, pero también los de las demás personas, porque, en suma, la imagen que poseo de mí misma es la de una persona segura, satisfecha, que busca el bien común y no necesita sentirse superior o inferior a las demás. Cabe destacar que una persona que se defina de esta manera no queda exenta de las dificultades cotidianas, sino que sus destrezas se centran en la forma en que visualizan tanto a sí mismas como a los problemas que enfrentan y el enfoque que le dan para resolverlos de forma asertiva.

En esta línea, es de gran relevancia referirse a otra habilidad indispensable para fortalecer las relaciones interpersonales e intrapersonales, como lo es la resolución de conflictos. En primera

instancia es importante comprender el concepto de conflicto, para el cual, según Rosales, Caparrós, Molina y Delgado (2013), existen elementos importantes en común acerca de las conceptualizaciones que diversos autores proponen.

Dentro de estos elementos del conflicto se encuentran el problema y la dificultad, que a su vez comprende dos ámbitos a saber, interno y externo. Por tanto, los autores Rosales, Caparrós, Molina y Delgado (2013) ven el conflicto como: “un elemento más de la vida real cuya presencia es necesaria asumir y afrontar” (p. 111). En relación con lo anterior, García y Maza (2015) mencionan que “los conflictos forman parte de la vida cotidiana, de la convivencia y de las interacciones sociales y son, por tanto, naturales e inherentes a todas las relaciones humanas” (p. 8). Es decir, existe una realidad externa, social, a la que la persona se ve expuesta, pero también existe su mundo interno, el cómo asume todo ese contexto externo en su ser, de qué forma lo enfrenta en su diario vivir, a partir de sus propias destrezas y aptitudes.

Por consiguiente, al ser considerados los conflictos como naturales e inherentes a la cotidianidad, es necesario aprender su resolución. De acuerdo con Rosales, Caparrós, Molina y Delgado (2013), su aprendizaje puede abordarse de diferentes formas y para ello proponen un método con pasos específicos, a saber: definir el problema, analizar las posibles causas, buscar alternativas, analizar y evaluar cada una de las alternativas y, por último, aplicar la solución elegida. De la misma forma, García y Maza (2015) refieren que la persona profesional docente adquiere un rol significativo como mediadora en la resolución de conflictos, debido a que debe acompañar en el proceso de aprendizaje de las habilidades de tipo emocional y ayudar a la población estudiantil a conocer su propio funcionamiento emocional, como plataforma de inicio, para controlar y expresar sus emociones de forma asertiva, ante los conflictos que se le presenten.

Todo esto permite deducir que el enfrentar de forma positiva los conflictos, conlleva nuevos aprendizajes y retos, debido a que cada conflicto es distinto, va a demandar soluciones creativas y por supuesto de múltiples destrezas personales. Requiere, en primera instancia, de una conceptualización del problema, de la aplicación de estrategias que hayan sido exitosas en el pasado, pero además de la incorporación de otras nuevas y de la aplicación, como se ha hecho énfasis, de diversas habilidades asociadas al ámbito emocional, que de nuevo se encuentran muy relacionadas con la propia percepción que la persona tenga de sí misma.

De acuerdo con lo anterior y según Pérez y Redondo (2006), para el aprendizaje emocional es necesario comprender que las distintas teorías de la autovaloración se centran en el cómo las emociones son evocadas y la importancia que tienen las evaluaciones subjetivas que cada persona hace de la situación o del objeto. Por lo tanto, en cuanto a las habilidades que abarca la valoración positiva de sí, se encuentra el auto concepto, el cual según García (2013):

favorece claramente el sentido de la propia identidad, constituye un marco de referencia desde el que interpreta la realidad externa y las propias experiencias, influye en el rendimiento, condiciona las expectativas y la motivación y contribuye a la salud y al equilibrio psíquico (p. 241).

Aunado a lo anterior, García (2013) se apropia de la definición de autoconcepto desde lo cognitivo y afirma que existe una forma emocional que se llama “autoestima”, la cual es una habilidad de la valoración positiva de sí, que se define como una actitud hacia uno mismo, en la cual se aceptan las características propias desde la forma habitual de pensar, amar, sentir y comportarse consigo mismo. Por ello, la autoestima conforma nuestra personalidad, la sustenta y le otorga un sentido.

De esta forma, se puede comprender que el autoconcepto es una referencia que la persona hace de su ser y la autoestima es la aceptación positiva de ese ser. Cabe destacar que estas dos habilidades tan importantes para una adecuada valoración propia pueden potenciarse de diversas formas, entre esas alternativas García (2013) plantea que se pueden trabajar desde: la creación de un clima de relaciones personales donde la persona experimente seguridad, respeto, aceptación y libertad de actuar. Conviene mencionar que estas relaciones deben estar presentes tanto en el ámbito intra como interpersonal, donde la primera precede a la segunda. Finalmente, es relevante reiterar que todas estas habilidades de interacción social se pueden aprender, desarrollar o fortalecer, por medio de su entrenamiento constante, por lo que se enfatiza tal y como se realizó mediante esta experiencia de investigación-acción, la necesidad de aplicar proyectos con temáticas de esta índole que permitan la práctica, tanto desde el sistema educativo, así como desde los distintos sistemas ligados a este, la comunidad, la familia y el contexto sociocultural en el que interaccionan.

## **Metodología**

Para desarrollar el presente proyecto, las personas investigadoras ingresaron a la comunidad indígena Bribri de la zona baja del cantón de Talamanca, entre los meses de agosto y diciembre del año 2019 previas negociaciones con la Dirección Regional Sula. Lo anterior, con el fin de favorecer la actualización profesional docente de instituciones de educación formal en territorios indígenas.

El proyecto se enmarca desde el método cualitativo, pues en este las personas de acuerdo con Rodríguez, Gil y García (1999) “estudian la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando [...] interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas” (p. 32).

El tipo de acercamiento que se desarrolla en el campo es la investigación-acción, en virtud de otorgar el protagonismo al profesorado participante. Según lo planteado por Rodríguez, Gil y García (1999): “la investigación-acción interpreta ‘lo que ocurre’ desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, por ejemplo, profesores y alumnos” (p. 25). Debido a esta razón se opta por iniciar el

proceso de investigación partiendo de una etapa diagnóstica en la que se pretendió detectar las necesidades específicas del profesorado en torno a la función orientadora de la persona docente.

Lo que se relaciona directamente con el aporte de Hernández, Fernández y Baptista (2014) en el sentido de que la participación directa y la colaboración de quienes participen en este tipo de estudio es básico:

implica la total colaboración de los participantes en: la detección de necesidades (ya que ellos conocen mejor que nadie la problemática a resolver), el involucramiento con la estructura a modificar, el proceso a mejorar, las prácticas que requieren cambiarse y la implementación de los resultados del estudio (p. 497).

Se utilizan dos instrumentos de recolección de información, una observación participativa en el contexto social mediante tres visitas a distintas instituciones educativas y agrupaciones comunales, para posteriormente realizar una encuesta escrita, en la que se pide al profesorado –25 docentes– que organice por orden de prioridad su necesidad de conocimiento en torno a las siguientes líneas temáticas en relación con el eje de actualización en cuestión:

- Habilidades para el desarrollo personal
- Habilidades sociales
- Construcción de ambientes armónicos en el aula
- Permanencia y éxito escolar
- Proyecto de vida

Asimismo, se solicita a las personas participantes que amplíen su respuesta justificando la selección acorde con su realidad contextual y que la extiendan con otras posibles temáticas de interés. Esta información es recolectada mediante un grupo focal en el que se generó una discusión el viernes 7 de junio del año 2019, la cual estuvo mediada por las investigadoras y tuvo una duración aproximada de tres horas.

La población participante la constituyeron 25 profesionales de diversas materias básicas en Educación Primaria, Educación Secundaria, Orientación y Educación Especial, 14 mujeres y 9 hombres en edad adulta, personas indígenas, no indígenas. Los criterios de selección de esta población versaron en su destacado compromiso como personas educadoras, calificadas así por los asesores regionales de las oficinas del MEP de la Dirección Regional Sulá de Talamanca. Se consideró, además, que, por sus características de desempeño docente, estas personas fungen como agentes multiplicadores de conocimiento al participar del proyecto de actualización del que deriva la presente investigación.

Posteriormente, se trabajó en el procesamiento de los datos mediante la categorización de la información, estimando las categorías *a priori* presentadas como líneas importantes por considerar en la función orientadora, formuladas en la guía de entrevista. Para este análisis se realiza una triangulación de instrumentos de recolección, concatenando los datos de la observación con los datos de la entrevista y la información teórica que comprendió el diseño del marco conceptual del proyecto.



Al realizar una codificación selectiva mediante un análisis deductivo de la transcripción del grupo focal, el grupo docente establece su priorización en las categorías de las habilidades de interacción social y del desarrollo personal, obteniéndose de esta forma las necesidades de actualización específicas de la función orientadora de la población participante. Además, se procedió a elaborar un programa de un curso de un total de 40 horas, cuya metodología consistió en jornadas de trabajo de aproximadamente ocho horas diarias, distribuidas en cinco viernes durante los meses de octubre y noviembre, en las que mediante un trabajo individual y en conjunto con las investigadoras, el profesorado desarrolló tareas, lecturas y la aplicación de sus proyectos, que se generaron en el mismo curso de actualización profesional. Se consideró, en cada una de ellas, una fase teórica-dialógica y otra de reflexión-acción acerca de los temas seleccionados en cada uno de los ejes.

Durante las primeras horas de cada jornada se desarrolló un espacio de conversación, disertación y reflexión en torno a la teoría que fundamenta los contenidos de cada eje. Luego, durante la tarde, se desarrollaron ejercicios de reflexión acerca del quehacer docente de las personas participantes, analizando así cómo llevar a la práctica estos nuevos saberes y sentires que se intercambiaron a lo largo del curso. Para ello, el profesorado diseñó, de forma gradual y bajo una pedagogía crítica, un proyecto que las investigadoras de este artículo denominaron “Manos a la obra”, en el que semana a semana, cada docente traía a las jornadas de actualización sus avances e inquietudes, con el fin de reflexionar cooperativamente y transformar su propia realidad educativa.

En este sentido, se toma en consideración lo que aporta Elliot (2010) en cuanto a que “la investigación-acción adopta una postura teórica según la cual la acción emprendida para cambiar la situación se suspende temporalmente hasta conseguir una comprensión más profunda del problema práctico en cuestión” (p. 25).

Este proyecto fue deliberado, es decir, desarrollado a partir del conocimiento científico y cultural que se formó a lo largo del curso. Asimismo, cada proyecto debió ser contingente, en tanto registró y presentó las evidencias de su ejecución y la reflexión dialógica de los resultados que lleven al profesorado a problematizar y mejorar su práctica educativa.

En la etapa del plan de acción, cada participante diseña su proyecto con el apoyo mediático de las investigadoras, a partir de la problematización crítica de su propia práctica. Pues siguiendo la línea de Elliot (2010), se considera que “la investigación educativa en el aula implica necesariamente a los profesores y a los alumnos como participantes activos en el proceso de investigación” (p. 37). Este protagonismo que asumen las personas participantes como ejes de transformación de la propia práctica responde a lo que explica Elliot (2010): “la investigación-acción se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores” (p. 24), y eso hizo necesario que fueran ellos y ellas quienes establecieran los objetivos concretos de cada categoría y actuaran en función de los fenómenos sociales seleccionados en sus proyectos.



Con el propósito de realizar la codificación de acuerdo con los resultados obtenidos en la ejecución de los trabajos elaborados como parte de esta investigación-acción, se le asigna a cada proyecto un código que permita facilitar la sistematización de la información y elegir aquellos aspectos más relevantes asociados al eje que este artículo desarrolla, tal y como se muestra a continuación en la Tabla 1.

**Tabla 1.**  
Códigos asignados a los proyectos elaborados por el grupo docente participante

<b>Proyecto</b>	<b>Código de proyecto</b>
Educación Inclusiva desde el reconocimiento de la diversidad y discapacidad	<b>EIDD</b>
Relaciones interpersonales positivas	<b>RIP</b>
Estrategias para mejorar la educación inclusiva a partir del trabajo cooperativo	<b>EITC</b>
Sensibilidad hacia la diversidad para favorecer la construcción de una Escuela Inclusiva	<b>SDEL</b>
Abordaje de la diversidad desde un enfoque intercultural para favorecer la inclusión educativa	<b>ADEI</b>
La autoaceptación como herramienta para mejorar la autoestima	<b>AMA</b>
Favoreciendo la Educación Inclusiva	<b>FEI</b>
Comprendiendo la discapacidad desde un modelo social, equitativo y justo	<b>CD</b>

Fuente: Elaboración propia, considerando los resultados del proyecto.

De forma particular, en relación con el eje de la función orientadora de la persona docente, un grupo de estas y estos profesionales delimita sus proyectos de forma general dentro de las temáticas, de las habilidades sociales y habilidades para el desarrollo personal. Por último, en la reflexión generada de modo transversal en todo el proceso, la cual se plasma en un informe escrito del proyecto, las personas participantes realizan un abordaje desde la pedagogía crítica con el apoyo de las investigadoras. De esta manera, se logra reflexionar sobre su propia comprensión del fenómeno, de modo autocrítico y cooperativo para provocar una verdadera transformación social a partir de su ejercicio docente. Es así como emergen nuevas preguntas que generan un nuevo ciclo de investigación-acción que constituyen insumos para que las investigadoras establezcan nuevos objetivos en el estudio.

Cabe advertir que una investigación-acción en la experiencia docente no pretende ser contundente ni finalizar de forma definitiva este tipo de experiencias. Por el contrario, busca establecer la investigación como una práctica constante dentro de un entorno educativo que, en

esta oportunidad, se sistematizó hasta este primer ciclo de análisis de información.

## Discusión

En este apartado se abordan los resultados y el respectivo análisis de la aplicación de los proyectos elaborados por las personas docentes participantes de la experiencia de investigación-acción. Se inicia con la explicación de cómo se parte de un diagnóstico en el que las personas docentes priorizaron diversas necesidades desde las tres temáticas centrales del proyecto, a las que les ofrecieron diversas respuestas a partir de su accionar pedagógico. Posteriormente, se lleva a cabo una descripción y el análisis de la ejecución de los distintos proyectos diseñados por las personas docentes según su accionar y, por último, se abordan los aspectos de mejora y/o lecciones aprendidas de toda la experiencia.

### *Iniciando el camino: etapa diagnóstica*

De acuerdo con el diagnóstico realizado al grupo docente participante, dos subgrupos de forma específica priorizan sus proyectos en el tema de la autoaceptación para mejorar la autoestima –para estudiantes de octavo año de secundaria– y en el de las relaciones interpersonales positivas –dirigido a estudiantes de cuarto y quinto grado de escuela–. Cabe aclarar que, pese a que estos proyectos fueron desarrollados directamente desde las temáticas seleccionadas, pues respondieron a las necesidades detectadas por las personas docentes en sus centros laborales, en la consigna para su elaboración se les sugiere contemplar los distintos elementos teóricos ubicados en la fase denominada teórica-dialógica del proceso de actualización, que fue brindada por las facilitadoras en las jornadas de reflexión en torno a la teoría que fundamenta cada eje del proyecto: la función orientadora de la persona docente, la educación inclusiva y la educación intercultural.

De esta forma, el profesorado diseña en total ocho proyectos bajo una pedagogía crítica, desde una temática central, pero sin obviar los otros ejes, por lo que para este análisis se contemplan elementos de todos los proyectos desarrollados. De manera que, en concordancia con el proceso, se contemplan en este apartado los tres momentos seguidos para el desarrollo de la investigación-acción: mirar la teoría, repensar el rol docente y la acción o puesta en práctica de lo construido, con el fin de presentar los resultados de esta experiencia investigativa.

Se tiene que en relación con la etapa diagnóstica, siguiendo lo aportado por Rodríguez, Gil y García (1999), en cuanto a que la investigación-acción partió del punto de vista de las personas docentes, de sus interpretaciones e interacciones con las situaciones problemas detectadas en torno a la función orientadora de la persona docente, el profesorado logra delimitar las temáticas acordes con la realidad social, educativa y contextual, relativas con las inquietudes observadas e indican que

existe necesidad de trabajar habilidades relacionadas con el manejo de las emociones y con la comunicación asertiva, tal y como se destaca en las siguientes frases etnográficas: “Bajo rendimiento académico: Dificultad para expresar ideas y pensamientos en forma escrita” (Proyecto RIP). Una de las docentes también aporta: “En las actividades realizadas se logra observar la poca participación, como la falta de comunicación por parte de algunos alumnos por lo que se considera se podría retomar los siguientes temas: Autoconocimiento, Comunicación asertiva, Autoestima, Trabajo en equipo” (Proyecto AMA).

Otro grupo docente determina la prioridad de trabajar en temáticas relacionadas con el manejo adecuado de los conflictos, habilidades sociales vinculadas al autocontrol emocional, el favorecer relaciones positivas entre el estudiantado y también la necesidad de trabajar con madres y padres de familia de manera conjunta, tal y como se evidencia a continuación:

La escuela de Suretka, tiene un grupo de quinto año compuesto por 24 estudiantes. Desde que estaban en cuarto año siempre presentaban conductas preocupantes, un poco desafiantes con la autoridad, poca disciplina, poco o nada de respeto ante los materiales o sus pares. Buscando cómo mejorar las relaciones interpersonales, desde el año pasado, en el último periodo se hicieron una serie de actividades para mejorar las relaciones con todo el grupo (Proyecto RIP).

Específicamente el grupo de sexto grado de la Escuela Duchabli donde se encuentra un estudiante con discapacidad intelectual en donde se ha visto que no lo involucran con el grupo, situación que se sensibilizó a nivel grupal para fortalecer las relaciones interpersonales sin limitar a los estudiantes ya sea por su condición física o cognitiva (Proyecto SDEL).

A principio de este año hubo falta de respeto a los docentes, tanto de materias básicas como de materias especiales. De estos niños y niñas un grupo específico de 10 estudiantes, son los que presentaban una situación de conducta, que encendió una alerta. Las conductas negativas iban en aumento y el poco desempeño académico. Toda esta situación aunada a un alejamiento por parte de los encargados legales; hizo que trabajar con ellos se vuelva casi intolerable (Proyecto RIP).

Se destaca lo aportado por García y Maza (2015) en torno a que una de las funciones docentes desde el rol orientador, lo constituye el papel de mediación y modelaje en la resolución de conflictos, en la medida en que acompaña en el proceso de aprendizaje de las habilidades de tipo emocional, que le faciliten al estudiantado conocer su propio funcionamiento emocional, como alternativa inicial para controlar y expresar sus emociones de forma asertiva, ante los conflictos que se le presenten.

Aunado a lo anterior, se rescata cómo la función orientadora de la persona docente está presente desde la etapa inicial diagnóstica. Retomando el aporte de Irato (2015) en cuanto a que la persona docente debe estar vinculada de forma directa para concretar acciones efectivas y conjuntas, con la labor orientadora, al ser ambas las personas adultas significativas más cercanas en el accionar educativo, lo que facilita que mediante la asesoría orientadora para el desempeño de este rol se identifiquen las temáticas asociadas a este. Asimismo,

de acuerdo con Rodríguez (2009), el nuevo perfil docente abarca la dimensión orientadora que complementa y enriquece la función educativa, que además se caracteriza según Ianni (2018) por ser un proceso interdisciplinario y transdisciplinario.

Los anteriores aspectos se relacionan directamente con el trabajo realizado por el grupo docente participante. En concordancia, cada grupo diseñó, ejecutó y evaluó un proyecto de corte interdisciplinario, debido a que fueron docentes especialistas de diversas materias básicas, así como profesionales en Orientación y Educación especial, quienes crearon de forma conjunta diferentes posibilidades de respuesta ante una realidad compleja que se suscita en las instituciones educativas para las que laboran.

### *Manos a la obra: desarrollo de los proyectos desde la función orientadora de la persona docente*

Como se ha venido explicando, si bien todos los proyectos lograron integrar y trabajar desde los tres ejes centrales, es de interés del presente artículo rescatar la función orientadora de la persona docente, tal y como se describe y analiza a continuación.

Dentro de esta función orientadora, se destaca la gran necesidad e importancia de reconocer las características culturales propias de la población infantil y adolescente con la que se relacionan las personas profesionales docentes. En ocasiones algunas diferencias culturales pueden ser visualizadas como riquezas por el conocimiento y aprendizajes que se pueden generar de la interacción diaria, o bien, como una dificultad, para transmitir ciertos contenidos propios de cada asignatura, tal y como se visualiza con la siguiente cita: “existe muchas veces la barrera del idioma, algunas palabras no tienen traducción textual al idioma castellano” (Proyecto RIP).

Cabe acotar la concepción de educación intercultural que propone Ortega (2013), en cuanto a que desde los espacios educativos diversos se busca trascender la visión estereotipada de únicamente conocer acerca de las costumbres, estilo de vida y tradiciones, sino que debe imperar el respeto a las otras formas culturales, la convivencia entre culturas y al reconocimiento del otro. Además, de acuerdo con Gil y Vilches (2012), para lograr aprendizajes significativos, así como el creciente interés por las materias estudiadas y poder favorecer competencias interculturales en el estudiantado, es imprescindible el trabajo colaborativo en el aula, debido a que de forma conjunta se pueden construir y compartir las distintas formas de ver el mundo desde la cosmovisión de cada estudiante y por supuesto, de la misma persona docente, cada una con sus respectivas experiencias y riquezas culturales.

Lo anotado podría constituir un reto, pero a la vez un gran aprendizaje que se suma a la función orientadora en estas comunidades indígenas. Elementos valiosos que estuvieron presentes en la implementación de los distintos proyectos desarrollados, al incorporar en sus prácticas pedagógicas la mirada de la educación intercultural que, por supuesto, se suscribe a la educación inclusiva, tal y como se evidencia en los

resultados manifiestos por varios de los grupos de docentes, mediante la implementación de sus propuestas educativas. A continuación, se comparten algunas citas de las personas docentes que permiten ilustrar lo anteriormente planteado:

En conjunto con el docente de grado y el docente de educación física se plantean nuevas estrategias para ayudar a mejorar las relaciones, la conducta y lo académico de los y las estudiantes. A pesar de las intervenciones anteriores no se veían cambios positivos. Uno de los proyectos realizados fue, la formación de un grupo de baile, en el cual se integraron estudiantes de ambos sexos (Proyecto RIP).

Estamos en un área indígena en donde las culturas Bribri y la cultura Cabécar son las dominantes, pero también tenemos personas de otras culturas tales como: nicaragüenses, hondureños, blancos (Proyecto ADEI).

Los niños que conviven en un aula de clase diversa están aprendiendo acerca de las diversas culturas y lenguas además de ser tolerantes y comprensivos y aceptar a los demás (Proyecto SDEL).

Se puede destacar que se entrelazan de manera continua los tres ejes del proyecto, que fue uno de los objetivos que se potenciaron en la práctica de la investigación-acción, de manera que se pudiesen enfocar en una temática, pero sin descuidar los otros elementos. De esta forma, se evidencia cómo al ejercer la función orientadora docente para desarrollar diversas habilidades de interacción social, es factible, por ejemplo, favorecer competencias interculturales desde el respeto y aplicando a su vez principios de la educación inclusiva.

Al retomar lo indicado por Echeita y Ainscow (2011), el objetivo final de la educación inclusiva se enfoca en eliminar la exclusión social producto de las actitudes y las respuestas a la diversidad racial, la clase social, la etnicidad, la religión, el género o las aptitudes, entre otras posibles; es decir, de acuerdo con estos autores, la educación es un derecho humano elemental y la base de una sociedad más justa. Algunos planteamientos que ejemplifican esta integración tan necesaria para el desarrollo de los distintos proyectos a partir de los tres ejes propuestos se muestran a continuación en las siguientes citas de las personas docentes:

Reconocer la importancia de las habilidades sociales para el respeto hacia la diversidad sexual y discapacidad. Se realizó un taller con los estudiantes del Colegio de Sepecue y del Liceo Rural Usekla, que abordó el tema de las habilidades sociales para mejorar las relaciones interpersonales a través de la promoción de la empatía (Proyecto EIDD).

Queda evidencia que para lograr una educación inclusiva se necesita trabajar de manera colaborativa con los participantes en este caso padres, estudiantes, personal docente y administrativos (Proyecto EITC).

Las relaciones personales, la armonía, el clima de respeto es básico en cualquier ambiente; ya sea de trabajo o de estudio. Cuando el ser humano se siente mal o incómodo por uno de esos factores, su conducta y su rendimiento no será la mejor (Proyecto RIP).

Las citas anteriores se pueden relacionar también con la importancia que se le atribuye al desarrollo de las habilidades interpersonales, sociales o de interacción social, en los centros educativos. Estas temáticas fueron

abordadas de forma directa por varias de las personas docentes, o bien, en aquellos proyectos en los cuales no se abordó como tal, se reconoce la importancia de desarrollar las habilidades de tipo social en el estudiantado.

El trabajar desde ellas, facilita poder llegar a la inclusión y utilizar además un enfoque intercultural, debido a su manera práctica y operativa en el adiestramiento de las habilidades de tipo social, mediante su modelaje para relacionarse de manera eficaz y oportuna con quienes nos rodean. Tal y como lo indica De La Fuente (2014), quien las define como distintas capacidades que facilitan poder transmitir conductas eficientes ante diversas situaciones sociales con el objetivo de obtener respuestas satisfactorias de las demás personas.

En las siguientes frases etnográficas, se ponen de manifiesto la implementación de la función orientadora docente, al promocionar y favorecer en la población infantil, mediante estrategias acordes con la etapa del desarrollo, proyectos enfocados en las habilidades de interacción social, tal y como se destaca en los objetivos que se formularon desde el trabajo docente desarrollado:

Uno de los objetivos propuestos es: Brindar herramientas para fomentar las relaciones interpersonales. En el segundo objetivo: Facilitar espacios que promuevan las relaciones interpersonales positivas mediante actividades lúdicas (Proyecto RIP).

Desarrollar habilidades emocionales, mediante talleres y convivios que contribuyan al mejoramiento de la autoestima (Proyecto AMA).

Al retomar a Monjas (2011), se hace énfasis en que el aprendizaje de las habilidades sociales es muy necesario en los tiempos actuales debido al déficit e inhabilidad social, que con frecuencia se presentan en las personas menores de edad, lo que implica una gran demanda de nuevas estrategias de intervención en su enseñanza, lo que resulta un campo nuevo y complejo para las personas profesionales de la docencia, quienes requieren una constante actualización en estas temáticas para enfrentar su enseñanza.

### *¿A dónde llegamos? Lecciones aprendidas*

Desde la implementación de los proyectos se visualizan aspectos muy positivos de aprendizaje, porque se percibe dinamismo al percatarse de que la realidad es compleja y cambiante, que implica estar siempre alertas y con la mejor disposición para ofrecer respuestas creativas a las situaciones que la persona docente se encuentra día a día en sus entornos laborales. Estos retos también fueron descubiertos y expresados por las personas profesionales participantes de esta experiencia, quienes a partir de sus propias prácticas docentes y de la implementación de sus proyectos, reconocen la necesidad de enriquecer la mediación pedagógica en relación con las temáticas abordadas desde los tres ejes, tal y como se evidencia en las siguientes conclusiones a las que llegan estas y estos profesionales:



Existe muy poca participación que imposibilita trabajar desde el ideal de las y los facilitadores temas en los estudiantes como lo son la autoestima, trabajo en equipo, comunicación asertiva y autoconocimiento. Esta resistencia provoca que haya datos sumamente limitados en cuanto al reconocimiento de estrategias que favorezcan a la educación inclusiva, por lo cual, sigue siendo un reto el poder desarrollar actividades que la fomenten, debe trabajarse y hallar la manera de modificar e impactar en esta población adolescente de alguna forma que permita profundizar en este tipo de temáticas (Proyecto AMA).

Es gratificante demostrar mediante los logros alcanzados por las personas docentes que aceptaron ser parte de la investigación acción, la posibilidad de seguir mejorando, aprendiendo y por supuesto, de realizar transformaciones a la sociedad en general desde el centro educativo al que se pertenezca y a la comunidad en general, gracias a la disposición, a una serie de valores y actitudes que caracterizan a cada profesional que toma conciencia de que queda mucho por hacer y que siempre es viable innovar, desde los distintos contextos culturales, sociales y económicos, así como desde la propia realidad personal y profesional. Lo que concuerda con lo aportado por Hernández, Fernández y Baptista (2014), en cuanto a que “la finalidad de la investigación acción es comprender y resolver problemáticas específicas de una colectividad vinculadas a un ambiente (grupo, programa, organización o comunidad)” (p. 496).

La siguiente cita pone en evidencia lo anterior:

fueron conscientes que se debe hacer un cambio de pensamiento, para así poder hacer una mediación pedagógica diferente y contextualizada e inclusiva, que esto también va directamente relacionado con el compromiso y los cambios que se están haciendo desde el MEP con la Transformación Curricular, enfocado en promover habilidades y capacidades (Proyecto FEI).

A partir de estos logros, se recalca que la función orientadora de las personas docentes trasciende la mera transmisión de conocimientos, ya que se preocupa por el desarrollo integral de cada estudiante. Además, de acuerdo con Expósito (2016), el desempeño de este rol considera priorizar en aspectos referidos al desarrollo de la identidad, la mejora del aprendizaje, la motivación, las técnicas de estudio, el aprendizaje autorregulado, el desarrollo de las relaciones sociales, la convivencia, la participación y la democracia del estudiantado; fenómenos que fueron detectados y a los que se les brindó una respuesta oportuna de acuerdo con el abordaje en cada proyecto desarrollado por las personas docentes, tal y como se evidencia con los siguientes aportes de las citas:

es necesario desarrollar la autoconfianza en las personas, porque esta ayuda a los colaboradores a obtener un alto desenvolvimiento, de esta depende el que una persona tenga la habilidad de actuar en forma efectiva y apropiada, sin importar lo difícil que parezca realizar las tareas; además tiene que ver con que un trabajador crea en sus capacidades para alcanzar el logro de metas u objetivos propuestos (Proyecto AMA).

El desarrollo integral y personalizado implica enseñar a los jóvenes la capacidad de tomar decisiones significativas para su vida y específicamente, educar para aquellas decisiones que afectan a su futuro (Proyecto AMA).



El proceso de actualización del que también formaron parte las personas docentes les permitió poner en práctica nuevos conocimientos, así como otros que quizás poseían y que no habían tenido la posibilidad de implementar. Además, relacionado con lo anterior, pudieron percatarse de que es posible integrar la labor docente con la función orientadora, de manera que la práctica pedagógica se humanice y facilite formar en otras áreas de vida, tal y como se manifiesta a continuación:

Se trabajó bajo un enfoque de habilidades para la vida que pretendía favorecer la autoestima y autoconfianza de las personas beneficiarias trabajando en el desarrollo integral y personalizado que implica enseñar a los jóvenes la capacidad de tomar decisiones significativas para su vida y específicamente, educar para aquellas decisiones que afectan a su futuro (Proyecto AMA).

En síntesis, esta experiencia enriqueció sin duda alguna la labor docente a partir del ejercicio de su rol orientador, mediante un abordaje inclusivo e intercultural, lo que trasciende el papel tradicional instructivo de limitarse a transmitir los conocimientos requeridos de acuerdo con la materia específica.

De esta forma, se cumple también lo propuesto por Ianni (2018), quien describe que en el verdadero ejercicio del rol orientador, se adquiere un papel activo como agente social de cambio y transformación; la persona profesional además de ser guía, asume un rol de acompañante y responsable en todo el proceso educativo, que a su vez genera nuevos retos, nuevas preguntas, nuevas posibilidades, lo que es muy acorde con toda la metodología desarrollada gracias a esta satisfactoria experiencia que no termina aquí, sino que posibilita nuevos encuentros de aprendizaje.

## **Conclusiones**

Mediante el diseño e implementación de la investigación acción se logra cumplir con el objetivo de favorecer la actualización profesional en un grupo de 25 profesionales docentes de instituciones de educación formal en territorios indígenas de la región Huetar Caribe. También, los proyectos son desarrollados con pertinencia cultural asociado a distintas temáticas de interés docente en el ámbito socio educativo. Aunado a lo anterior, se realiza un proceso reflexivo de las prácticas docentes que facilitan continuar con el ciclo investigativo a partir de las inquietudes surgidas en esta primera experiencia.

La experiencia elaborada permitió responder a la necesidad de actualización detectada por las autoridades de la Dirección Regional Sulá en el personal docente de las instituciones educativas participantes, mediante el acompañamiento y asesoramiento en relación con los retos pedagógicos que demanda la labor docente en estos territorios.

Este trabajo evidencia la necesidad de elaborar proyectos, o bien, experiencias investigativas de tipo inter y multidisciplinarias, que en esta oportunidad al integrar tres ejes distintos pero complementarios a la vez, a saber: la función orientadora de la persona docente, la

pedagogía intercultural y la educación inclusiva; permitieron responder a necesidades particulares de la población seleccionada.

Se potenciaron y desarrollaron distintas habilidades y competencias para la función orientadora de la persona docente, desde diversas habilidades para la vida, tanto desde un enfoque de educación inclusiva, como también desde la pedagogía intercultural, que no puede dejarse de lado al trabajar en comunidades con esta riqueza cultural. Las técnicas cognitivas conductuales que incorporan el modelaje conductual resultaron muy prácticas, pues brindaron un método sistemático para el aprendizaje de distintas habilidades. De manera que, posteriormente en la implementación de sus respectivos proyectos, cada docente seleccionó de acuerdo con las realidades de sus centros educativos, aquellas estrategias que más se adaptaban a las poblaciones y fenómenos sociales por atender.

El rol orientador docente representa todo un reto personal y profesional para quienes deseen incorporarlo a sus prácticas docentes, pues implica tanto la actualización, la disposición y el planeamiento para propiciar en las praxis educativas nuevos conocimientos. Se pudo evidenciar que son muchos los beneficios que se obtienen en la aplicación de este rol, como el favorecer el proceso académico del estudiantado, mediante el desarrollo de habilidades sociales y para el desarrollo personal, que además le proporcionaron a la labor docente satisfacción, significado y trascendencia, tal y como lo afirmaron las y los participantes en la presente experiencia.

Las personas investigadoras y responsables de este proceso fueron promotoras y partícipes de un trabajo inter y multidisciplinario, desde la Orientación, Educación Especial, Educación Inclusiva y la Pedagogía Intercultural, de manera que se incorporan nuevos conocimientos, se enriquece la propia praxis profesional, se posibilita el modelaje y la réplica de distintas estrategias pedagógicas a las personas participantes docentes, desde estas visiones, enfoques y teorías. Además, las experiencias y conocimientos compartidos de las personas docentes participantes con las facilitadoras ofrecieron diversas visiones y posibilidades para la creación de nuevos planteamientos investigativos, o bien, para proyectos de acción social, tomando en cuenta la realidad cultural, social y educativa de estas comunidades.

A partir de la puesta en práctica de esta experiencia de actualización profesional, se recomienda su aplicación con distintas poblaciones de profesionales docentes, ya sea en otras comunidades indígenas del país, o también adaptarse a diferentes áreas rurales. De manera que se puedan divulgar y enriquecer los conocimientos relacionados con los tres ejes de interés: la función orientadora de la persona docente, la educación intercultural y la educación inclusiva.

Acorde con la incorporación de la función orientadora de la persona docente, es necesario extenderla a la enseñanza y a la implementación de otras habilidades para la vida. No se deben dejar de lado las propias necesidades detectadas por las personas docentes participantes en procesos de actualización similares, tomando en cuenta que los fenómenos sociales son muy diversos y complejos.

Como requisito indispensable para que experiencias de actualización profesional sean productivas y exitosas, se requiere del compromiso, sensibilidad y liderazgo de las personas docentes que acepten participar. Por lo tanto, la coordinación con las autoridades de las direcciones regionales del Ministerio de Educación Pública, así como con las Asociaciones de Desarrollo Integral de las comunidades y Comités Locales, resultó crucial para dar a conocer los objetivos del proceso y, además, hacer una selección del personal docente que se ajustara a las demandas de estas instancias y a los objetivos planteados. De esta forma, el respeto hacia las distintas organizaciones, cosmovisiones y prácticas culturales se torna también prioritario para la implementación de investigaciones y proyectos con pertinencia cultural.

Como parte de la realidad contextual y cultural de estas comunidades, es necesario que las personas investigadoras o facilitadoras de proyectos de esta índole, cuenten con la sensibilidad social y cultural, conocimientos específicos en estas temáticas, así como con la flexibilidad suficiente para realizar los ajustes metodológicos que se consideren pertinentes a partir de lo que se suscite con la implementación. Si bien se requiere de una fundamentación teórica clara, también es preciso un planeamiento bien delimitado. Se debe prever, además, realizar las adaptaciones acordes con imprevistos en relación con diversas circunstancias tales como las climáticas, dinámicas comunales e institucionales, así como situaciones personales de quienes participen.

Lo anterior implica poner en práctica y poseer una actitud respetuosa, así como la disposición para aprender de las distintas creencias, conocimientos, actitudes de las diversas cosmovisiones de todas las personas involucradas en las instituciones educativas y miembros de las comunidades. De manera que se pueda compartir de forma dialéctica las experiencias y conocimientos para un aprendizaje conjunto.

## Referencias

- Aguado Teresa, Gil Inés y Melero, Héctor. (2018). Espacios y prácticas de participación ciudadana. Propuestas educativas desde una mirada intercultural. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 24(2), 1-21. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/916/91664471003/html/>
- Brenes, Jislein; Herrera, YUSDANY; Méndez, Freddy; Morales, Carol y Rodríguez, Ingrid. (2019). Intervención desde orientación para el reconocimiento de la diversidad: Consideraciones interculturales en el espacio escolar. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 19(1), 1-30. doi: <http://doi.org/10.15517/aie.v19i1.35707>
- Castanyer, Olga. (2008). *La asertividad. Expresión de una sana autoestima*. España: Desclée de Brouwer.
- De Benito, María Patrocinio; Casado, María Luisa; Francia, María del Valle; Peinado, Lorenza y Rodríguez, María Isabel. (1998). *Las Habilidades Sociales en el Currículo*. Recuperado de [https://www.bienestaryproteccioninfantil.es/imagenes/tablaContenidos03SubSec/habilidades\\_sociales\\_curriculo\\_mec.pdf](https://www.bienestaryproteccioninfantil.es/imagenes/tablaContenidos03SubSec/habilidades_sociales_curriculo_mec.pdf)

- De La Fuente, María. (2014). Las Habilidades Sociales en Educación Infantil. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/5886/1/TFG-B.548.pdf>
- Díaz, Carmita y Pinto, María de Lourdes. (2017). Vulnerabilidad educativa: Un estudio desde el paradigma socio crítica. *Revista Praxis educativa*, 21(1), 46-54.
- Echeita, Gerardo y Ainscow, Mel. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12(2011), 26-46. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10486/661330>
- Elliot, Jhon. (2010). *La investigación-acción en educación*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Expósito, Jorge. (2016). *El Profesor como Orientador*. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/309411115\\_El\\_profesor\\_como\\_orientador](https://www.researchgate.net/publication/309411115_El_profesor_como_orientador)
- Flores, Nidia y Ramos, Ileana. (2013). *Enseñando habilidades sociales en el aula*. México: Puentes para crecer. UNAM, Facultad de Psicología. Recuperado de [http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/publicaciones/Ensenando\\_habilidades\\_sociales\\_en\\_el\\_aula\\_Flores\\_Monanez\\_y\\_Ramos\\_Prado.pdf](http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/publicaciones/Ensenando_habilidades_sociales_en_el_aula_Flores_Monanez_y_Ramos_Prado.pdf)
- García, Ana. (2013). *La Educación Emocional, el Autoconcepto, la Autoestima y su Importancia en la Infancia*. España: Universidad Complutense de Madrid.
- García, Sara y Maza, Sara. (2015). *Resolución Pacífica de Conflictos*. Recuperado de [https://www.academia.edu/45432794/Gu%C3%ADa\\_duIN\\_Resoluci%C3%B3n\\_pac%C3%ADfica\\_de\\_conflictos\\_Gu%C3%ADa\\_de\\_recurros\\_y\\_experiencias\\_pr%C3%A1cticas\\_para\\_educadores\\_as](https://www.academia.edu/45432794/Gu%C3%ADa_duIN_Resoluci%C3%B3n_pac%C3%ADfica_de_conflictos_Gu%C3%ADa_de_recurros_y_experiencias_pr%C3%A1cticas_para_educadores_as)
- Gil, Daniel y Vilches, Amparo. (2012). El trabajo cooperativo en el aula. Una estrategia considerada imprescindible pero infrutilizada. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 208, 41-46.
- Guevara, Federico. (2011). *Cronología básica de los pueblos indígenas de Costa Rica: desde los inicios del siglo XVI hasta el año 2000*. San José, Costa Rica: Siwä Pakö.
- Hernández, Roberto; Fernández, Carlos y Baptista, Pilar. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill / Interamericana Editores.
- Ianni, Carol. (2018). *Formación Docente y Rol de Orientador: Una Experiencia Pedagógica Transformadora desde la Investigación y la Reflexión para la Comprensión Humana*. Santa Ana de Coro, Venezuela: KOINONIA.
- Irato, Elvia. (2015). La Formación del estudiante de Docencia en el área de Orientación: Una urgente necesidad. *Revista Universitaria de Investigación*, 16(1), 103-119.
- Mata, Alejandrina. (2011). Una visión integradora de la Educación Continua. Conferencia inaugural. RECLA, XVI encuentro internacional. Universidad de Costa Rica. Ciudad Rodrigo Facio, San José, Costa Rica.
- Ministerio de Educación Pública. (2019). *Lineamientos de Educación Intercultural*. San José, Costa Rica: Departamento de Educación Intercultural.
- Ministerio de Educación Pública. (2021). *Orientaciones para el abordaje integral de la población vulnerable y las personas en riesgo de exclusión educativa*. San José, Costa Rica. Recuperado

de <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/Orientacion-Abordaje-Integral-Poblacion-Vulnerable-Riesgo-Exclusion-Educativa.pdf>

- Monjas, María Inés. (2011). *Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) para niños/as y adolescentes*. Madrid: General Pardiñas.
- Ortega, Pedro. (2013). La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación intercultural. *Revista Española de Pedagogía*, 256, 401-442.
- Parra, Keila. (2011). El Docente de Aula: perspectivas y demandas en tiempos de reformas educativas. *Revista de Investigación*, 72(35), 51-64.
- Pérez, Miguel Ángel y Redondo, Marta. (2006). Procesos de Valoración y Emoción: Características, Desarrollo, Clasificación y Estado Actual. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 22(9), 1-47.
- Roca, Elia. (2014). *Cómo mejorar tus habilidades sociales*. España, Valencia: ACDE.
- Rodríguez, Gregorio; Gil, Javier y García, Eduardo. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Rodríguez, Lourdes. (2009). Rol Orientador del Docente en un Contexto Educativo Intercultural. Caso: Escuela Básica Intercultural Bilingüe del estado Amazonas. *Revista Informe de Investigaciones Educativas*, 23(2), 17-36.
- Rosales, José; Caparrós, Bernarda; Molina, Isabel y Delgado, Salvador. (2013). *Habilidades Sociales*. Madrid, España: McGraw Hill-Interamericana de España.

## Notas de autor

- \* Costarricense. Máster en Orientación por la Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica. Docente de la Facultad de Educación e investigadora del Instituto de Investigación en Educación, ambas de la Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica. Correo electrónico: [espinoza.ejequita@gmail.com](mailto:espinoza.ejequita@gmail.com) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6660-2341>
- \*\* Costarricense. Doctora en Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España. Docente de la Escuela de Orientación y Educación Especial de la Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica. Correo electrónico: [maria.deliyorevega@ucr.ac.cr](mailto:maria.deliyorevega@ucr.ac.cr) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1702-1495>
- \*\*\* Costarricense. Doctora en Educación Intercultural por la Universidad de Santiago de Chile, Santiago, Chile. Profesora e investigadora de la Escuela de Orientación y Educación Especial de la Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica. Correo electrónico: [carolgraciela.morales@ucr.ac.cr](mailto:carolgraciela.morales@ucr.ac.cr) ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9925-3320>