

R . E . V . I . S . T . A  
PENSAMIENTO ACTUAL

---

*Universidad de Costa Rica - Sede de Occidente - Coordinación de Investigación*





UNIVERSIDAD DE  
COSTA RICA



## Consejo editorial de la Sede de Occidente

M.Sc. Ismael Guido Granados  
Coordinador de Investigación,  
Universidad de Costa Rica, Sede de Occidente

Dr. Minor Herrera Valenciano  
Coordinador de la carrera de Enseñanza del  
Castellano y Literatura,  
Universidad de Costa Rica, Sede de Occidente

Licda. Nidia González Vásquez  
Departamento de Filosofía, Artes y Letras,  
Universidad de Costa Rica, Sede de Occidente

Mag. Miguel Ángel Herrera Cuaresma  
Sistema de Estudios Generales,  
Universidad de Costa Rica, Sede de Occidente

Mag. Rónald Sánchez Porras  
Departamento de Ciencias Naturales,  
Universidad de Costa Rica, Sede de Occidente

Mag. Elena Valverde Alfaro  
Departamento de Ciencias de la Educación,  
Universidad de Costa Rica, Sede de Occidente

## Comisión editorial internacional

Mag. Ada Priscilla del Cid  
Universidad de San Carlos, Guatemala

Dr. Joselito Fernández Tapia  
Universidad de la Sierra Sur, México

Dr. Mario Palencia Silva  
Universidad Industrial de Santander, Colombia

Dr. Leonel Cosme Ruiz Mayares  
Centro de Lingüística Aplicada, Santiago de Cuba, Cuba

Dr. Werner Mackenbach  
Profesor de estudios literarios y culturales Cátedra  
Wilhelm y Alexander von Humboldt en Humanidades

Dr. Aurelio Alberto Horta Messa  
Instituto de Investigaciones Estéticas, Universidad  
Nacional de Colombia, Bogotá Colombia

Dr. Miguel Flores Castellanos  
Coordinador Académico Depto. de Letras y Filosofía  
Facultad de Humanidades Universidad Rafael Landívar  
de Guatemala, Guatemala

Dr. Ángel Cano Cordero  
Universidad Autónoma de México, Instituto de  
Matemáticas, campus Cuernavaca, México

Dra. Natalia Salas Guzmán  
Facultad de Educación. Universidad Diego Portales,  
Santiago de Chile, Chile

Dr. Rafael Lara Martínez  
New Mexico, Institute of Mining and Technology, Estados  
Unidos

Mag. Marcela Valdeavellano Valle  
Las Palmas de Gran Canaria, Profesora externa, Master  
Internacional en Turismo, Guatemala

Dr. Eugenio Enrique Cortes-Ramírez  
Universidad de Castilla - La Mancha, España

Dr. José Carlos Vázquez Parra  
Instituto Tecnológico de Monterrey, Campus  
Guadalajara, México

Dr. Luis Ernesto Troccoli Ghinaglia  
Universidad de Oriente. República Bolivariana de  
Venezuela, Venezuela

Dr. Juan Luis Conde Calvo  
Universidad Complutense de Madrid, España

Dr. Juan Luis Arcaz Pozo  
Universidad Complutense de Madrid, España

Dr. Gerardo Alberto Isea Fernández  
Universidad de Zulia, República Bolivariana de  
Venezuela, Venezuela

Dra. María Calzada Pérez  
Universitat Jaume I de Castelló, España

Dr. Stéphane Vinolo  
Pontificia Universidad Católica de Ecuador, Ecuador

Dr. Juan Antonio González de Requena Farré  
Universidad Austral de Chile

Dra. Victoria D'hers  
Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Dr. José María Fernández Batanero  
Universidad de Sevilla, España

Mag. Kolima Peña Calzada  
Universidad de Sancti Spiritus José Martí, Cuba

Dr. Rubén Darío Guevara Gutiérrez  
Centro Universitario de la Costa Sur, Universidad de  
Guadalajara, México, México

Dr. Omar Amador Muñoz,  
Centro de Ciencias de la Atmósfera Universidad Nacional  
Autónoma de México, México

Mag. Silvia Corigliani  
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, Argentina

Dra. Tania Tagle Ochoa  
Universidad Católica de Temuco, Chile

Dra. Francia Elena Goenaga Olivares  
Universidad de los Andes, Colombia

#### **Director**

M.Sc. Ismael Guido Granados  
Coordinador de Investigación,  
Universidad de Costa Rica, Sede de Occidente

#### **Editor**

M.L. Estefanía Calderón Sánchez  
Universidad de Costa Rica, Sede de Occidente

#### **Asistente de Edición**

Bach. Andrey Gómez Jiménez  
Universidad de Costa Rica, Sede de Occidente

#### **Correcciones filológicas**

M.L. Estefanía Calderón Sánchez  
Bach. Andrey Gómez Jiménez

#### **Correctores de pruebas**

M.L. Estefanía Calderón Sánchez  
Bach. Andrey Gómez Jiménez

#### **Diseño y diagramación**

Lic. Manuel Padilla Castro  
Universidad de Costa Rica, Sede de Occidente

#### **Secretaria**

Sra. Isabel Chaves Montero

#### **Portada y contraportada**

Autor: José Valderrama Izquierdo

Tels. 2511-7094 / 2511-7019 / 2511-7064

#### **Coordinación de Investigación**

<http://www.so.ucr.ac.cr/>

<http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/pensamiento-actual/index>

**Correo:** [pensamientoactual.so@ucr.ac.cr](mailto:pensamientoactual.so@ucr.ac.cr)

**Portal de la revista UCR-LATINDEX:** <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/pensamiento-actual>

**Facebook:** <https://www.facebook.com/pages/category/Magazine/Revista-Pensamiento-Actual-103058214654783/>

## Pensamiento Actual

La revista *Pensamiento Actual* es una publicación semestral impresa y electrónica de la Coordinación de Investigación de la Sede de Occidente de la Universidad de Costa Rica, se divulga los meses de junio y diciembre. Su objetivo general consiste en divulgar la producción científica que se realiza en la Sede de Occidente y en la comunidad académica nacional e internacional, por medio de artículos científicos, ensayos, producción artística, entre otros, con carácter original, novedoso y de acceso libre. No tiene ningún tipo de costos o cargas de publicación por parte de los autores.

Las áreas en que publica son las siguientes:

- Artes y Letras
- Cultura y Pensamiento
- Educación y Lengua
- Sociedad y Políticas Públicas
- Economía y Administración
- Medio Ambiente y Salud
- Ciencias Agroalimentarias
- Ciencias Básicas
- Ciencias Sociales
- Ingeniería
- Salud

Acepta trabajos originales e inéditos, relacionados con diversas disciplinas, producto de la actividad académica, con el objetivo de difundir conocimientos y experiencias desarrolladas en la Sede de Occidente o fuera de ella.

En *Pensamiento Actual* se reconoce la valía de los hombres y las mujeres en sus espacios sociales, laborales, académicos, familiares, legales y existenciales; se tiene absoluta conciencia de que tanto hombres como mujeres son personas humanas dignas y depositarias de los más nobles valores, emociones y sentimientos. Como práctica de redacción - en aras de satisfacer la norma en el uso de la lengua - todos los artículos aquí publicados han sido corregidos para el uso de la norma castellana como corresponde en la perspectiva académica, es decir, con lenguaje no marcado; esto de acuerdo con el pronunciamiento realizado por la Real Academia de la Lengua Española.

Consultar: [http://www.rae.es/sites/default/files/Sexismo\\_linguistico\\_y\\_visibilidad\\_de\\_la\\_mujer\\_0.pdf](http://www.rae.es/sites/default/files/Sexismo_linguistico_y_visibilidad_de_la_mujer_0.pdf)

378

Revista *Pensamiento Actual*. Vol. 22, No. 38, 2022, San Ramón, Alajuela: Coordinación de investigación, Sede de Occidente, Universidad de Costa Rica, 2022.

V.

Periodicidad: semestral

ISSN impreso: 1409-0112

ISSN electrónico: 2215-3586

ENSEÑANZA SUPERIOR  
UNIVERSIDAD DE COSTA RICA  
EDUCACIÓN I. TÍTULO

**Revista Pensamiento Actual****Lista de Evaluadores****Vol°22 - N°38****DOI: [https://doi.org/ 10.15517/pa.v22i38](https://doi.org/10.15517/pa.v22i38)**

<b>Nombre</b>	<b>Grado académico</b>	<b>Filiación institucional</b>	<b>País</b>
Ricardo Huerta	Doctorado en Bellas Artes	Universidad de Valencia	España
Nicanor Rebolledo	Doctorado en Antropología	Universidad Iberoamericana	México
Silvia Azofeifa Ramos	Licenciatura en Psicología	Universidad de Costa Rica	Costa Rica
Juan Pablo Aguirrez Quezada	Doctorado en Humanidades	Instituto Belisario Domínguez del Senado	México
María Silvia Cristofoli	Doctorado en Educación	Universidad Federal de Río Grande del Sur	Brasil
Soledad Correa	Doctora en Letras	Universidad Nacional de la Plata	Argentina
Mercedes Borja Bravo	Doctorado en Ciencias	Instituto Nacional de Investigaciones Agroforestales (INIFAP)	México
Héctor Gutiérrez Sánchez	Doctorado en Ciencias Sociales	Universidad Autónoma de Querétaro	México
Ana María Amigo Ventureria	Doctorado en Desarrollo Psicológico, Aprendizaje y Salud	Universidad de la Coruña	España
María del Pilar Miguez	Doctorado en Investigación Psicológica	Universidad Pedagógica Nacional	México
Ángel Félix Mendoza	Doctorado en Ciencias	Escuela Superior Politécnica Agropecuaria de Manabí	México
Carla Sofia Araujo	Doctorado en Lingüística	Instituto Politécnico de Braganza	Brasil
Gustavo Camacho Durán	Magister Litterarum en Estudios de Cultura	Universidad Nacional de Costa Rica	Costa Rica

<b>Nombre</b>	<b>Grado académico</b>	<b>Filiación institucional</b>	<b>País</b>
Juan Núñez Espinoza	Doctorado en Sostenibilidad Tecnología y Humanismo	Universidad Politécnica de Cataluña	España
Víctor Manuel Andrade Guevara	Máster en Enfermería con Doctorado en Historia y Estudios Regionales	Universidad Veracruzana	México
Mijaíl Mondol López	Doctor en Romanística	Universidad de Osnabrück	Alemania
Arturo Meléndez Montero	Licenciatura en Estudios Sociales	Universidad Nacional de Costa Rica	Costa Rica

# R . E . V . I . S . T . A PENSAMIENTO ACTUAL

Universidad de Costa Rica ▪ Sede de Occidente ▪ Coordinación de Investigación

Junio 2022 - noviembre 2022 Vol. 22 Núm. 38

ISSN Impreso: 1409-0112, ISSN Electrónico 2215-3586, DOI: 10.15517/PA.V21I37

---

## Tabla de contenidos

---

### Ciencias Sociales

---

- Impactos del COVID-19 en Cancún, México. Experiencias laborales desde la hotelería** 01  
Martha Lilia González José - Elva Esther Vargas Martínez - Alejandro Delgado Cruz
- 

### Filosofía, Artes y Letras

---

- Transitar la frontera: fricciones, desencadenantes y oportunidades para la integración de conocimientos en proyectos de Acción Social** 17  
Susana María Villalobos Ramírez

- La sociedad de individuos y el discreto desencanto de la política en los tiempos líquidos** 37  
Víctor Hugo López Llanos
- 

### Educación

---

- Visibilización y Pin Parental. Un reto para las instituciones educativas en México** 57  
José Carlos Vázquez Parra

- Superação de dificuldades pelo uso de determinadas atividades na aprendizagem do português como língua estrangeira** 70  
Melina Do Rego Brito

- Autoetnografía de dos maestras en los inicios de la educación a distancia en la pandemia de 2020** 86  
Ana María Fernández Poncela - Gabriela Villanueva
- 

### Cultura y Pensamiento

---

- Entre Romanticismo y Modernismo, entre poesía y prosa: el doble eclecticismo en tres poemas en prosa de Carmen Lyra** 102  
Ronald Campos López

# R . E . V . I . S . T . A PENSAMIENTO ACTUAL

Universidad de Costa Rica ▪ Sede de Occidente ▪ Coordinación de Investigación

---

## Dossier: Primer Congreso Centroamericano de Didáctica de la Lengua y Literatura

---

<b>Presentación del dossier</b>	119
<b>El “grupo cerrado de Facebook” como estrategia didáctica para la enseñanza de la Literatura Griega</b> Minor Herrera Valenciano	122
<b>Lectura obligatoria versus lectura por placer: ¿qué papel debería asumir el docente de Español?</b> Tatiana Chinchilla Araya	132
<b>Improvisación poética: una propuesta didáctica para enseñar poesía costarricense contemporánea en secundaria</b> Steven Venegas Carvajal	141
<b>El liderazgo pedagógico del docente de Español ante los nuevos programas de Lengua y Literatura: una oportunidad de transformar realidades</b> Tatiana Chinchilla Araya	155
<b>Desarrollo de habilidades comunicativas: la pregunta como propuesta de mediación pedagógica para el análisis literario</b> Bryan Villalobos Palma - Elena Valverde Alfaro	166
<b>El cerebro humano y la enseñanza de la gramática</b> Damaris Madrigal López	183
<b>Hacia una transmedialidad literaria como recurso didáctico para la motivación lectora</b> Jósebeth Castro Rojas	197

## Presentación

En aras de enriquecer las discusiones académicas, la Coordinación de Investigación de la Sede de Occidente (Universidad de Costa Rica), por medio de la revista *Pensamiento Actual* (volumen 21, número 36), da a conocer a la comunidad nacional e internacional catorce artículos divididos en cinco secciones: Ciencias Sociales; Filosofía, Artes y Letras; Educación; Literatura y el Dossier: Primer Congreso Centroamericano sobre Didáctica de la Lengua y Literatura.

La sección Ciencias Sociales presenta el artículo titulado “Impactos del COVID-19 en Cancún, México. Experiencias laborales desde la hotelería”. En este, Martha Ligia González José, Elva Esther Vargas Martínez y Alejandro Delgado Cruz analizan, a través de diversas experiencias laborales, las repercusiones socioeconómicas y emocionales que tanto la pandemia como el confinamiento tuvieron en la hotelería de Cancún, y, a su vez, la efectividad de las medidas tomadas en este sector para mitigar dichos impactos.

En la sección Filosofía, Artes y Letras, se incluyen dos artículos: “Transitar la frontera: fricciones, desencadenantes y oportunidades para la integración de conocimientos en proyectos de Acción Social” y “La sociedad de los individuos y el discreto desencanto de la política en los tiempos líquidos”. En el primero, escrito por la licenciada Susana María Villalobos, se dilucidan, con base en información recolectada a través de entrevistas y un cuestionario, posibles fricciones, desencadenantes y oportunidades para fomentar procesos de integración entre los responsables de los diversos proyectos de Acción Social como una estrategia de innovación en el contexto académico. En este sentido, sus resultados demuestran la necesidad de brindar formación y motivación en procesos integradores que resulten en mayor innovación.

El segundo artículo, cuya autoría es del licenciado Víctor Hugo López Llano, se centra en discutir el proceso de individualización como forma de organización sociocultural y sus repercusiones en la esfera política. Unido a esto, con base en las propuestas de Zygmunt Bauman, se delibera sobre su vínculo con el desencanto de la actividad sociopolítica en los tiempos líquidos.

En cuanto a la sección Educación, esta contiene tres artículos: “Visibilización y pin parental. Un reto para las instituciones educativas de México” de José Carlos Vásquez Parra, “Superação de dificuldades pelo uso de determinadas atividades na aprendizagem do português como língua estrangeira” de Melina Do Rego Brito y “Autoetnografía de dos maestras en los inicios de la educación a distancia en la pandemia de 2020” de Ana María Fernández Poncela y Gabriela Villanueva. El primero discute sobre la pertinencia de la propuesta del pin parental en México, el cual limita el acceso a información sobre diversidad sexual y de género para estudiantes de diferentes instituciones educativas. En este sentido, argumenta que, más allá de las opiniones familiares o de las autoridades educativas, el acceso a la información es un derecho y una demanda legítima de la población juvenil.

El segundo artículo detalla las dificultades que enfrentaron los estudiantes del curso Portugués Intensivo I, de la Sede de Occidente de la Universidad de Costa Rica, durante los tres ciclos de 2018. Por ello, no solo contextualiza la lengua portuguesa, sino que también, por medio de un cuestionario, retoma las opiniones estudiantiles para, entre otros puntos, señalar los contenidos más complejos para la población en aprendizaje –tiempos verbales, preposiciones y contracciones– y las actividades que permitan mitigar dichas dificultades.

El último artículo de la sección constituye un testimonio crítico y detallado de las experiencias de ambas autoras durante el primer año de pandemia. Lo anterior se expone con el objetivo de evidenciar las consecuencias físicas, profesionales y emocionales de la educación virtual u *on line* en sus vidas y, por ende, cuáles enseñanzas permanecen en torno al manejo del espacio laboral y personal.

Respeto a la sección Literatura, se presenta el artículo “Entre el Romanticismo y el Modernismo, entre poesía y prosa: el doble eclecticismo en tres poemas en prosa de Carmen Lyra” del Dr. Ronald Campos López. Su objetivo es analizar, en tres textos de la escritora costarricense –“Balada de noviembre” (1911), “La leyenda de las rosas blancas” (1913) y “Del diario de Juan Silvestre” (1917) –, el doble eclecticismo que (con)funde no solo los rasgos genéricos poéticos, sino también las particularidades estéticas, temáticas e ideológicas románticas y modernistas. Lo anterior parte de la hipótesis de que dicha particularidad proviene de la *Lira costarricense*, punto fundamental en el estudio de la tradición literaria del país.

Finalmente, como parte de la última sección, es un gusto para la Coordinación incluir siete textos vinculados al Primer Congreso Centroamericano sobre Didáctica de la Lengua y Literatura, valioso e innovador esfuerzo de la Sede de Occidente por reflexionar de forma crítica sobre la didáctica, la literatura y las lenguas. De ahí que, en la “Presentación del dossier”, el profesor Ronald Rivera Rivera, coordinador de la actividad, expone el contexto educativo y sociocultural que da origen al Congreso y, en general, destaca la pertinencia de los siete artículos incluidos, cuya génesis radica en una selección de las ponencias presentadas. El primero de estos, “El ‘grupo cerrado de Facebook’ como estrategia didáctica para la enseñanza de la Literatura Griega” del Dr. Minor Herrera Valenciano, expone cómo las redes sociales y, en especial, Facebook, al ser herramientas fundamentales en la interacción juvenil, resultan ser un apoyo invaluable para la impartición de cursos y, especialmente, para

incentivar un trabajo colaborativo y empático en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El segundo artículo se denomina “Lectura obligatoria versus lectura por placer: ¿qué papel debería asumir el docente de Español” y fue escrito por la Máster Tatiana Chinchilla Araya. En este, la autora ahonda en la pertinencia de los nuevos parámetros del abordaje de la lectura en los centros educativos costarricenses, el desarrollo de la competencia lectora en el estudiantado y el papel docente en dicho proceso. En este sentido, no solo subraya la lectura como una competencia sociocultural básica, sino también la necesidad de un enfoque que priorice el placer y el disfrute del texto por encima de la obligatoriedad.

También en relación con la lectura, el tercer artículo, “Improvisación poética: una propuesta didáctica para enseñar poesía costarricense contemporánea en secundaria” del bachiller Steven Venegas Carvajal, describe con detalle una propuesta didáctica cuyo objetivo es fortalecer las competencias comunicativas del estudiantado de secundaria. De ahí que, con base en un estudio de caso aplicado a un estudiante de noveno año, propone un análisis semiótico de la imagen en textos poéticos costarricenses contemporáneos (2010-2020).

En el tercer artículo, “El liderazgo pedagógico del docente de Español ante los nuevos programas de Lengua y Literatura: una oportunidad de transformar realidades”, la ya mencionada Tatiana Chinchilla Araya reflexiona sobre el perfil docente idóneo, específicamente, en el área de Español. Por ejemplo, explica cómo el personal docente debe ser un agente de cambio para la población estudiantil para que esta pueda tanto mejorar sus habilidades comunicativas como valorar su relevancia y necesidad fuera de las aulas.

Por su parte, los docentes Bryan Villalobos Palma y Elena Valverde Alfaro, en su artículo “Desarrollo de habilidades comunicativas: la pregunta como propuesta de mediación pedagógica para el análisis

literario”, retoman el tema del análisis literario con base en la Transformación curricular llevada a cabo por el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. En este caso, luego de explicar las herramientas teóricas necesarias, proponen una estrategia didáctica en la que un conjunto detallado de técnicas y actividades, divididas en nueve momentos, orquestan el desarrollo de competencias comunicativas a partir del cuento “La tortuga gigante” del uruguayo Horacio Quiroga.

En el artículo “El cerebro humano y la enseñanza de la gramática”, la Dra. Damaris Madrigal López reflexiona sobre las estrategias de mediación empleadas en la didáctica de la gramática no solo en la educación secundaria, sino también superior. Debido a esto, explica cómo la Neurolingüística echa mano de los avances médicos para comprender el funcionamiento del cerebro humano y sus capacidades comunicativas, sobre todo, en la construcción e interpretación de mensajes.

Por último, la docente Josebeth Castro Rojas subraya la importancia de la motivación en el disfrute de la lectura en su artículo “Hacia una transmedialidad literaria como recurso didáctico para la motivación lectora”. En este sentido, como se discute también en otros textos del Dossier, cuestiona la viabilidad de la lectura desde la obligatoriedad y propone un acercamiento transmedial que promueva tanto el aprendizaje como el entusiasmo, por ejemplo, a través de adaptaciones literarias a comics. Lo anterior es ilustrado utilizando una propuesta originada en el cuento “El corazón delator” del estadounidense Edgar Allan Poe.

Esperamos, desde la Coordinación de Investigación de la Sede de Occidente, que este breve recorrido por cada una de las secciones y de los artículos invite al público lector a reflexionar en torno a los diversos aportes de las personas investigadoras incluidas en este número, a quienes se les extiende un caluroso agradecimiento por su invaluable colaboración con la revista. Además, esas últimas líneas estarían incompletas sin agradecerle al artista mexicano José Valderrama Izquierdo<sup>1</sup> por ceder sus obras *Tomando la decisión* y *Un nuevo panorama político*, las cuales se utilizarán como portada y contraportada de este número, respectivamente.

M.Sc. Ismael Guido Granados  
Director  
*Revista Pensamiento Actual*

---

1 El maestro José Valderrama Izquierdo es un artista multidisciplinario mexicano que aborda conceptualmente las actuales fronteras existenciales y, a su vez, a modo de desafíos, presenta nuestras acciones en el mundo. Cuenta con un sin número de exposiciones individuales y colectivas, y ha sido catedrático en la Universidad Nacional Autónoma de México y en la Universidad de las Américas Puebla. Desde el 2001 colabora en la Universidad Iberoamericana Puebla como profesor de Tiempo y director del Departamento de Arte, Diseño y Arquitectura. Actualmente, es profesor de Tiempo en el Área de Reflexión Universitaria de esta casa de estudios.

## Impactos del COVID-19 en Cancún, México. Experiencias laborales desde la hotelería

Impacts of COVID-19 in Cancun, Mexico. Work Experiences from the Hotel Industry

Martha Lilia González José<sup>1</sup>

Universidad Autónoma del Estado de México, México.

[linda\\_ahtram@hotmail.com](mailto:linda_ahtram@hotmail.com)

Elva Esther Vargas Martínez<sup>2</sup>

Universidad Autónoma del Estado de México, México.

[eevargasm@uaemex.mx](mailto:eevargasm@uaemex.mx)

Alejandro Delgado Cruz<sup>3</sup>

Universidad Autónoma del Estado de México, México.

[adelgadoc@uaemex.mx](mailto:adelgadoc@uaemex.mx)

### Resumen

La pandemia generada por el COVID-19 y el confinamiento como medida preventiva de la enfermedad han ocasionado repercusiones en las actividades económicas, resultando desfavorables para sectores como el turístico. El objetivo de esta investigación es analizar los impactos del COVID-19 en el sector hotelero de Cancún desde las experiencias laborales de los trabajadores. Para ello, se utilizó una metodología de enfoque cualitativo y de diseño fenomenológico. Se empleó la entrevista en profundidad como técnica de recolección de datos, con la cual se accedió a veinte experiencias orales. Los resultados muestran que los trabajadores se han visto en situaciones inquietantes a partir del brote de la enfermedad, al generar un desequilibrio en su vida laboral y social. Se observan problemas de orden psicológico tanto por la pandemia como por el desempleo. También se identifica una mayor presencia del uso de tecnologías para seguir participando en las actividades laborales; no obstante, existe fragilidad para los empleados operativos por no poder realizar el teletrabajo. Como en otros negocios las jornadas laborales se han reducido, dejando en riesgo el salario y el empleo. Con estas experiencias se evidencia un sector hotelero limitado en estrategias que apoyen a la planta laboral, colocando a los trabajadores en una situación vulnerable.

**Palabras clave:** COVID-19, México, experiencias laborales, hotelería, turismo.

---

1 Licenciada en Turismo.

2 Doctora en Ciencias Ambientales. Estudios en administrativos del turismo. Profesora-investigadora de tiempo completo.

3 Maestro en Estudios Turísticos. Innovación en turismo. Profesor-investigador de tiempo completo.

## Abstract

The pandemic generated by COVID-19 and confinement as a preventive measure for the disease, have caused repercussions on economic activities, being unfavorable for sectors such as tourism. The objective of this research is to analyze the impacts of COVID-19 in the hotel sector of Cancun from the work experiences of the workers. For this, a qualitative approach and phenomenological design methodology were used. The in-depth interview was used as a data collection technique, with which twenty oral experiences were accessed. The results show that workers have been in disturbing situations since the outbreak of the disease, generating an imbalance in their work and social life. Psychological problems are observed both due to the pandemic and unemployment. There is also a greater presence of the use of technologies to continue participating in work activities; however, there is fragility for operational employees due to not being able to telework. As in other businesses, working hours have been reduced, leaving salary and employment at risk. With these experiences, there is evidence of a limited hotel sector in strategies that support the workforce, placing workers in a vulnerable situation.

**Keywords:** COVID-19, Mexico, Work Experiences, Hotel Industry, Tourism.

## I. Introducción

En México, el sector turístico es una de las principales actividades económicas. Prueba de ello es la generación de 24.5 millones de dólares americanos en divisas (Sistema Nacional de Información Estadística del Sector Turismo de México-DataTur [DATATUR], 2019) gracias a la llegada de 45 millones de turistas internacionales al país. Por ende, es uno de los sectores con mayor fuerza laboral, al crear 20 millones de empleos en 2019 según el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMMS, 2020) con un ascenso de 4,488 empleos en el primer trimestre de 2020, representando con ello 8.9% del empleo nacional (DATATUR, 2020).

Ahora bien, a partir del brote epidemiológico por coronavirus SARS-COV2 (COVID-19 o 2019-nCov), enfermedad infecciosa de las vías respiratorias que se propagó por todo el mundo (Organización Mundial de la Salud, 2020), y que llegó a México en 2020, la tasa de desempleo global durante el primer semestre de ese año fue de 5.5% (Organización Internacional del Trabajo, 2020), mientras que, a nivel nacional, 12 millones de personas perdieron su empleo (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2020). Por su parte, a nivel estatal, se señala que Quintana Roo cerró más de 22 mil negocios (Blanco,

2020) y, 200,000 empleos directos y más de 400,000 indirectos fueron afectados ante la suspensión de actividades (Oehmichen y Escalona, 2020). En el caso particular de Cancún, un destino turístico mexicano de renombre internacional ubicado en ese estado, 79% de su actividad económica corresponde a la prestación de servicios (transporte, restaurantes, hotelería, entre otros) y 21% al comercio. La situación por COVID-19 detonó en el lugar una desocupación laboral de 12.6% y 41.1% de subutilización de la fuerza de trabajo (población económicamente activa, más la población disponible y activa para trabajar) (INEGI, 2020).

Además de esto, no solo la economía de las familias y trabajadores se ha visto afectada, sino que existen otros factores donde han recaído los impactos por la contingencia de COVID-19; entre ellos, las condiciones en la salud mental y física de las personas, pues, al parecer, aún no se termina de asimilar el aislamiento social, la coexistencia excesiva con la familia y, en varios casos, el bombardeo de información poco confiable o puntual, provocando que aumenten los niveles de estrés, miedo y ansiedad (Infobae, 2020). Aunado a lo anterior, y para abatir la enfermedad, tal como lo señala Evans (2020), se requiere de un trabajo coordinado entre los diversos actores locales e internacionales, tales como el Gobierno,

profesionales de la salud, medios de comunicación, organizaciones no gubernamentales, sector privado y comunidad.

De este modo, el sector turístico de Cancún se encuentra en problemas debido a la suspensión de las actividades turísticas y el desempleo. En ese sentido, es primordial indagar cómo las personas han resentido los impactos generados por la contingencia de COVID-19 y en concreto: ¿cómo el aislamiento ha generado alguna sintomatología física o psicológica?, ¿cómo se ha sobrellevado la vida al perder empleos o continuar con ellos?, ¿cuáles han sido las experiencias para sobrellevar los miedos o preocupaciones por la contingencia, tanto a nivel personal como laboral?

El reconocer las afectaciones que han tenido los colaboradores del hotelaría en los principales destinos turísticos es una necesidad impostergable, puesto que, conforme avanza el confinamiento en el país y en el mundo, las empresas pierden rentabilidad, ocasionando que las condiciones laborales disminuyan hasta llegar al desempleo. Por tal razón, el objetivo de este artículo es analizar los impactos del COVID-19 en el sector hotelero de Cancún desde las experiencias laborales de los trabajadores.

El trabajo se divide de la siguiente manera. Primero, se expone la revisión de literatura en torno al objeto de estudio; posteriormente, se refiere la metodología que siguió la investigación, lo que da pauta a los hallazgos de acuerdo con las categorías identificadas; en tercer lugar, se plantea la discusión y, finalmente, las conclusiones del estudio.

## II. Revisión de literatura

La contingencia por COVID-19 ha impactado en las esferas económicas, socioculturales, tecnológicas e inclusive políticas del sector turístico. La situación laboral que se vive en la industria hotelera en particular es una de las más alarmantes, al considerarse la suspensión de actividades en

importantes destinos internacionales que ponen en dificultades a la planta de trabajadores.

Según la Organización Mundial del Turismo (OMT, 2021), la afectación financiera global generada por la pandemia de COVID-19 tendrá una lenta recuperación, donde se predice que los niveles de afluencia turística no se verán recuperados hasta el año 2023, lo cual no es un panorama positivo para la sociedad, debido a que las pérdidas podrían llegar a cuatro billones de dólares. De manera particular, en América Latina se mantienen problemas de financiamiento para sobrellevar el impacto negativo por la enfermedad, visualizándose que, en esta región, la situación se agrava por las deudas de varios países en desarrollo, al no contar con los recursos para enfrentarla (Katz, 2020).

En esta misma línea, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2020) señaló que, después del COVID-19, habrá altas tasas de desempleo, informalidad en el trabajo, incipientes prestaciones laborales y una constante presión para recuperar la economía, considerando además que Latinoamérica ha tenido una caída de su Producto Interno Bruto (PIB) significativamente mayor que en los años anteriores. Por su parte, México ha tenido un incremento en el desempleo, obligando a las empresas a tomar las medidas preventivas necesarias para cumplir con el confinamiento y regresar a la “nueva normalidad” para recuperar la economía del país (Clavellina y Domínguez, 2020; Ocampo, 2020).

Ante tal hecho, diversos estudios han evidenciado las crisis por pandemias que han afectado las condiciones laborales de la fuerza de trabajo. Por ejemplo, McKee-Ryan et al. (2005) y Franco-Vicario (2012) analizan los efectos y repercusiones en el bienestar de algunos trabajadores al ser despedidos, encontrarse desempleados o mantenerse en algún tipo de confinamiento. En estudios de caso sobre trabajo y enfermedades como el ébola y la gripe H1N1, se evidencia que la prolongación de cualquier cuarentena se asocia con resultados negativos en la

salud de las personas, detectando estrés, insomnio, depresión y ansiedad (Brooks et al., 2020). En cuanto al bienestar emocional de los trabajadores a causa de la pandemia por COVID-19, se demuestra que muchos de los trabajadores llegaron a presentar no solo depresión, sino también tristeza, desánimo, incertidumbre, miedo a la infección, frustración y poca energía por su inactividad laboral. Además, los efectos se prolongan por su inestabilidad económica por falta de trabajo (Bericat y Acosta, 2020; Douglas et al., 2020; Talevi et al., 2020).

De ello, resulta necesario revisar el impacto psicológico que ocasionan las cuarentenas por alguna epidemia o pandemia como la experimentada actualmente. Algunos estudios escatan los aspectos positivos, como la valorización de los afectos, donde la familia adquirió una mayor importancia, la cercanía con los seres queridos y la unión con los amigos y sentimientos que se asocian con aquellas personas que manifiestan mayor confort en su hogar (Johnson et al., 2020).

En otros momentos, el impacto laboral y económico que ocasionó la influencia AH1N1 en el sector turístico, desgastó a los empleados, disminuyendo el personal y la productividad en las empresas, derivando en una baja rentabilidad económica, tanto que las pérdidas monetarias pudieron recuperarse después de varios años y a partir de la implementación de nuevas estrategias laborales (Vargas, Castillo y Viesca, 2013). Por ende, resulta justificado pensar que, al momento de sufrir aislamiento social y laboral, las poblaciones tendrán fuertes impactos económicos. Como muestra de ello, Alzua y Gosis (2020) señalan que la situación económica impulsará el desempleo y reducirá los ingresos de los trabajadores, lo que frenará el consumo, orientando el ingreso hacia productos esenciales y de primera necesidad, por lo que la práctica turística quedará relegada a otro momento. No obstante, la pandemia ha provocado impactos negativos en el mercado laboral, donde las empresas han generado despidos y también reducido contrataciones (Casarico y Lattanzio, 2020).

En este sentido, la productividad laboral dentro de las empresas turísticas se encuentra en manos de la tecnología, la constante capacitación del personal y el *home office*. En ese tenor, la flexibilidad es utilizada para superar la crisis; sin embargo, no cualquier persona resulta ser efectiva trabajando desde casa por las siguientes razones: la falta de cultura sobre el tema, la ausencia de conocimientos sobre el trabajo a realizar o no contar con las herramientas y el equipo necesario para llevarlo a cabo (Baruch, 2000) además de resultar en un aumento de trabajo incrementando las jornadas laborales (Llorente, 2020).

Con el paso de los años y gracias a los avances tecnológicos, el teletrabajo se ha constituido como una cultura en diferentes ámbitos laborales, adquiriendo importancia y crecimiento, agilizando los procesos laborales al tener información siempre disponible y facilitar las actividades a través de la adaptación de las nuevas tecnologías (Messenger y Gschwind, 2016).

Ante la pandemia, el trabajo del turismo ha migrado hacia el teletrabajo, pero, a pesar de ello, existen trabajos vulnerables que fundamentalmente son presenciales y no tienen un respaldo financiero para enfrentar el periodo de crisis (Bonavida y Gasparin, 2020; Perticará y Tejada, 2020), cuyo efecto negativo se dará en una fase posterior al distanciamiento social (Cárdenas y Montana, 2020). Por su parte, Rodríguez (2020) manifiesta que las brechas digitales se enfrentan de forma abrupta y sin preparación, tal como se expresa en la siguiente cita: “hogares sin conexión o terminales para teletrabajar, personas que por edad o falta de competencias digitales no pueden hacerlo y empresas que por dimensiones o escasa transformación tecnológica no disponen de las herramientas para implantarlo” (p. 2).

Frente a la incertidumbre que se vivía años atrás en torno al alcance que pudiera tener la tecnología en los puestos de trabajo, se señalaba que aplicarla significaría una afectación al empleo, de tal forma

que transformar y mejorar la estructura productiva laboral llevaría algo de tiempo (Weller, 2017). Sin embargo, la pandemia ha acelerado esta transición, haciendo del teletrabajo una posibilidad para mitigar el efecto del aislamiento y la contención del virus (Weller, 2020). Desde el punto de vista médico, se advierte que la salud de los empleados que realizan teletrabajo también corre un riesgo por el encierro, debido al cambio de entorno laboral y la separación que se tiene con el resto de la sociedad (Vicente-Herrero et al., 2018).

Asimismo, los estudios sobre los impactos laborales durante la pandemia también han tocado la perspectiva de género en los niveles nacionales e internacionales, donde se muestra que las mujeres y los hombres se ven afectados de diferentes maneras por la crisis. De esta manera, se aprecia una fuerte pérdida de empleo en aquellos sectores intensivos en donde laboran mujeres, tal es el caso del turismo (Richardson y Denniss, 2020). Por otra parte, las actividades con teletrabajo se duplican con las actividades domésticas y el cuidado de los hijos, así como el riesgo de violencia familiar (Alon et al., 2020a). Sin embargo, en cuestión de salud, los hombres han sido los mayormente perjudicados (Alon et al., 2020b). Así las cosas, en una u otra dirección, hombres y mujeres han padecido personal y laboralmente durante la pandemia.

### III. Metodología

La investigación optó por el enfoque cualitativo de alcance descriptivo. El método utilizado fue el inductivo, que opera realizando generalizaciones que se desprenden de observaciones específicas; es decir, primero se explora y describen individualidades, para posteriormente generalizar (Hernández y Mendoza, 2019), de tal forma que al centrarse en los aspectos subjetivos del fenómeno se generó su comprensión partiendo de las evidencias empíricas. Así, a través de un diseño fenomenológico se obtuvieron veinte experiencias compartidas de los trabajadores insertos en la hotelería de Cancún, donde se mostró la realidad en torno a las

condiciones laborales que han vivido a partir de la llegada del COVID-19.

Los criterios para la selección de los sujetos clave para el estudio fueron trabajadores que se encontraban laborando en los hoteles o lo estuvieron hasta antes de la pandemia. Ahora bien, de acuerdo con Hernández y Mendoza (2019) los estudios fenomenológicos pueden trabajarse con una muestra de diez participantes, puesto que después de esta cantidad se dejan de obtener información novedosa. No obstante, para nuestro estudio fue importante que se sumaran más personas de forma voluntaria y los que se integraron fueron en su mayoría trabajadores que cubrían puestos operativos y administrativos de hoteles cuatro y cinco diamantes (todo incluido); entre los puestos que ocupan se encuentran cocineros, meseros, recepcionistas, coordinadores de ventas, mercadotecnia, concierge, *bell boy*, camarista y jefe de división cuartos.

Como técnica de recolección de datos se utilizó la entrevista en profundidad de tipo semi-estructurada, las cuales se realizaron de forma presencial y a distancia, en este último caso a través de la plataforma de Zoom. El guion de entrevista siguió la categorización que se desprende de la teoría (ver tabla 1). Esta etapa se llevó a cabo durante la tercera semana del mes de junio de 2020, cuando se presentaba la primera ola de la pandemia y durante el mes de junio de 2021, en la tercera y última ola de esta. Se garantizó además la confidencialidad y anonimato a los participantes por la información ofrecida. Por su lado, el tratamiento de la información consistió en un análisis de contenido, cuya interpretación se apoyó con el contexto y situaciones relevantes que permitieron identificar las categorías de los sucesos, en donde surge necesidad de triangular la información de los entrevistados para su discusión. Para aplicar esta técnica, se transcribieron las experiencias de los entrevistados y se agruparon por códigos, posteriormente se codificaron identificando los aspectos relevantes, y finalmente cada contenido fue agrupado de acuerdo con las categorías y subcategorías correspondientes.

**Tabla 1.**  
*Categorías y subcategorías de análisis*

Categoría	Subcategoría	Se refiere a
Impactos del COVID-19	Salud	El bienestar del cuerpo y el óptimo funcionamiento psicológico de los individuos
	Social	Aspectos de la vida del ser humano en convivencia social y sus relaciones con otros
	Tecnológico	Introducción e influencia de la tecnología en el trabajo y la vida diaria
	Económico	Condición económica para atender las necesidades fundamentales del individuo
Condiciones Laborales	Seguridad Laboral	Medidas orientadas a la prevención de riesgos que ponen en peligro la salud, la vida o la integridad física del trabajador, incluyendo la conservación del empleo
	Estabilidad Emocional	Capacidad de los trabajadores para gestionar sus emociones de forma positiva y sentirse respaldado por la organización
	Remuneraciones y Salarios	Remuneración económica aplicada a las actividades laborales
	Productividad	Capacidad de desarrollar tareas en determinado tiempo y con cierta cantidad de recursos asignados por la empresa

## IV. Resultados

### 4.1 Impactos en la salud

La pandemia ha dejado afectaciones en la salud física, mental y afectiva. Aunque al inicio de la contingencia la mayoría de los trabajadores no han sido contagiados por mantenerse en aislamiento, durante las siguientes etapas de infección, donde pusieron a Cancún de regreso al semáforo naranja (durante el primer semestre de 2021), las condiciones se mostraron poco favorables.

Después de las etapas de aislamiento, se observan afectaciones a la salud por la falta de actividad física, lo que se considera un factor de riesgo para otras enfermedades. Sin embargo, el mayor temor que se tiene es que el virus llegue a sus vidas, lo cual agravaría su situación física y emocional. El trabajo que se realiza en los hoteles es de interacción física con el cliente o huésped, por lo que hacerlo de otra manera les causa incomodidad; además,

los protocolos sanitarios que se siguen limitan ese contacto que determina la hospitalidad:

[...] por ejemplo, nuestro trabajo es face to face, entonces al llevar puesto un cubre-bocas y guantes no se genera el acercamiento como antes; de que podías sentarte con el huésped, saludarlo de mano, sonreírle y generar confianza, ahora tendremos que encontrar otras maneras de ganarnos a los huéspedes para poder tener ingresos. (Entrevista 1)

[...] la gente tiene miedo a acercarse a los demás, el cariño de poder saludar a otra persona de beso o de abrazo, eso ya queda eliminado, entre propios amigos, se cierra el puño y así nomás. (Entrevista 8)

Otro aspecto que se evidencia es el cambio de jornadas y actividades laborales, que ha colocado en estrés al trabajador, al mismo tiempo que detiene su actividad física. En el sector turístico

las jornadas son generalmente más largas entre 8 y 14 horas; no obstante, durante la pandemia estas se redujeron de 5 a 6 horas diarias, lo que los pone en un modo de espera forzoso. Por otro lado, el temor de ser discriminado o señalado por haber contraído la enfermedad es un tema vigente, aunque no tan común, ya que, desde el punto de vista y las experiencias personales de los trabajadores, actualmente este tema se ha contenido.

Respecto a la salud mental de los trabajadores, el confinamiento y la inactividad laboral representan una preocupación latente, puesto que ha causado padecimientos emocionales y conductuales como la ansiedad, problemas para conciliar el sueño o irritabilidad hacia tareas que comúnmente realizaban y que por ahora no las pueden llevar a cabo, como la práctica de tener un mayor contacto físico con otras personas. Tal como se expresa en las entrevistas:

He tenido un poco de estrés ya que mi rutina era muy diferente, incluso he sentido ansiedad, pero he encontrado modos de pasarla. (Entrevista 3.)

Estas preocupaciones laborales han generado algunas perturbaciones entre los trabajadores; algunos de ellos empezaron a tener problemas psicológicos, debido a la preocupación de saber cuándo recuperarían sus empleos. Mientras que otros decidieron enfocarse positivamente al intentar con aprendizajes y cosas nuevas, algunos simplemente evaden el tema para no provocarse a sí mismos más angustia acerca de su futuro económico derivado del desempleo actual. No obstante, a pesar de realizar actividades recreativas o de relajación, tales como leer, hacer ejercicio, escuchar música, pintar o incluso tocar un instrumento, los colaboradores permanecieron con la incertidumbre de las fechas para volver al trabajo, pues desde marzo hasta junio de 2020 la reapertura de hoteles solo se planteaba como un rumor, ya que aún no se contaba con protocolos de salud para recibir al turismo y proteger al personal. En ese sentido, se

manifestaron cambios conductuales tales como el consumo de alcohol, tabaco e incluso drogas para liberar los pensamientos y sentimientos referentes a la situación.

## 4.2 Impacto en el bienestar social

Por otro lado, la vida en aislamiento tuvo ventajas y desventajas. En cuanto a las primeras, se menciona el mejoramiento en los vínculos familiares, debido a que Cancún tiene una planta laboral constituida por personas originarias de otros estados de la República Mexicana e incluso del extranjero, los cuales dejaron su lugar de residencia durante varios años para realizar sus vidas en este lugar, cuestión que implicó cierto distanciamiento con la familia por las pocas oportunidades de viajar. También la pandemia ha otorgado a otros la oportunidad de un tiempo de autoconocimiento (con o sin pago), ya que la actividad turística es absorbente y este espacio les ha permitido descansar a quienes tienen la capacidad económica de solventar sus vidas por un periodo determinado sin llevar a cabo actividades laborales, tal como lo demuestra el siguiente entrevistado:

[...] sin ningún problema, lo tome de la manera más positiva y así lo tome como vacaciones, sin preocuparme. (Entrevista 5)

Por otro lado, el confinamiento ha resultado un proceso difícil, ya no hay posibilidades de convivencia social presenciales provocando un vacío de comunicación con el exterior (familiares, amigos, compañeros de trabajo, entre otros), tal como menciona una entrevistada:

[...] el estar limitado para salir y no poder convivir con la familia o los amigos, por ejemplo, yo los primeros días mandé a mi hijo a casa de mis papás...pero si me dice que está un poco triste porque no puede salir a ver a sus amigos, no ha ido a la escuela y eso, aunque es inevitable, pues es lo mejor, todo sea para mantenernos sanos. (Entrevista 6)

El mexicano se distingue por ser una persona servicial y cálidaporlo que las costumbres de saludar al prójimo con un apretón de manos, un abrazo afectivo y, en casos de más confianza, un beso en la mejilla han quedado atrás. Las nuevas prácticas de higiene y sana distancia han generado un cambio en las costumbres de las personas en general, la de los clientes y de los mismos trabajadores, y lo anterior provocó dificultades al principio para la convivencia en sus lugares de trabajo. Sin embargo, estos reflexionan en torno al futuro de la hospitalidad cuestionándose temas como: ¿cómo será el trato con los huéspedes? ¿Cómo se logrará la experiencia de estar en México y sentir su cultura? y, más aún, ¿cómo realizarán su trabajo al tener estas medidas de prevención sanitaria?

En consecuencia, la frustración llegó a ser un factor que pudo hacer ver que el bien estar social se llevará a cabo mediante la sana distancia y la correcta aplicación de nuevos estándares en un futuro tanto en la vida laboral como social.

### 4.3 Impacto tecnológico

En la actualidad, la tecnología se ha convertido en una herramienta esencial para realizar ciertas actividades laborales dependiendo del puesto que se ocupe. Por ejemplo, en la hotelería, la tecnología es más utilizada entre recepcionistas, agentes de reservaciones, operación de grupos, eventos y marketing; mientras que, para otros cargos como áreas públicas, seguridad, stewards o lavandería, pasa ligeramente desapercibida, tanto en el trabajo como en sus vidas privadas:

[...] pero a mí que trabajo directamente en la cocina no me ha ayudado ni beneficiado, digo, no ocupo mi laptop para hacer un soufflé o una tarta[...] (Entrevista 6)

[...]pero de cualquier forma el trabajo es físico, sobretodo en cocina, no me imagino como se pudiera hacer en línea, me refiero por internet, porque sí se puede pedir *room*

*servicie* por teléfono y los menús ahora serán electrónicos y cosas así, pero la comida siempre se debe de hacer manual, digo, por ahora no existe un robot que la haga y con el mismo sazón. (Entrevista 14)

En este tenor, el teletrabajo ha sido asignado en su mayoría a los puestos administrativos y directivos. Se puede inferir que no todas las áreas laborales dentro del hotelería hacen uso de tecnologías, ya que, además del puesto de trabajo, no todos cuentan con las habilidades para utilizarlas. Además, por medio de plataformas tecnológicas se inició la formación de los trabajadores, con cursos o certificaciones a través de Skype, Zoom y Google Meet, entre algunas otras aplicaciones libres, tanto en el sector público y privado. Por igual, a través de videoconferencias se ha mantenido una sana relación y comunicación con sus compañeros de trabajo:

Pues hemos tenido algunas video llamadas todo el equipo, convivimos y nos mantenemos al tanto de lo que está pasando en el hotel, de lo que los directivos han dicho y las próximas decisiones o cambios que se deberán de tomar, generalmente estoy en contacto con una amiga con la que trabajo, pero con lo demás del equipo, me mantengo comunicada en el grupo de chats, mandamos chistes o noticias o stickers para seguir pendientes. (Entrevista 9)

La brecha tecnológica que se presenta en el personal, ya sea por sus diferentes tareas laborales o por contar con pocas habilidades para realizar el teletrabajo, deja en desventaja a todos aquellos que ocupan puestos operativos. Mientras los hoteles permanezcan cerrados o con baja ocupación, los cocineros, meseros, animadores y personas en puestos similares están más propensas a perder su empleo.

Por otra parte, la tecnología ha ayudado para la implementación de nuevas aplicaciones y modificaciones en los procesos de operación, pues, para prevenir el contacto físico directo con los

huéspedes, varias de las medidas para volver al funcionamiento óptimo están transitando hacia la automatización. Tal es el caso de la implementación de códigos QR para solicitar servicio en los restaurantes, *tablets* personalizadas en cada una de las habitaciones con las funciones programadas para solventar cualquier necesidad, sensores de temperatura en las entradas principales y estaciones de desinfección en lugares estratégicamente estudiados para que, tanto huéspedes como trabajadores, puedan mantenerse físicamente sanitizados en cualquier momento y así evitar un posible contagio dentro de las instalaciones:

La tecnología ha apoyado porque se ha aprovechado para tomar las medidas de confinamiento como la temperatura y esas cosas por el estilo. (Entrevista 7)

#### 4.4 Impacto económico

En cuanto a los impactos económicos, los trabajadores de la hotelería perciben los impactos económicos desde dos grandes aspectos: el empleo (presencial o a distancia) y el desempleo. Algunos hoteles conservaron a sus colaboradores más esenciales haciéndolos trabajar por “guardias”, los cuales han vivido dentro del hotel y han realizado varias funciones en las mismas instalaciones, no importando si pertenecen a su puesto o no, como limpiar o realizar actividades de mantenimiento e implementación de las nuevas medidas sanitarias. Todo esto para conservar el hotel en óptimas condiciones para abrir nuevamente al público cuando se dieran las disposiciones por parte del gobierno. También optaron por otorgar vacaciones denominadas “B’s” a sus empleados que no habían gozado de este derecho en mucho tiempo, con una duración entre los 15 y los 27 días. Por otro lado, se optó por el despido de personal no esencial, hasta llegar poco a poco al personal operativo ante la dificultad para cubrir el pago de nóminas:

[...] por eso no tenía mucho sentido que siguiéramos trabajando todos los

colaboradores dentro de las instalaciones si no había huéspedes, y también por eso se empezó a mandar gente de vacaciones o despedirlas para no tener una sobrepoblación en el hotel, solo de trabajadores y no de huéspedes. (Entrevista 5)

El hotel despidió a la mayor parte de su personal para poder sobrevivir con el mínimo, porque como no había turistas, no había de donde pagar tantas nóminas, y ese dinero ahorrado igual les ha servido para implementar nuevas medidas de distanciamiento y protección entre los huéspedes y los trabajadores. (Entrevista 13)

En cuanto al salario, se observa una disminución de hasta 50%, pues los trabajadores que siguieron activos dentro de las instalaciones tuvieron la mitad del pago, mientras que a otros se les despidió temporalmente. Para este último caso, las razones giraron en torno a la adecuación de instalaciones por protocolos sanitarios y tener que esperar que el Gobierno autorizara el regreso a labores. Durante la primera ola de contagios, varios trabajadores llevaban tres meses inactivos, posponiéndoles en varias ocasiones las fechas de reingreso al trabajo. Estar en condiciones de desempleo y sin saber cuándo se podrá volver a trabajar fue una de las situaciones más recurrentes.

A pesar de que hay que llevar alimento a los hogares, la situación económica se ha tenido que postergar para dar prioridad a la salud. En los casos de aquellos que fueron despedidos, se tuvieron que solventar los problemas económicos con los ahorros acumulados o practicando algún tipo de comercio informal:

[...] creo que ha sido un cambio radical el tener que abandonar nuestro trabajo o dedicarnos a otras actividades que no son las nuestras para protegernos del virus. (Entrevistado 11)

Se observa que el principal impacto en la vida de los trabajadores es el económico, puesto que se trata de un destino que vive del turismo y abandonar el trabajo que en muchas ocasiones llegó a ser temporal los coloca en una situación de vulnerabilidad, ya que la actividad no prevé una pronta recuperación:

El impacto económico creo que ha sido el más fuerte para todo el sector, porque en Cancún se vive del turismo, la mayor parte si es que no todo lo que hay aquí, los restaurantes, los hoteles, los bares, todo es para el turismo y al cerrarlo la economía del país y del estado se vino abajo y pues me imagino que está pasando lo mismo en otros lugares como Cabo San Lucas o Ixtapa Zihuatanejo, entonces la economía afecta para todos en todos los aspectos. (Entrevistado 15)

Las personas de la Riviera maya se ven afectadas ya que el 90-95 % de la economía de la zona está enfocada en el turismo. (Entrevista 8)

En cuanto a las prestaciones (seguridad social, vacaciones, aguinaldo, crédito a la vivienda), algunos de ellos las continuaron teniendo y también hubo quienes recibieron sus quincenas íntegras. Pese a todo, existen quienes no han gozado de esa posibilidad, pues sus trabajos dependían de las ventas diarias tales como los comerciantes en las playas y, hablando del sector hotelero, los meseros y el personal de atención directa al huésped con salarios fijos pero que la mayor parte de sus ganancias provenían de las propinas que los huéspedes les brindaban por su excelente servicio. Dicho esto, es considerable notar que los índices de pobreza aumentaron con el paso de los días por lo que la vida socioeconómica actual de los trabajadores ha dependido del nivel de resiliencia que han generado, así como del ahorro que han tenido de su dinero o de la buena administración de sus necesidades básicas (alimentación, pago de renta, servicios para el hogar, hipotecas, servicios médicos, gastos de automóvil, entre otros):

[...] me imagino que deben haber aumentado los índices de pobreza al no haber dinero o trabajos que dan dinero al día como la gente que es comerciante y vende en las playas o en la calle. (Entrevista 17)

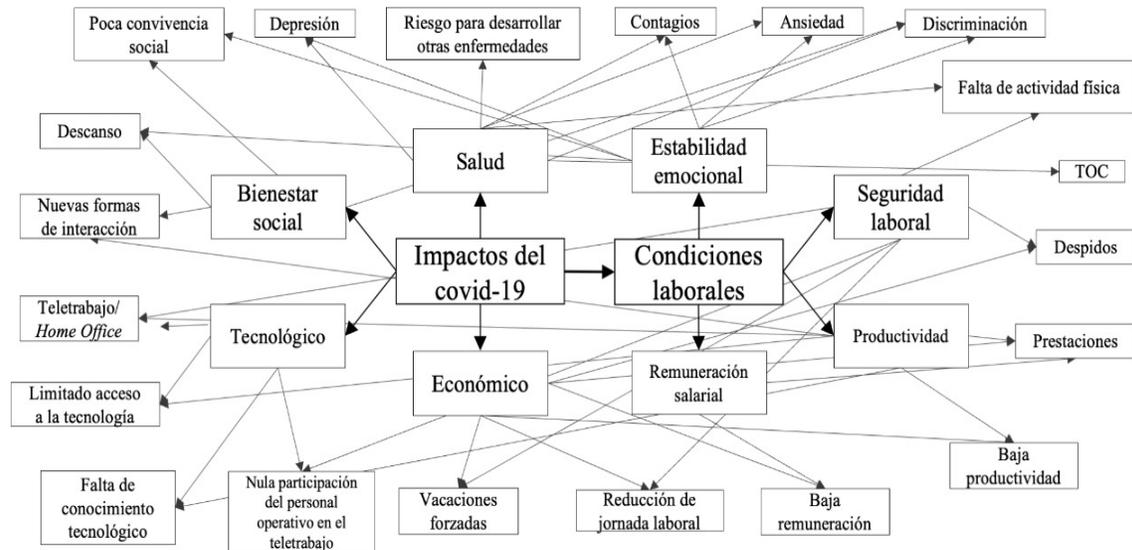
Supongo que la gente que trabajaba en áreas públicas o stewards son los que podrían estar en pobreza, porque son gente de pocos recursos y si no tienen empleo, por lógica no tendrán dinero. Aunque ahí se debe de ver la resistencia y las ganas de salir delante de la gente, encontrar como generar dinero, vendiendo, creando o no sé, pero si me imagino que debe haber mucha más pobreza por este golpe pandémico tan fuerte mundialmente. (Entrevista 4)

Como resultado, este impacto ha representado para los trabajadores un cambio brusco tanto individual como socialmente y, aunque la mayoría espera recuperar pronto sus trabajos, todos consideran que la economía tanto mundial como local se verá recuperada hasta finales el año 2021.

En suma, las entrevistas aplicadas desde la óptica fenomenológica permitieron develar las experiencias, opiniones y percepciones compartidas entre los trabajadores respecto a los impactos por el COVID-19 (Ver figura 1).

Figura 1.

*Impactos del COVID-19 en los trabajadores del sector turístico hotelero de Cancún, Quintana Roo*



## V. Discusión

Cuando se habla de una contingencia o de llevar a cabo un aislamiento derivado de alguna enfermedad, los impactos psicológicos en los trabajadores del sector hotelero de Cancún en su gran mayoría suelen ser negativos, con la presencia de insomnio o estrés, así como cambios en la conducta o en las rutinas, tal como lo indican McKee-Ryan et al. (2005), y Franco-Vicario (2012). En el mismo tenor, el bienestar emocional de los trabajadores se ha visto alterado por la inactividad laboral que en la actualidad están experimentando, aspecto que los ha llevado a dudar si regresarán a trabajar pronto, generando angustia e incertidumbre entre la población de desempleados hoteleros.

Ahora bien, la prolongación del aislamiento en este caso fue repentino, aunque para los trabajadores con más años de experiencia no fue sorprendente, ya que Cancún se ha visto en problemas por varias ocasiones. Sin embargo, aquellos trabajadores jóvenes no supieron prever que probablemente esta enfermedad causaría un paro total o parcial

de la actividad, lo que provocó síntomas psicológicos negativos; frente a lo que indican Brooks et al. (2020), donde las personas que están acostumbradas a un ritmo de vida activo y que no pasan la mayor parte del tiempo en sus hogares son las que tienen señales más significativas en cuanto a la salud mental. No obstante, los resultados de las entrevistas pudieron evidenciar cierta incredulidad acerca de la enfermedad, ya que no se mencionó que hubiera personas conocidas cercanas o ajenas que hayan adquirido la enfermedad.

En otro punto de vista, se evidencia que la salud física y mental ha dependido de la sana convivencia tanto familiar como social a través de las tecnologías como con las que actualmente se cuentan en cualquier hogar (por ejemplo, para hacer llamadas telefónicas y videoconferencias), provocando mayor unión entre las familias a diferencia de otras épocas, lo cual ayuda a que la salud mental de las persona se mantenga en calma sabiendo que sus seres queridos se encuentran sanos y estables, tal como lo señala Johnson et al. (2020).

Ahora bien, todos estos malestares de igual manera han surgido por la baja o casi nula actividad económica de la región, ya que, al no haber turismo nacional o extranjero, no existe la posibilidad para los trabajadores del sector turístico hotelero de mantener una economía estable. Al verse afectada la economía, algunos trabajadores del sector hotelero han tenido que desempeñarse en otros ámbitos para generar ingresos, tales como la venta de alimentos, ropa o servicios personales (jardinería, mantenimiento, masajes), entre otras actividades. Asimismo, los entrevistados manifestaron que ha sido difícil la situación laboral para mantener una economía familiar estable, pues tal como Katz (2020) menciona en su investigación, las actividades que fueron creadas por el capitalismo para generar un creciente consumo se vieron fuertemente afectadas por el COVID-19, dejando a muchas empresas fuera del mercado.

Igual que en los resultados que muestra Casarico y Lattanzio (2020), es de destacar que entre los trabajadores de Cancún se visualiza una economía que se recuperará hasta el año 2021, ya que se ha visto poco avance en cuanto a la apertura tanto de hoteles como de otros servicios del lugar y, a pesar de mantenerse positivos en cuanto a la mejora económica del país, se puede identificar que la pobreza a los ojos de estos colaboradores ha aumentado en la región. En ese sentido, las evidencias aquí presentadas son similares a las de Alzua y Gosis (2020), quienes mencionan que las personas de bajos recursos, los trabajadores eventuales y los trabajadores que viven al día han resultado los más afectados al no tener un plan de contingencia o en todo caso, un ahorro para situaciones no favorables como la que se está viviendo en la actualidad.

Por otro lado, la seguridad laboral de los trabajadores y los cambios en las zonas de trabajo dentro y fuera del hogar no pasan desapercibidas, ya que se han implementado nuevas formas y medidas de seguridad impuestas por la empresa, el Gobierno o la autoridad pertinente. Estos resultados son afines con otros estudios (Clavellina y Domínguez, 2020),

ya que las normas deben ser aplicadas no solo en el sector hotelero, sino en cualquier empresa y, en ese caso, la sociedad podría volver a la “normalidad” antes de lo previsto.

El impacto tecnológico en los trabajadores y su productividad fue un tema contradictorio, puesto que para algunos depende del área de trabajo para realizar algún tipo de teletrabajo o *home office* como lo mencionó Baruch (2000). Sin embargo, para otros puestos ha sido de suma importancia el mantenerse conectados con sus equipos de trabajo, tomar capacitaciones en línea e incluso investigar sobre nuevos temas de interés para ocupar a su regreso laboral.

## VI. Conclusiones

El coronavirus ha afectado en gran medida a la población mundial de todos los sectores, incluyendo el hotelero. Los trabajadores han tenido que sobrevivir con base en sus capacidades intelectuales, igualmente siendo resilientes como una forma de vida, pues algunos han trabajado en otros sectores que no es el suyo, en ramas para los que no tienen experiencia, pero que de igual forma les ha ayudado a solventar sus hogares y llevar la comida a la mesa.

Durante la investigación, Cancún permaneció en semáforo rojo y naranja, de acuerdo con lo marcado por la Secretaría de Salud a nivel nacional, lo que indica que el turismo tendrá que ir a pasos pequeños pero seguros para volver a crecer como destino turístico internacional con las certificaciones aprobadas, ya que sin ellas ningún tipo de establecimiento podrá ser receptor de turistas. Hasta el momento del cierre, la población se encuentra en proceso de vacunación, pero los contagios continúan, por lo que la actividad turística ha reiniciado de manera lenta, siguiendo las medidas sanitarias adecuadas y se espera que la “nueva normalidad” llegue pronto y, con ella, el turismo.

Respecto a los impactos generados por el COVID-19 percibidos por los investigadores en un destino tan importante a nivel internacional, fue como en muchos espacios se dio la pérdida de empleo. El sector turístico se vio enormemente afectado económicamente con el cierre de los establecimientos; no obstante, los trabajadores de la actividad se han visto profundamente perjudicados en sus condiciones económicas, lo que les impide atender sus necesidades básicas, incluyendo la salud.

Las limitaciones de esta investigación estriban en el tamaño de su muestra, por lo que los resultados no pueden generalizarse, sobre todo en lo que respecta a situaciones personales. No obstante, a través de estudios cuantitativos se pueden obtener hallazgos más puntuales sobre la materia, lo cual mantiene un importante significado para el sector laboral turístico y aquellos que lo analizan.

## VII. Referencias bibliográficas

- Alon, T., Doepke, M., Olmstead-Rumsey, J. & Tertilt, M. (2020a). The Impact of COVID-19 on Gender Equality. *Discussion Paper*, 163, 1-38, <https://doi.org/10.3386/w26947>
- Alon, T., Doepke, M., Olmstead-Rumsey, J. y Tertilt, M. (2020b). The impact of the coronavirus pandemic on gender equality. *Covid Economics Vetted and Real-Time Papers*, (4), 62-85. <https://voxeu.org/article/impact-coronavirus-pandemic-gender-equality>
- Alzua, M. & Gosis, P. (2020). Impacto social y económico de la COVID-19 y opciones políticas en Argentina. *Serie de documentos de política pública, PNUD-América Latina y el Caribe*, 9(6), 1-27. [https://www.latinamerica.undp.org/content/rblac/es/home/library/crisis\\_prevention\\_and\\_recovery/social-and-economic-impact-of-covid-19-and-policy-options-in-arg.html](https://www.latinamerica.undp.org/content/rblac/es/home/library/crisis_prevention_and_recovery/social-and-economic-impact-of-covid-19-and-policy-options-in-arg.html)
- Baruch, Y. (2000). Teleworking: benefits and pitfalls as perceived by professionals and managers. *New Technology, Work and Employment*, 15(1), 34-49. <https://doi.org/10.1111/1468-005x.00063>
- Bericat, E. y Acosta, M. (2020). *El impacto del COVID-19 en el bienestar emocional de los trabajadores de Uruguay*. Equipos Consultores. <https://equipos.com.uy/wp-content/uploads/2020/08/Impacto-del-COVID-19-en-el-bienestar-emocional-de-los-trabajadores-en-Uruguay-1.pdf>
- Blanco, S. (1 de mayo, 2020). Cancún: Advierten del cierre de 22 mil negocios en Quintana Roo. *Novedades Quintana Roo*. <https://sipse.com/novedades/cancun-advierten-del-cierre-de-22-mil-negocios-en-quintana-roo-363767.html>

- Bonavida, C. & Gasparini, L. (2020). *Impacto asimétrico de la cuarentena. Estimaciones en base a una caracterización de ocupaciones*. CEDLAS-Universidad Nacional de La Plata. [https://www.cedlas.econo.unlp.edu.ar/wp/wp-content/uploads/doc\\_cedlas261.pdf](https://www.cedlas.econo.unlp.edu.ar/wp/wp-content/uploads/doc_cedlas261.pdf)
- Brooks, S., Webster, R., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N. y James, G. (2020). El impacto psicológico de la cuarentena y como reducirla: revisión rápida de las pruebas. *Lancet*, (395), 912-920. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8)
- Cárdenas, J. & Montana, J. (2020). *Efecto del COVID-19 sobre las ocupaciones de trabajadores en Colombia*. Alianza EFI, Economía Formal e Inclusiva. <https://alianzaefi.com/download/efecto-del-covid-19-sobre-las-ocupaciones-de-trabajadores-en-colombia/>
- Casarico, A. & Lattanzio, S. (2020). The heterogeneous effects of Covid-19 on labour market flows: evidence from administrative data. *J Econ Inequal*. <https://doi.org/10.1007/s10888-021-09522-6>
- CEPAL (2020). *Informe sobre el impacto económico en América Latina y el Caribe de la enfermedad por coronavirus (COVID-19)*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). <http://hdl.handle.net/11362/45602>
- Clavellina, J. L. & Domínguez, M. I. (2020). Implicaciones económicas por COVID-19 y opciones de política. *Notas estratégicas*. 81, 1-11. <http://bibliodigitalibd.senado.gob.mx/handle/123456789/4829>
- DATATUR. (2019). *Resultados de la Actividad Turística Diciembre 2019*. Sistema Nacional de la Información Estadística del Sector Turístico (DATATUR). [https://www.datatur.sectur.gob.mx/RAT/RAT-2019-12\(ES\).pdf](https://www.datatur.sectur.gob.mx/RAT/RAT-2019-12(ES).pdf)
- DATATUR (2020). *Indicadores Trimestrales del Empleo Turístico 2020*. Sistema Nacional de Información Estadística del Sector Turístico (DATATUR).
- Douglas, M., Katikireddi, S. V., Taulbut, M., McKee, M. & McCartney, G. (2020). Mitigating the wider health effects of covid-19 pandemic response. *Bmj*, 369. <https://doi.org/10.1136/bmj.m1557>
- Evans, O. (2020). Socio-economic impacts of novel coronavirus: The politics solutions. *BizEcons Quarterly*, 7, 3-12. <https://ideas.repec.org/a/ris/buecqu/0013.html>
- Franco, C. & Estrada, J. (2018). Impacto macroeconómico generado por la pandemia del VIH/SIDA informado por la literatura internacional desde 1990 a 2013. *Acta Odontológica Colombiana*, 8(2), 72-97. <https://doi.org/10.15446/aoc.v8n2.73885>
- Franco, R. (2012). Repercusiones del desempleo en la salud. *Gaceta Médica Bilbao*, 109(4), 127-128. <https://doi.org/10.1016/j.gmb.2010.06.005>
- Hernández, R. & Mendoza, C. (2019). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill.
- IMSS. (2020). En 2019 se crearon 342 mil empleos. No20/220. *Instituto Mexicano del Seguro Social*. <http://www.imss.gob.mx/prensa/archivo/202001/020>
- INEGI. (2020). *Resultados de la encuesta nacional de ocupación y empleo. Nueva edición (ENOE)*. [https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2020/enoe\\_ie/enoe\\_ie2020\\_11.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2020/enoe_ie/enoe_ie2020_11.pdf)

- Infobae. (20 de mayo, 2020). Con ansiedad y estrés por el COVID-19, así es el Día del Psicólogo en México. *Infobae*. <https://www.infobae.com/america/mexico/2020/05/20/con-ansiedad-y-estres-por-el-covid-19-asi-es-el-dia-del-psicologo-en-mexico/>
- Johnson, M., Saletti, L. & Tumas, N. (2020). Emociones, preocupaciones y reflexiones frente a la pandemia del COVID-19 en Argentina. *Ciênc. saúde coletiva*, 25(1), 2447-2456. <https://doi.org/10.1590/1413-81232020256.1.10472020>
- Katz, C. (2020). La pandemia que estremece al capitalismo. *Posición*, 3(4), 2-13. <http://hdl.handle.net/11336/108172>
- Llorente, R. (2020). *Impacto del COVID-19 en el mercado de trabajo: un análisis de los colectivos vulnerables*. Universidad de Alcalá <http://hdl.handle.net/10017/42247>
- McKee, F., Song, Z., Wanberg, C. & Kinicki, A. (2005). Psychological and physical well-being during unemployment: A Meta-Analytic Study. *Journal of Applied Psychology*, 90(1), 53-76. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.90.1.53>
- Messenger, J. & Gschwind, L. (2016). Three generations of Telework: New ICTs and the (R)evolution from home office to virtual office. *New Technology, Work and Employment*, 31(3), 195-208. <https://doi.org/10.1111/ntwe.12073>
- Ocampo, J. (2020). La cooperación financiera internacional frente a la crisis económica latinoamericana, *Revista CEPAL*, 31, 1-28. <http://hdl.handle.net/11362/45951>
- Oehmichen, C. & Escalona, C. (2020). El COVID-19 en Cancún: epidemia y vulnerabilidad en un destino turístico de clase mundial. *Albasud. Investigación y comunicación para el desarrollo*. <http://www.albasud.org/noticia/es/1218/el-covid-19-en-canc-n-epidemia-y-vulnerabilidad-en-un-destino-tur-stico-de-clase-mundial>
- OIT. (2020). *Observatorio de la IOT: La COVID-19 y el mundo del trabajo. Estimaciones actualizadas y análisis*. Organización Internacional del Trabajo (OIT). [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/documents/briefingnote/wcms\\_767045.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/documents/briefingnote/wcms_767045.pdf)
- OMS. (2020). *Temas de salud*. Organización Mundial de la Salud (OMS). <https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public/q-a-coronaviruses>
- OMT. (2021). *La economía mundial podría perder más de 4 billones de dólares por el impacto del COVID-19 en el turismo*. <https://webunwto.s3.eu-west-1.amazonaws.com/s3fs-public/2021-06/210630-unctad-unwto-es.pdf?.F9wUalZWenKsP26xjb3uC8nUGFqci9H>
- Perticará, M. & Tejada, M. (2020). Sobre vulnerabilidad y teletrabajo durante la pandemia. *Observatorio Económico*, (144), 4-5. <https://doi.org/10.11565/oe.vi144.365>
- Richardson, D. & Denniss, R. (2020). Gender experiences during the COVID-19 lockdown. *The Australia Institute*, 1-12. <http://hdl.voced.edu.au/10707/541869>
- Rodríguez, M. (2020). El trabajo durante la crisis sanitaria de la COVID19 desde la perspectiva de género. *Noticias CIELO*. [www.cielolaboral.com](http://www.cielolaboral.com)

Talevi, D., Socci, V., Carai, M., Carnaghi, G., Faleri, S., Trebbi, E., Di Bernardo, A., Capelli, F. & Pacitti, F. (2020). Mental health outcomes of the CoViD-19 pandemic. *Rivista di psichiatria*, 55(3), 137-144. <https://doi.org/10.1708/3382.33569>

Vicente, M., Torres, J., Torres, A., Ramírez, M. & Capdevita, L. (2018). El teletrabajo en salud laboral. *Revista CES DERECHO*, 9(2), 287-297. <https://revistas.ces.edu.co/index.php/derecho/article/view/4668>

Weller, J. (2017). Las transformaciones tecnológicas y su impacto en los mercados laborales. *Macroeconomía del desarrollo, CEPAL*, (190), 1-43. <http://hdl.handle.net/11362/42089>

Weller, J. (2020). *La pandemia del COVID-19 y su efecto en las tendencias de los mercados laborales*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). <http://hdl.handle.net/11362/45759>

## Transitar la frontera: fricciones, desencadenantes y oportunidades para la integración de conocimientos en proyectos de Acción Social

Crossing the Border: Frictions, Triggers and Opportunities for Knowledge Integration in Social Action Projects

Susana María Villalobos Ramírez

Sede de Occidente, Universidad de Costa Rica, San Ramón, Costa Rica

susanamaria.villalobos@ucr.ac.cr

Fecha de recepción: 02-01-2022

Fecha de aceptación: 26-05-2022

### Resumen

La integración de conocimientos se plantea como la capacidad de agrupar diversos cuerpos de saberes para resolver problemas complejos y facilitar la innovación. El objetivo del texto es dilucidar posibles fricciones, desencadenantes y oportunidades para fomentar procesos de integración entre los responsables de los diversos proyectos de Acción Social como una estrategia de innovación social en el contexto académico. La metodología implicó la recolección de información mediante dos fuentes primarias: en primer lugar, se aplicaron entrevistas a una muestra de dieciséis informantes calificados, a partir del análisis de los datos recolectados se realizó una categorización y se detectaron necesidades que permiten identificar doce oportunidades de “Innovación guiada por resultados” (Ulwick, 2014). En una segunda etapa de investigación, esas doce oportunidades se incorporaron en un cuestionario en el que se solicitó a una muestra de veinticinco informantes la calificación del grado de satisfacción y del grado de importancia mediante una escala de Likert de cinco puntos sobre cada oportunidad. Conjuntamente, se revisaron publicaciones relacionadas con la gestión y transferencia de conocimientos. Los resultados de esta identificación exploratoria muestran que algunos desencadenantes para la integración se dan bajo condiciones emergentes, el sentido del deber y el propósito. La colaboración entre pares se da en la medida en que las necesidades básicas de seguridad, beneficio percibido y reciprocidad son satisfechas. La cuantificación de resultados demuestra la necesidad de brindar formación y motivación para implicarse en procesos integradores que resulten en mayor innovación. Por último, se plantean consideraciones para el análisis prospectivo del caso.

**Palabras clave:** gestión de conocimientos, integración de conocimientos, acción social, innovación social, universidad.

## Abstract

Knowledge integration is seen as the ability to bring together diverse bodies of knowledge to solve complex problems and facilitate innovation. The aim of the text is to elucidate possible frictions, triggers and opportunities to promote integration processes among those responsible for Social Action projects as a strategy for social innovation in the academic context. The methodology involved the collection of information through two primary sources: firstly, interviews were applied to a sample of sixteen qualified informants, from the analysis of the information collected, a categorization is made, and the needs are condensed to identify twelve opportunities for “Outcome-Driven Innovation” (Ulwick, 2014). In a second stage of research these twelve opportunities were incorporated into a questionnaire in which a sample of twenty-five informants were asked to rate the degree of satisfaction and degree of importance using a Likert scale on each opportunity. At the same time, publications related to knowledge management and transfer were reviewed. The results of this exploratory identification show that some triggers for integration occur under emergent conditions, sense of duty and purpose. Peer collaboration occurs to the extent that the basic needs of security, perceived benefit and reciprocity are met. The quantification of results demonstrates the need to provide training and motivation to engage in integrative processes that result in greater innovation. Finally, considerations are raised for the prospective analysis of the case.

**Keywords:** Knowledge Management, Knowledge Integration, Social Action, Social Innovation, University.

## I. Introducción

En los últimos años a nivel global, se ha tomado mayor conciencia de la magnitud de los desafíos sociales, ambientales, económicos y sanitarios. Cada vez y con mayor fuerza se hace evidente que para responder a la complejidad y la incertidumbre producto de las crecientes crisis es necesaria la articulación entre personas y la expansión de las fronteras entre disciplinas. En este contexto, la Universidad de Costa Rica, como institución humanista y desde sus tres áreas sustantivas, desarrolla importantes esfuerzos para aportar a las transformaciones que la sociedad necesita. Sin embargo, para fortalecer la capacidad de crear nuevos saberes y generar salidas innovadoras que estén a la altura de las demandas, se deben generar capacidades de gestión, integración y absorción de conocimientos, al tiempo que es necesario identificar las barreras que inhiben la articulación entre personas, como los sistemas segregados, la mirada homogénea y la inercia organizativa.

Este artículo tiene como objetivo dilucidar las posibles fricciones, desencadenantes y oportunidades considerando un mapa de

necesidades latentes, con el fin de fomentar procesos de integración de conocimientos entre responsables de proyectos de Acción Social.

## II. Aproximaciones teóricas

### 2.1 Gestión de conocimientos: integración e innovación

La innovación es un factor clave del desarrollo económico y social, pues con el pasar del tiempo “los procesos de innovación son cada vez más complejos; desde mediados de la década de 1950, cuando se describían de forma lineal” y se desarrollaban jerárquicamente de arriba hacia abajo, “pasando por procesos conjugados de innovación abierta hasta nuevos abordajes que integran conceptos como innovación difusa” (Szymańska, 2017, p. 654), y como “innovación social” (Mulgan, 2006).

Hay una gran cantidad de literatura que explora la relación compleja y multidimensional entre la gestión eficaz del conocimiento y las capacidades de innovación (Pereira, Bamel, Temouri, Budhwar y Del Giudice, 2021) que señala que la acumulación e integración de recursos de conocimiento son

cruciales para el éxito de las actividades de innovación (Carlile, 2004; Zhou y Li, 2012; Rojas, Solis y Zhu, 2018; Acharya, Ojha, Gokhale y Patel, 2022). Desde esta perspectiva, muchas hipótesis han sido testeadas; por ejemplo, se ha señalado una relación positiva entre la capacidad de intercambiar conocimientos y el desempeño organizacional. También, se han descrito correspondencias entre variables como diversidad de los empleados y la innovación en términos de género (Attah-Boakye, Adams, Kimani y Ullah, 2020), edad, etnia y educación (Østergaard, Timmermans y Kristinsson, 2011), diversidad demográfica (Faems y Subramanian, 2013) y diversidad tecnológica (García-Vega, 2006), “siendo más probable la innovación cuando se basa en la complementariedad de recursos en lugar de similitud de recursos” (Harrison, Wiklund y Shepherd, citados por Salunke, Weerawardena, y McColl-Kennedy, 2019, p. 145).

Por lo tanto, las organizaciones conscientes de la importancia de gestionar su capital intelectual buscan establecer estrategias para alcanzar metas, asociando procesos de trabajo, actividades y programas, y, entendiendo que “el conocimiento es un recurso no excluible, no rival y acumulativo que genera rendimientos crecientes a través de su exploración y explotación sistemática” (Ardalan, Scholten y Van, 2020, p. 463). La ruta estratégica suele apuntarse en la cooperación interdisciplinaria concertando así los elementos existentes para la creación de nuevos conocimientos (Salunke, Weerawardena y McColl-Kennedy, 2019) y reconfigurando las actividades a través de la colaboración e hibridación. Como resultado se produce la integración de conocimientos que beneficia el desarrollo de las habilidades necesarias para la resolución de problemas, se favorece la adquisición de formas complejas de conocimientos especializados (Carlile y Reberntisch 2003), se aumentan los abordajes sistémicos, se reduce la ambigüedad (Weick, Sutcliffe y Obstfeld, 2005) y se conduce a procesos resilientes (Maynard, 2015).

Por otra parte, profundizando en la premisa de que la diversidad en la composición de equipos es una fórmula efectiva para fomentar la innovación, hay evidencia de que “no importa cuán diversa sea la fuerza laboral, el factor determinante para promover la creatividad y mejorar las salidas efectivas en innovación es la cultura de intercambio de conocimientos” (Chamorro, 2017, p. 7). Esta proposición debe ser entendida desde el contexto universitario, debido a que es habitual que en la Academia los límites se dibujen desde la misma noción de disciplina y esto se considera una variable importante para la gestión de la diversidad disciplinar. De acuerdo con Oliva (2008), “las disciplinas pueden ser consideradas dominios cognitivos que acotan su accionar a sus dinámicas de identidad. Estos dominios tienden a plegarse sobre sí mismos, generando una frontera epistemológica en base a lenguajes y teorías de relativa autorreferencia” (p. 233). Sobre esta emergencia, existe consenso en la literatura de que es necesaria una base compartida de conocimientos para dar fluidez al proceso de interacción y trabajo entre personas de diversas disciplinas. Otro aspecto por considerar es que “cuanto más específico sea el nuevo conocimiento obtenido, menos posibilidades habrá para su combinación y, por tanto, para su evolución” (Hagemeister y Rodríguez, 2019, p. 50); por ello, se recomiendan procesos escalonados que faciliten la asimilación de conocimientos de manera gradual.

Igualmente, se debe considerar que “Desde el punto de vista de las teorías administrativas, la universidad como organización, en general, busca alcanzar determinados fines a partir del trabajo coordinado entre personas, usando los medios disponibles” (Barbón y Washington, 2018, p. 54). Este argumento implica la importancia de explorar la forma en la que se perciben actualmente los flujos de conocimiento transfronterizos y cómo esto se puede traducir en la identificación de oportunidades de innovación en los procesos de la institución. También, diversos estudios con enfoque en investigación transdisciplinaria consideran que

la coproducción e integración de conocimiento “son formas prometedoras de cómo la ciencia puede participar en la resolución de problemas sociales” (Lemos *et al.*, 2018, y Mauser *et al.*, 2013, citados por Pohl, *et al.* (2021, p.18). Este planteamiento está estrechamente relacionado con los fundamentos de la Acción Social, área que busca “contribuir al pleno desarrollo de las capacidades humanas y lograr una sociedad justa, inclusiva, participativa, ambientalmente sustentable y respetuosa de los derechos humanos y la diversidad”(Vicerrectoría de Acción Social [VAS], 2022).

## 2.1 Innovación social

La definición de innovación social ha sido objeto de debate académico y la primera referencia surge a partir del entorno empresarial a finales del siglo XX (Phillips *et al.*, 2015), como parte de la evolución del concepto de “responsabilidad social” hacia el concepto de “innovación social”. Posteriormente, Moulaert *et al.* (2005) ampliaron la discusión sobre el significado de la innovación social, esta vez, desde una perspectiva sociológica, para ello “los autores proponen tres dimensiones que interactúan entre sí: la satisfacción de necesidades humanas insatisfechas; los cambios en las relaciones sociales; y la relevancia del empoderamiento ciudadano en forma de un mayor acceso a los recursos y a las capacidades sociopolíticas” (Pohl, *et al.*, 2021, p. 54). En la actualidad, dicho concepto es entendida ampliamente como las nuevas ideas que apuntan a alcanzar los objetivos sociales. Desde la tesis del Diseño para la innovación social, Ezio Manzini (2014) escribe que “la innovación social es un proceso de cambio que emerge de la recomposición creativa de activos existentes desde el capital social al patrimonio histórico (desde la artesanía tradicional hasta tecnología avanzada accesible)” (p. 57); además, “sus aplicaciones se presentan generalmente como una respuesta para abordajes ecosistémicos y soluciones con enfoque en la resiliencia social y ecológica” (Westley y Antadze, 2010). La innovación social tiene como objetivo responder de forma novedosa, sistémica

y eficiente a problemas específicos presentes en la sociedad para los que las alternativas existentes no alcanzan un estatus de solución (Warnock, 2014), su impacto trasciende las capacidades de la oferta pública y académica, y puede o no estar relacionada con proyectos de investigación y desarrollo (I+D). De igual forma, tiene carácter apremiante que apela a nuevas formas de pensar y actuar frente a los desafíos sociales, culturales, económicos y ambientales.

De acuerdo con el enfoque de la Innovación Social, se señala la necesidad de un mayor conocimiento integrado (Arboleda *et al.*, 2019) y también, el reclamo de la sociedad que demanda ser un motor activo en las propuestas de transformación y gobernanza (Zurbriggen y Lago, 2020), así como la necesidad de tomar acciones que respondan a los cambios generados por la disminución de recursos naturales disponibles y que sirvan como respuesta en contra de la creciente desigualdad, esto potenciado por las capacidades innovadoras existentes en los territorios (Emiliozzi, Bressan y Castro, 2018).

Por su parte, “Entre las instituciones desafiadas y atraídas por este tipo de innovación, se encuentran las universidades; instituciones que tienen un rol que es conocido por su particular complejidad” (Gatica, Soto y Vela, 2015, p. 10). La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2009), señala que la responsabilidad social de las universidades debe estar en el centro de la política pública y de la relación de las instituciones con la sociedad. Por su rol dinamizador de capacidades orientado al servicio público y misión enfocada en el bien común, las instituciones de educación superior “posibilitan la generación y difusión del conocimiento, como recurso indispensable para participar de la resolución de los retos globales” (Acevedo, Aristizábal, Valencia y Bran, 2020, p. 104) y, por tanto, pueden considerarse actores relevantes en el ecosistema de la innovación; además, “a medida que el conocimiento y su producción, se han vuelto cada

vez más importantes para las sociedades, también el concepto de la tercera misión de las universidades ha atraído mayor interés” (Piirainen, Andersen y Andersen, 2016, p. 24) debido a su potencial impacto en el desarrollo sostenible, entendido como el desarrollo que contempla, de forma integral y equilibrada, las dimensiones ambientales, sociales y el crecimiento económico.

Al relacionar esta conceptualización con el quehacer de la Acción Social en el contexto de estudio, se infiere que la mirada heterogénea, integrada y holística puede facilitar la problematización sistémica de la realidad. Esta visión está basada en los potenciales alcances y beneficios de la colaboración en red y el acceso a la información para alcanzar objetivos comunes, y responde a los nuevos paradigmas sobre gestión del conocimiento y las oportunidades que tiene la institución para fortalecer su accionar, mediante la coproducción de saberes y el *expertise* disponibles. Este texto concibe a la Acción Social como un área que dispone de un cuerpo de personas comprometido y capacitado, que desarrolla en conjunto con las comunidades proyectos con pertinencia social y académica, y que, además, tiene la capacidad de articular e integrar ese potencial humano para ofrecer un mayor valor a las producciones artísticas, científicas y culturales.

### **III. Contexto y caso de estudio: Acción Social en la Universidad de Costa Rica (UCR)**

La UCR es una institución pública de Educación Superior y, desde su creación en 1940, incorporó el propósito social como eje transversal de su quehacer en sus tres áreas sustantivas; la Investigación, la Docencia y la Acción Social. Esta casa de estudios superiores está organizada en seis áreas del conocimiento: Artes y Letras, Ciencias Sociales, Ciencias Básicas, Ingenierías, Ciencias Agroalimentarias y Salud. Según el ranqueo global de universidades QS, para el año 2021 la UCR se posiciona en el rango 571-580 de las mejores universidades del mundo, a nivel regional es la

número 19 entre las de América Latina y el número uno entre las de Centroamérica y el Caribe.

Asimismo, cada cinco años y con el objetivo de orientar el quehacer de la institución, la UCR actualiza su plan estratégico y sus políticas institucionales. Este encuadre institucional permite comprender el contexto y los objetivos estratégicos vinculados con la integración de conocimientos y los diferentes esfuerzos por promover la innovación. En el Cuadro 1 se evidencia el interés institucional por la generación de procesos integradores entre las áreas sustantivas.

**Cuadro 1.***Objetivos estratégicos y políticas institucionales, relacionadas con la integración de conocimientos*

Plan Estratégico Institucional 2021-2025		
Eje	Objetivo estratégico	Estrategia
<b>Eje I</b> Excelencia académica	Articular desde el concepto de triada los programas, proyectos y actividades de docencia, investigación y acción social, para enriquecer el quehacer académico de la Universidad en forma conjunta con la sociedad y, de esta manera contribuir con la transformación social	1.1.1. Promover programas, proyectos y actividades académicas conjuntas desde un enfoque inter, multi y transdisciplinar. 1.1.2. Propiciar el desarrollo de una cultura universitaria que avance desde el concepto de triada hacia la integración de las tres áreas sustantivas
<b>Eje II</b> Desarrollo territorial y sedes universitarias	2.1 Fortalecer los procesos sustantivos de la Universidad, para aportar con visión integral al desarrollo territorial, regional y nacional.	2.1.3 Vincular el quehacer académico de cada región a partir del concepto de triada (docencia, investigación y acción social), con base en las necesidades para el desarrollo territorial e incorporando el enfoque humanístico.
<b>Eje III</b> Inclusión social y equidad	3.1 Fortalecer los programas y proyectos que la Universidad propicia o apoya, para lograr una sociedad más equitativa e inclusiva.	3.1.2 Fortalecimiento de los programas y proyectos de acción social (TCU, EC y ED). Meta:3.1.2.1 Fomentar la articulación de proyectos de acción social a partir de una visión estratégica territorial.
Políticas Institucionales 2021-2025		
<b>Eje II</b> Excelencia académica	<b>Políticas</b> 2.3 Fomentará la vinculación entre la docencia, la investigación y la acción social, desde el pregrado hasta el posgrado, liderada por las unidades académicas, con la participación estudiantil y la difusión de sus proyectos  2.4 Estimulará la flexibilidad curricular que potencie el trabajo inter-, multi- y transdisciplinario, en los ámbitos de la docencia, la investigación y la acción social, en concordancia con las condiciones presupuestarias de la Universidad.	<b>Objetivos</b> 2.3.1 Facilitar la articulación de los programas, proyectos y actividades de docencia, investigación y acción social, mediante el desarrollo de iniciativas integradas, tanto en las unidades académicas como entre estas  2.4.2 Impulsar el desarrollo de las actividades sustantivas desde una estrategia multi-, inter- y transdisciplinaria, que considere la complejidad de los problemas y la diversidad de perspectivas de abordaje.

*Nota.* Adaptado de la información proporcionada por *Plan Estratégico Institucional 2021-2025*, por la Oficina de Planificación Universitaria, 2021, y *Políticas institucionales 2021-2025*, aprobadas por el Consejo Universitario, 2020.

Las aspiraciones declaradas dan cuenta sobre los lineamientos y metas de la organización en función de una ruta hacia la integración y el trabajo colaborativo entre las tres áreas sustantivas del quehacer universitario. Para organizar este intercambio con éxito, se necesita, además de políticas y directrices generales, mecanismos concretos y la comprensión de barreras y desencadenantes para trabajar sobre la experiencia práctica. Desde esta perspectiva, la

investigación se enmarca en la Acción Social, ya que se considera un área estratégica de vinculación con las comunidades que, además, comparte principios con el enfoque de la innovación social.

La Acción Social es uno de los pilares sustantivos del quehacer de la Universidad, que forma parte de la formación humanista de la población estudiantil y de las actividades académicas indispensables de

la población docente. Se realiza de manera integral en estrecha relación con la investigación, la docencia y la vida estudiantil.

La Acción Social desarrolla una relación dinámica, crítica y dialógica entre la sociedad y la Universidad, respetando todos los saberes. Fomenta procesos de aprendizaje y de transformación social con todos los sectores, para contribuir al pleno desarrollo de las capacidades humanas y lograr una sociedad justa, inclusiva, participativa, ambientalmente sustentable y respetuosa de los derechos humanos y la diversidad (VAS, 2021)

Respecto a la estructura institucional de la Acción Social, la VAS está organizada en tres departamentos y cada uno se desarrolla mediante distintas modalidades de trabajo con las comunidades: Extensión Docente (ED), Extensión Cultural (EC) y Trabajo Comunal Universitario (TCU).

Como se detalla en el Cuadro 2, para el año 2020 la UCR desarrolló en las doce sedes y recintos universitarios del país un total de 637 proyectos de Acción Social en diversas áreas del conocimiento.

### Cuadro 2.

*Acción Social, UCR 2020: Cantidad de proyectos según sección*

Área	Descriptor	#
EC: Proyectos de Extensión Cultural	Proyectos de producción, creación artística, gestión cultural, comunicativos y deportivos.	122
ED: Extensión Docente (Actividades y Capacitación)	Proyectos de educación permanente y continua. Servicios especiales, asesoría y consultoría, servicios técnicos.	457
TCU: Proyectos de Trabajo Comunal Universitario	Proyectos de vinculación con comunidades cuyas actividades se desarrollan por estudiantes. Como parte de la formación integral, cada estudiante de la UCR realiza el cumplimiento de 300 horas de trabajo con las comunidades.	184
Total, de proyectos		763

Nota. Tomado de *Mapa de virtualización de proyectos de Acción Social*, por VAS, 2020, <https://accionesocial.ucr.ac.cr/mapasvas>

La Acción Social busca transformar positivamente la realidad social desde el trabajo dialógico y cocreativo con las comunidades, así que se considera un área de vital relevancia para la institución. El rol de la UCR en el desarrollo de proyectos de impacto social en el país es ampliamente reconocido; por ejemplo, *The Economist* en el *Social Index Innovation* (2016) destaca el papel de la intervención de la Educación Superior en el tema de la Innovación Social y en el informe se hace énfasis en el aporte que implica

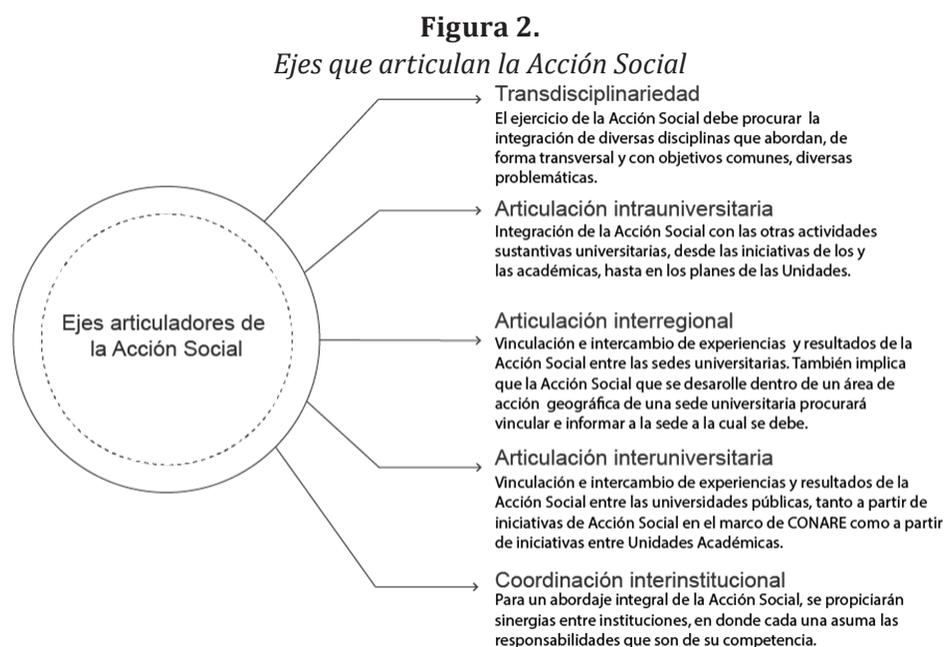
que los estudiantes de las universidades estatales realicen trabajo de servicio comunitario para completar sus estudios (TCU). Esto significa no solo que múltiples organizaciones sociales cuenten “con un suministro constante de voluntarios quienes a su vez ingresan al ámbito profesional con experiencia y conexión con las redes de empresas sociales” (p. 23), sino que los estudiantes integran en su formación académica el compromiso con el quehacer social y el enfoque humanista de la institución.

**Figura 1.**  
*Imágenes de proyectos de Acción Social*



Nota. La imagen de la izquierda fue tomada de *Proyecto ED Etapa Básica de Artes Plásticas* [Fotografía], por S. Villalobos, 2018 (archivo del proyecto); la primera imagen de la derecha fuera tomada de *Laboratorio de Experiencias Creativas* [Fotografía], por S. Villalobos, 2017 (archivo del proyecto), y la última imagen de la derecha fue tomada de *Proyectos EC. Proyectos para la exploración de la cultura tradicional artística* por J. G. Madrigal, 2019, <https://www.so.ucr.ac.cr/es/proyectos?page=1>

El quehacer de la Acción Social reviste un alto grado de integralidad, ya que los fenómenos en los que se implican los proyectos requieren la comprensión sistémica de la realidad y dimensiones de desempeño complejas, así que se plantea que la integración de conocimientos es una estrategia factible para aprovechar el conocimiento colectivo y potenciar la innovación en la institución. Esta aspiración es pertinente con los ejes articuladores de la Acción Social, en los que se destacan conceptos como la transdisciplinariedad y la articulación y coordinación entre actores implicados, como se puede observar en la siguiente figura.



Nota. Tomado de *Establecimiento de condiciones de evaluabilidad para los proyectos de Acción Social de la Vicerrectoría de Acción Social (UCR), modalidad de Extensión Docente* (p. 20), por E. Blanca Moya, 2020, Universidad de Costa Rica.

Dada la gran diversidad de los fenómenos en los que se implican los diferentes proyectos de trabajo con comunidades en la Acción Social, se elige este ámbito para la investigación, pues su abordaje exige la comprensión sistémica de la realidad, la integración y agregación de diversas entradas de información y dimensiones de desempeño más complejas, para ello se recomienda la implementación de estrategias de articulación y colaboración de actores implicados mediante procesos más sistémicos que contribuyan a generar oportunidades para el desarrollo de las actividades innovadoras.

#### IV. Metodología

La metodología implicó la recolección de información mediante dos fuentes primarias: por medio de entrevistas y la aplicación de un cuestionario, y, a través de fuentes secundarias como literatura gris, formulaciones e informes de proyectos y demás documentos oficiales. Conjuntamente, se revisaron publicaciones relacionadas con la gestión y transferencia de conocimientos.

El proceso de investigación inició con la aplicación de entrevistas semiestructuradas en formato virtual, las cuales tuvieron una duración entre sesenta y noventa minutos, con previo acuerdo del consentimiento informado y anonimato para proteger la identidad de los informantes. A partir del mes de septiembre del año 2020 hasta el mes de febrero 2021, se realizaron un total de dieciséis entrevistas a personas clave de la organización (dos personas a cargo de Coordinaciones de Acción Social en Sedes Regionales, tres asesores de proyectos de la VAS y once docentes responsables de proyectos que laboran en tres sedes de la UCR.

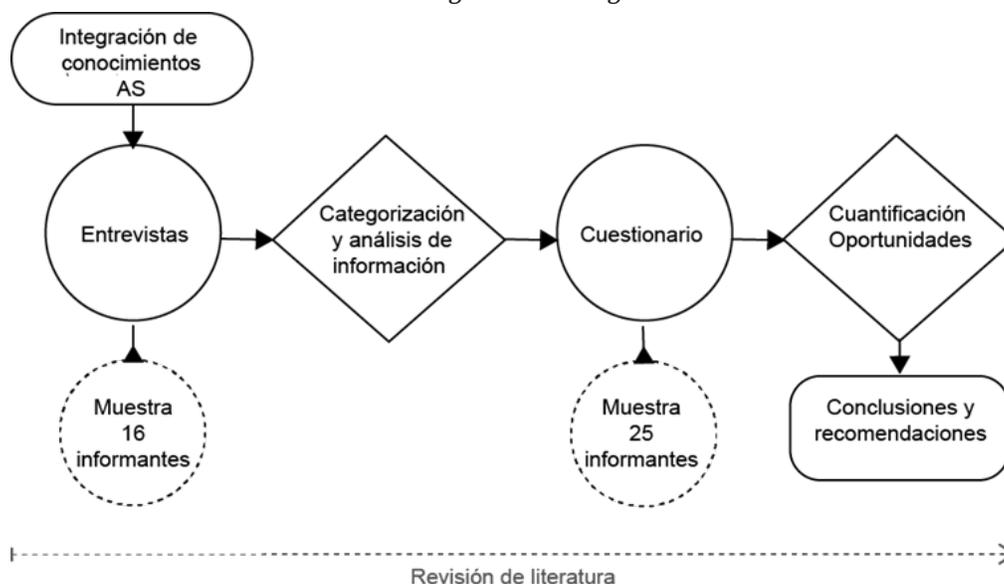
Para efectos del análisis y medición de resultados, la información de las entrevistas fue transcrita y categorizada de manera cualitativa en unidades constantes según recurrencias en la conversación. Los temas incluidos tenían como eje transversal el abordaje de los siguientes aspectos: a) desencadenantes para el trabajo colaborativo entre diferentes disciplinas, b) fricciones en procesos de integración entre actores, c) espacios existentes

para propiciar la colaboración y cómo se resuelve el tema de la integración de conocimientos, y d) necesidades.

A partir del análisis de las entrevistas se realiza una categorización y se condensan 12 variables que permiten identificar Oportunidades de “innovación guiada por resultados”. Este método se basa en la teoría de los “trabajos por hacer”, concepto acuñado por Ulwick (2014), se basa en la premisa que las personas buscan productos o servicios para realizar “trabajos” que consideran muy importantes, pero tienen oportunidades de mejora o son atendidos de forma insuficiente. En este contexto, se entiende por “trabajos” un conjunto de oportunidades o necesidades relacionadas con el tema de estudio. Esta línea metodológica es coherente con la evolución de los sistemas de innovación, que cada vez más integran en su estrategia la comprensión genuina de las necesidades y el rol de los usuarios y actores clave (Szymańska, 2017) para el planteamiento de propuestas de innovación en procesos, sistemas o servicios.

En una segunda etapa de investigación esas 12 oportunidades se incorporaron en un cuestionario en el que se solicitó a los informantes la calificación del grado de satisfacción y del grado de importancia mediante una escala de Likert de cinco puntos. Dicho cuestionario se envió a 30 personas mediante un formulario en línea en el que se incluía la información y el consentimiento informado de la investigación, y fue respondido por 25 personas, lo cual equivale a una tasa de respuesta del 83.3%. Fue de carácter anónimo y difundido con una invitación con enlace URL mediante una lista filtrada de correos de responsables de proyectos de Acción Social y correo institucional para garantizar la confidencialidad y promover un ambiente de confianza para los informantes. Los criterios para la elección de informantes fueron de muestreo por conveniencia (personas con al menos dos años de experiencia como responsables de proyectos de Acción Social y que contemplaran personal de al menos tres de las 12 sedes y recintos de la UCR). El resumen de los pasos de la metodología puede observarse de forma gráfica en la siguiente figura.

**Figura 3.**  
*Metodología de investigación*



## V. Resultados y categorización de la información

### 5.1 Entrevistas

La información obtenida por medio de las entrevistas se presenta a continuación, primero, de manera abreviada en lo que respecta a los datos estadísticos de la muestra y, luego, se exploran las respuestas aportadas por los informantes.

De los 16 participantes, seis personas se identificaron con el género masculino y diez con el femenino. Las edades en la muestra oscilan dentro del rango de los 31 hasta los 62 años. El promedio de experiencia laboral en el área de la Acción Social entre las personas participantes fue de siete años.

#### 5.1.1. Desencadenantes: Condiciones emergentes, el deber y el propósito

Respecto al interés por el desarrollo de actividades entre proyectos de diferentes disciplinas, el 86.6% de las personas entrevistadas manifiesta interés en implicarse en procesos colaborativos para aumentar el impacto del trabajo desarrollado con las comunidades; mientras que el 13.4% restante señala que no tiene interés y que lo haría únicamente si esto forma parte de los objetivos del proyecto.

Según los datos recolectados de las entrevistas, los principales desencadenantes para buscar articulación inter o transdisciplinaria se pueden categorizar en tres ámbitos. El primero es la búsqueda de robustecimiento del proyecto ante una situación puntual o una condición emergente muy desafiante en las comunidades. Por ejemplo, la participación en una actividad macro con un principio orientador y según necesidades de la población participante y atributos de los proyectos, como lo fue el evento denominado “La semana de la adultez mayor” en la que participaron muchos proyectos de diferentes disciplinas.

Además, el 68.75% de las personas informantes subraya que la emergencia suscitada por la pandemia del SARS-CoV 2 fomentó la colaboración en gran medida debido a que las limitaciones de distanciamiento por las condiciones sanitarias promovieron la intermediación digital y la digitalización de actividades de la Acción Social. En ambos casos las necesidades compartidas promovieron el deseo de integración.

El segundo ámbito se constata en el hecho de que para algunas personas informantes el trabajo integrado entre diferentes disciplinas está más asociado al deber que al deseo y esto se evidencia en los siguientes comentarios de algunas de las personas entrevistadas del tipo: “Trabajo con otros proyectos si está en los objetivos” o “Una se ciñe a lo que corresponde”,<sup>1</sup> donde se denota el sentido de obligatoriedad por encima del anhelo. En otras declaraciones, se hace énfasis en que “Hace falta considerar la transdisciplinariedad desde la concepción del proyecto, para integrar el concepto en las metas y objetivos, de lo contrario no tiene mucho caso”.

El tercer ámbito se relaciona con deseos de encontrar mayor satisfacción y sensación de propósito a través del desarrollo de proyectos. En este sentido, las preferencias sociales y personales influyen en la decisión de compartir conocimientos. Para esta categorización, los responsables de proyectos que no satisfacen sus necesidades creativas y de intercambio interdisciplinario dentro de la organización son quienes buscan soluciones externas articulándose con redes de extensión de Instituciones de Educación Superior a nivel internacional o participando de proyectos inter y transdisciplinarios ajenos a la labor académica.

1 Se aclara que no se citan los nombres de las personas entrevistadas por respeto al anonimato y la confidencialidad de los informantes.

### 5.1.2. Fricciones en procesos de integración entre actores

La colaboración y el intercambio de conocimientos no se dan sin costos adicionales. Más de la mitad de los informantes (56.2%) enfatiza en las dificultades operativas que implicaría aunar a la carga laboral existente el desarrollo de actividades colaborativas e interdisciplinarias, ya que estas demandarían mayor inversión de tiempo y esfuerzo creativo. Esto se evidencia en comentarios de las personas informantes que declaran que “la gente de las sedes está sobrecargada” y que “hace falta tiempo para pensar y no para hacer”. Este sentimiento es compartido por otra persona informante que señala: “Tenemos mucha acción y poca reflexión”. Se interpreta que es necesaria una dosis de esfuerzo y motivación extra para salir de la inercia e implementar un cambio. Sin embargo, hay que resaltar que, para el 87,5% de las personas entrevistadas, las colaboraciones y el intercambio dejan una sensación de satisfacción y mayor sentido de pertenencia al finalizar la actividad de colaboración.

Un hallazgo muy relevante es que el 43.75% declara que hace falta fomentar la sensación de seguridad, ya que se manifiesta que las condiciones laborales, como el interinazgo o la falta de claridad de las normativas respecto a la gestión de proyectos colaborativos, generan una sensación de estrés e inseguridad que afecta la motivación para gestionar proyectos colaborativos e innovadores. Respecto al tema, una persona informante describe su percepción: “Uno siempre siente que nunca es suficiente, además de que no se recibe el reconocimiento en el área”.

Hay un costo de oportunidad por perder la exclusividad del conocimiento. Por esto, el beneficio de compartir e integrarse debe ser mayor al costo, lo cual se evidencia en el hecho de que, en un 25% de las entrevistas, las personas mencionan tener una sensación de desconfianza por el tema de la gestión de los egos y de los créditos del aporte intelectual y creativo de cada proyecto y los derechos de

propiedad intelectual resultado del trabajo compartido. Aunque sea un porcentaje menor, es un número significativo que revela un obstáculo para la integración de conocimientos.

Los esfuerzos de las personas responsables de proyectos hacia procesos colaborativos con otros ámbitos del conocimiento se darán en la medida en que se satisfagan las necesidades básicas de seguridad, apoyo y acompañamiento de las coordinaciones de Acción Social, el beneficio percibido, la reciprocidad, la afinidad de ámbitos, el propósito, la autonomía de los proyectos y el reconocimiento social interno y externo a la institución.

### 5.1.3. Espacios existentes para propiciar la colaboración y cómo se resuelve el tema de la integración de conocimientos

Según la información suministrada, cada espacio de encuentro entre personas responsables de proyectos representa una oportunidad para la integración. Se identifica que aspectos como la visualización de la persona y la sinopsis de actividades que desarrolla en el proyecto han demostrado ser detonantes de asociaciones sobre beneficios de un posible trabajo integrado, como se enfatiza en la siguiente cita de una de las personas entrevistadas:

[...] hasta que los vi en pantalla, ahí logré asimilar la cantidad de personas que estamos en esto, no tenía idea, en verdad no lo había dimensionado, luego escuchando hablar a los compañeros, ¡claro!, se me despertaron muchas ideas de proyectos vinculados ahí fue cuando me comuniqué con la compañera de..., para poder trabajar en conjunto, y al final fue muy provechoso, fue todo un aprendizaje.

Este hallazgo coincide con las ideas de Gatica (2016), quien escribe que la interacción repetitiva entre la diversidad de actores de un ecosistema puede fomentar la innovación. Según el autor,

“es importante confiar en que estos prototipos de conversaciones con actores desconocidos e improbables pueden transformarse en una experiencia significativa” (p. 34).

Sin embargo, el trabajo en conjunto por sí solo no se traslada a la integración de conocimientos. El 87% de las personas entrevistadas interpreta la colaboración puntual en la que, por ejemplo, participan en una actividad con otros proyectos como integración interdisciplinaria. Este es un aspecto de mejora, ya que la integración interdisciplinaria implica el traspaso de los límites entre diferentes conocimientos y no solo trabajar en una actividad conjunta haciendo relevo de participación desde los objetivos de cada proyecto, pues en ese tipo de interacción no se da un intercambio significativo.

#### **5.1.4. Necesidades: Cultura, acceso a espacios y herramientas para la innovación**

Los hallazgos permiten identificar la necesidad de fomentar y declarar la cultura innovadora, así como propiciar espacios de encuentro e instrumentos de mediación entre proyectos. Estos espacios deben ser en un ambiente seguro, coparticipativo, dinámico y menos estructurado que las alternativas actuales. En este sentido, una persona informante declara que “Los espacios formales a los que tenemos acceso sirven para objetivos muy puntuales, como para conocer objetivos paralelos, para fomentar la innovación y la transdisciplinaria entre proyectos hacen falta preguntas y respuestas abiertas”.

También, se hace mención reiteradas veces al desconocimiento o la carencia de canales que interconecten las diferentes áreas de trabajo de la Acción Social:

[...] se entiende que Acción Social cobija tres dimensiones: TCU, Extensión Cultural y Extensión Docente. Sin embargo, no conozco un solo canal que posibilite la

acción entre los tres, más allá de establecer contacto con los coordinadores, o bien, con los responsables de proyectos de los que se tengan conocimiento; tampoco conozco una vía para conocer en detalle y proceso todos los proyectos y sus responsables, así como datos actualizados.

Asimismo, el 75% de los informantes declara que los límites entre disciplinas son difíciles de gestionar, y mencionan barreras como el desconocimiento del lenguaje, procesos y metodologías propias de cada proyecto, razones que se interpretan como necesidades para facilitar la integración interdisciplinaria. Como manifestó uno de los informantes: “Somos profesionales divididos por partes, trabajamos en islas, estamos cerca, pero sabemos muy poco de los procesos del otro, supongo que somos herederos de cierta inercia organizacional”.

## **5.2 Cuestionario**

A partir del grillado de datos se identifican patrones de información al llegar a la saturación y, a partir de dichos datos, se construye un cuestionario para cuantificar las oportunidades de innovación relacionadas con la integración de conocimientos para la innovación social, tomando en cuenta el nivel de satisfacción e importancia declarado por las personas informantes respecto a cada consigna.

El promedio de experiencia laboral en el área de la Acción Social entre las personas que respondieron el cuestionario fue de 6,25 años. El porcentaje de respuestas al cuestionario, según área de conocimientos y en orden descendente de cantidad de informantes, es el siguiente: de Artes y Letras 32%, de Ciencias Sociales 28%, de Ciencias básicas 16%, de Ingenierías 12% y Salud 12%; por otra parte, no se contó con informantes del área de Ciencias Agroalimentarias.

### 5.2.1 Cuantificación de oportunidades (Innovación guiada por resultados)

La cuantificación de oportunidades mediante el método de innovación impulsado por resultados es una estrategia exploratoria que se utiliza generalmente para el desarrollo de nuevos productos, servicios o experiencias. Considerar las necesidades de las personas es un método útil

para la comprensión de brechas y para la detección de oportunidades de innovación en las empresas y organizaciones.

A continuación, se presenta la lista con las necesidades identificadas a partir de las entrevistas y su respectiva cuantificación de resultados según grado de importancia y satisfacción desde la perspectiva de las personas informantes.

#### Cuadro 3.

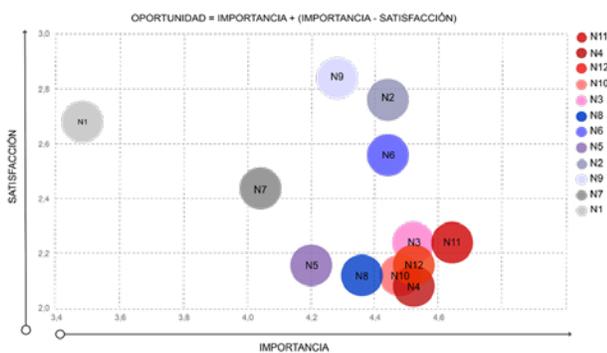
##### Proceso de innovación guiado por resultados

-Pregunta Importancia: Cuando se trata del intercambio y la integración de conocimientos entre personas de proyectos de Acción Social con personas de otros proyectos de Acción Social, considerando una escala en donde 1: Nada importante, 2: Poco importante, 3: Regular, 4: Importante y 5: Muy importante) ¿Qué tan importante es para usted poder...?	-Pregunta Satisfacción: Piense en las soluciones y mecanismos que existen hoy para facilitar el intercambio y la integración de conocimientos entre personas de proyectos de Acción Social. Considerando una escala de evaluación donde 1: Nada Satisfecho(a), 2: Poco satisfecho (a), 3: Neutral, 4: Satisfecho y 5: Muy Satisfecho(a). ¿Qué tan satisfecho (a) está Ud. con los mecanismos disponibles para lograr las siguientes acciones?			
Consigna	Resultados			
	#	Importancia	Satisfacción	Oportunidad $O=I+(I-S)$
Minimizar los tiempos que lleva identificar los problemas o las necesidades de las comunidades	N1	3,48	2,68	4,28
Mejorar la comprensión de las problemáticas de las comunidades desde una perspectiva integral	N2	4,44	2,76	6,12
Maximizar la calidad de la ejecución de las tareas, proyectos e iniciativas en Acción Social	N3	4,52	2,24	6,80
Ampliar mis conocimientos sobre el uso de herramientas de Innovación Social	N4	4,52	2,08	6,96
Mejorar los procesos de sistematización de los resultados de proyectos	N5	4,20	2,16	6,24
Ampliar redes de colaboración entre proyectos	N6	4,44	2,56	6,32
Potenciar la innovación mediante el intercambio de saberes	N7	4,04	2,44	5,64
Intercambiar e integrar metodologías para hacer más eficientes los procesos de trabajo	N8	4,36	2,12	6,60
Aumentar la visibilización de los resultados de los proyectos	N9	4,28	2,84	5,72
Disminuir el uso de recursos y eficiente la gestión de presupuesto	N10	4,48	2,12	6,84
Aumentar la motivación para desarrollar iniciativas interdisciplinarias e innovadoras	N11	4,64	2,24	7,04
Potenciar la satisfacción laboral y personal	N12	4,52	2,16	6,88

Al graficar la información, los datos evidencian que las tres principales oportunidades para implementar procesos de innovación son: N11-Aumentar la motivación para desarrollar iniciativas más innovadoras, N4-Ampliar mis conocimientos sobre el uso de herramientas para la innovación social y N12-Aumentar la satisfacción personal y laboral. Esta información se puede ver en detalle en el siguiente gráfico.

**Figura 4.**

*Gráfico de cuantificación de oportunidades*



*Nota.* Elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario.

Los resultados de las 25 respuestas muestran que los informantes consideran que las actividades de gestión e integración de conocimientos entre diversas disciplinas son importantes, pero no se utilizan como parte de una gestión estratégica integral. Es necesario reconocer que desde la VAS se cuenta con oportunidades para abordar procesos integradores; por ejemplo, se realizan actividades formales como foros reflexivos y se brindan opciones de formulación y la aplicación para los Fondos concursables. Sin embargo, hay oportunidad para alentar mayor aprovechamiento del conocimiento colectivo y fomentar la transdisciplinariedad desde la concepción de los proyectos, integrando la innovación no como una estrategia añadida, sino como efecto multiplicador de impactos y como resultado de la articulación entre responsables de proyectos.

## VI. Contribuciones y limitaciones

Este artículo arroja luces sobre la dinámica y las particularidades en torno a la integración del conocimiento y trabajo transdisciplinario entre actores en el contexto de estudio. El enfoque de innovación basada en resultados permitió un acercamiento a las percepciones de actores e informantes claves. Esta aproximación brinda hallazgos que se basan en la comprensión de las necesidades y oportunidades para plantear una agenda que implique transitar las fronteras entre conocimientos y favorecer el impacto de la innovación social.

La investigación exploratoria propuesta no tiene como objetivo establecer ninguna generalización, y puede considerarse como un primer paso en procesos de investigación sobre innovación basada en resultados en el contexto de estudio, que puede fomentar el desarrollo de más investigación.

A pesar de las contribuciones, este artículo tiene algunas limitaciones importantes que otorgan rutas para futuras investigaciones. Primeramente, se reconoce que el tamaño de la muestra es una limitante; en este sentido, es recomendable aumentar la muestra del estudio para incluir un universo más amplio y heterogéneo de informantes que enriquezca los resultados. En esta misma línea, los hallazgos de este texto deben analizarse bajo la lupa del impacto de la pandemia producida por el virus del SARS-CoV 2. Las universidades, al igual que otras instituciones a nivel global, han tenido que reorganizar sus actuaciones y virtualizar gran parte de sus interacciones como medida de protección. Este hecho tiene un impacto significativo al abordar procesos de innovación organizacional, ya que las personas se desenvuelven en un entorno de gran incertidumbre, fatiga pandémica y estrés tecnológico.

Un aspecto muy relevante es que este estudio contempló la integración de conocimientos entre académicos responsables de proyectos,

por lo que la mirada sería más consistente con el concepto de innovación social si se integran en la investigación a actores de la comunidad y se indaga en cómo se aprehenden los conocimientos y saberes comunitarios en procesos de trabajo de la Acción Social. Además, esta línea de investigación puede beneficiarse de futuros abordajes y nuevos puntos de vista macro en relación con la forma en que la institución desarrolla e incorpora la integración de funciones entre sus tres áreas sustantivas, la Acción Social, la Docencia y la Investigación, a través de un enfoque integrado, que contemple de manera estratégica la gestión del conocimiento y la innovación social.

## VII. Reflexiones

El análisis de toda la información recolectada permite plantear las siguientes consideraciones para avanzar prospectivamente en procesos de integración de conocimientos y la innovación social en el contexto de estudio:

En primer lugar y como recomendación, hay oportunidades para identificar actores líderes con motivación en participar de procesos integradores que ayuden a diseminar la voluntad de colaboración y suscitar una visión interdisciplinar, transdisciplinar e intersectorial desde las etapas tempranas de diseño y desarrollo de proyectos.

También se destaca que en los procesos integradores es sumamente importante la alineación temprana de intereses que tome en consideración la complementariedad de factores desencadenantes identificados: emergencia-propósito y deber. Además, se evidencia la importancia de la gestión de cultura organizacional y climas propicios para el desarrollo de una visión compartida para metas heterogéneas, transparentando qué se espera lograr a través de la integración.

Por otra parte, se señala una necesidad declarada de brindar oportunidades de formación y acceso a mejores prácticas desde procesos creativos y de

acción reflexiva. Por esto, es necesario aprovechar los encuentros existentes e incrementar las interacciones entre los diferentes sectores, ayudando a interiorizar nuevas formas de cooperación e incorporando herramientas que ayuden a transitar las fronteras disciplinarias. Este aspecto es importante, ya que en procesos de innovación es trascendental contar con espacios (menos estructurados que la oferta actual) en los que se permita generar procesos cocreativos experimentales e iterativos, que, a su vez, integren transversalmente a las personas de las comunidades en el diseño de propuestas y que permitan enriquecer abordajes e impacto social desde la ideación y problematización compartida.

De igual forma, dado el interés manifestado por las personas informantes en potenciar el impacto de su labor mediante la integración, se observa que en la Acción Social hay claras oportunidades para fomentar las redes mediante el aprendizaje mutuo de experiencias vivenciales que involucren tanto la transferencia de conocimientos tácitos como las características del conocimiento, factores de gobernanza y el estado del desarrollo de la ciencia, industria y tecnología.

También se revela que, en el contexto del estudio, se cuenta con profesionales altamente calificados con experiencia en transdisciplinariedad que ayuden a ampliar perspectivas y transitar fronteras. En esta línea, se recomienda generar una estrategia de interacciones significativas entre las tres áreas sustantivas de la universidad y el contexto de aplicación del conocimiento.

Además, se enfatiza en que los conceptos y las prácticas en torno a la innovación social implican la integración de conocimientos; por lo tanto, se debe brindar herramientas y espacios que faciliten una línea base de conocimientos sobre innovación social y que puedan ayudar a transitar los límites entre conocimientos y a encontrar metas comunes.

Finalmente, es necesario que desde las coordinaciones se reconozcan experiencias contextualmente (en cada sede de la institución) a las acciones de integración e innovación. Este aspecto puede favorecer a la motivación en las personas que desempeñan labores en la Acción Social. Sin embargo, como se demuestra en la investigación, la gestión de la diversidad no es una ecuación simple, esta requiere ser gestionada de forma oportuna.

En un ecosistema que sufre cambios disruptivos y que enfrenta altos niveles de incertidumbre, las universidades, como actores clave en el ecosistema de innovación (Tjörnbo y McGowan, 2022) y como instituciones neurálgicas en la difusión de conocimientos en la sociedad, tienen un rol fundamental que trasciende su misión clásica y se implican en el desarrollo regenerativo, la movilidad social y el fortalecimiento de una cultura plural tanto intra como extramuros. Esa pluralidad de saberes que caracteriza a la institución puede ayudar a desarrollar el músculo adaptativo y propiciar mayor cultura de valorización del conocimiento colectivo e innovación.

### VIII. Referencias bibliográficas

- Acevedo, C. & *et al.* (2020). Formulación de modelos de gestión del conocimiento aplicados al contexto de instituciones de educación superior. *Información tecnológica*, 31(1), 103-112. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642020000100103>
- Acharya, C. & *et al.* (2022). Managing information for innovation using knowledge integration capability: The role of boundary spanning objects. *International Journal of Information Management*, 62. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2021.102438>
- Arboleda, C. & *et al.* (2019). La innovación social y su articulación con el institucionalismo económico. *Revista ESPACIOS*, 40(40).
- Ardalan, H., Scholten, V. y Van, B. (2020). The role of universities in inter-organizational knowledge collaborations. *Journal of the Knowledge Economy*, 11(2), 458-478. doi: <http://dx.doi.org.pucdechile.idm.oclc.org/10.1007/s13132-018-0545-x>
- Attah, R., Adams, K., Kimani, D. & Ullah, S. (2020). The impact of board gender diversity and national culture on corporate innovation: A multi-country analysis of multinational corporations operating in emerging economies. *Technological Forecasting and Social Change*, 161. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2020.120247>
- Barbón, O. & Washington, J. (2018). Rol de la gestión educativa estratégica en la gestión del conocimiento, la ciencia, la tecnología y la innovación en la educación superior. *Educación Médica*, 19(1), 51-55. doi: <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2016.12.001>
- Blanca, E. (2020). *Establecimiento de condiciones de evaluabilidad para los proyectos de Acción Social de la Vicerrectoría de Acción Social (UCR), modalidad de Extensión Docente [Tesis de Maestría]*. Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica. <http://hdl.handle.net/10669/81899>
- Cabeza, D., Fernández, V. & Roldán, M. (2020). Internal networking and innovation ambidexterity: The mediating role of knowledge management processes in university research. *European Management Journal*, 38(3), 450-461. <https://doi.org/10.1016/j.emj.2019.12.008>

- Carlile, P. (2004). Transferring, translating, and transforming: An integrative framework for managing knowledge across boundaries. *Organization science*, 15(5), 555-568. doi: 10.1287/orsc.1040.0094
- Carlile, P. & Reberich, E. (2003). Into the black box: The knowledge transformation cycle. *Management Science*, 49(9), 1180-1195. doi: 10.1287/mnsc.49.9.1180.16564
- Chamorro, T. (2017). Does diversity actually increase creativity. *Harvard Business Review*. <https://www.cocares.org/s/DOES-DIVERSITY-ACTUALLY-INCREASE-CREATIVITY.pdf>
- Consejo Universitario. (2020). *Políticas institucionales 2021-2025*. [https://documentos.cu.ucr.ac.cr/Políticas\\_Institucionales\\_2021-2025.pdf](https://documentos.cu.ucr.ac.cr/Políticas_Institucionales_2021-2025.pdf)
- Emiliozzi, A., Bressan, C. & Castro, M. (2018). Innovación, redes y gobernanza: un abordaje desde el desarrollo territorial. En E. Carniglia (Coord.), *Un territorio desigual. Memoria y agendas de investigación para el sur de Córdoba*, UniRío Editora, 122-135. <http://www.unirioeditora.com.ar/wp-content/uploads/2018/10/978-987-688-314-6.pdf>
- Faems, D., & Subramanian, A. (2013). R&D manpower and technological performance: The impact of demographic and task-related diversity. *Research Policy*, 42(9), 1624-1633. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2013.06.00>
- García, M. (2006). Does technological diversification promote innovation?: An empirical analysis for European firms. *Research policy*, 35(2), 230-246. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2005.09.006>
- Gatica S. (2016). *Innovación Social: Hacia una nueva aproximación del rol del estado. Reflexiones*. Consejo Nacional de Innovación para el Desarrollo. [http://www.cnid.cl/wp-content/uploads/2016/03/0203\\_IS-TEXTO.pdf](http://www.cnid.cl/wp-content/uploads/2016/03/0203_IS-TEXTO.pdf)
- Gatica, S. Soto, W. & Vela, D. (2015). *Ecosistemas de innovación social. El caso de las universidades de América Latina*. Ashoka. [https://www.researchgate.net/publication/341481035\\_ECOSISTEMAS\\_DE\\_INNOVACION\\_SOCIAL\\_EL\\_CASO\\_DE\\_LAS\\_UNIVERSIDADES\\_DE\\_AMERICA\\_LATINA](https://www.researchgate.net/publication/341481035_ECOSISTEMAS_DE_INNOVACION_SOCIAL_EL_CASO_DE_LAS_UNIVERSIDADES_DE_AMERICA_LATINA)
- Hagemester, M. & Rodríguez, A. (2019). Knowledge acquisition, training, and the firm's performance: A theoretical model of the role of knowledge integration and knowledge options. *European Research on Management and Business Economics*, 25(2), 48-53. doi: [10.1016/j.iedeen.2019.02.003](https://doi.org/10.1016/j.iedeen.2019.02.003)
- Madrigal, J. (2019). *Proyecto EC, Proyectos para la exploración de la cultura tradicional artística Gamonal*. <https://www.so.ucr.ac.cr/es/proyectos?page=1>
- Manzini, E. (2014). Making things happen: Social innovation and design. *Design issues*, 30(1), 57-66. [https://doi.org/10.1162/DESI\\_a\\_00248](https://doi.org/10.1162/DESI_a_00248)
- Maynard, C. (2015). Accessing the environment: Delivering ecological and societal benefits through knowledge integration – The case of water management. *Applied Geography*, 58, 94-104, <https://doi.org/10.1016/j.apgeog.2015.01.013>
- Moulaert, F. et al. (2005). Towards alternative model(s) of local innovation. *Urban Studies*, 42(11), 1969-1990. <https://doi.org/10.1080/00420980500279893>

- Mulgan, G. (2006). The process of social innovation. *Innovations: Technology, Governance, Globalization*, 1(2), 145-162. <https://doi.org/10.1162/itgg.2006.1.2.145>
- Oficina de Planificación Universitaria. (2021). *Plan estratégico Institucional 2021-2015*. <https://oplau.ucr.ac.cr/publicaciones/plan-estrategico-institucional/plan-estrategico-institucional-2021-2025>
- Oliva, I. (2008). Conocimiento, universidad y complejidad: bosquejos epistémicos y metodológicos para una vinculación transdisciplinaria. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(2), 227-243. [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0378-18442009001100013](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0378-18442009001100013)
- Østergaard, C., Timmermans, B. & Kristinsson, K. (2011). Does a different view create something new? The effect of employee diversity on innovation. *Research Policy*, 40(3), 500-509. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2010.11.004>
- Pereira, V. & et al. (2021). Mapping the evolution, current state of affairs and future research direction of managing cross-border knowledge for innovation. *International Business Review* <https://doi.org/10.1016/j.ibusrev.2021.101834>
- Phillips, W. & et al.. (2015). Social innovation and social entrepreneurship: A systematic review. *Group & Organization Management*, 40(3), 428-461.
- Piirainen, K., Andersen, A. & Andersen, P. (2016). Foresight and the third mission of universities: the case for innovation system foresight. *Foresight*, 18(1), 24-40. DOI:10.1108/FS-04-2014-0026
- Pohl, C. & et al. (2021). Conceptualizing transdisciplinary integration as a multidimensional interactive process. *Environmental Science & Policy*, (118), 18-26. <https://doi.org/10.1016/j.envsci.2020.12.005>
- Rojas, M., Solis, E. & Zhu, J. (2018). Innovation and network multiplexity: R&D and the concurrent effects of two collaboration networks in an emerging economy. *Research Policy*, 47(6), 1111-1124. doi: [doi.org/10.1016/j.respol.2018.03.018](https://doi.org/10.1016/j.respol.2018.03.018)
- Salunke, S., Weerawardena, J., & McColl, J. (2019). The central role of knowledge integration capability in service innovation-based competitive strategy. *Industrial Marketing Management*, (76), 144-156. doi: [doi.org/10.1016/j.indmarman.2018.07.004](https://doi.org/10.1016/j.indmarman.2018.07.004)
- Szymańska, E. (2017). User-Driven Innovation—the concept and research results. *Procedia Engineering*, (182), 694-700. doi: [10.1016/j.proeng.2017.03.182z](https://doi.org/10.1016/j.proeng.2017.03.182z)
- The Economist. (2016). *Old problems, new solutions: Measuring the capacity for social innovation across the world*. [https://www.eiuperspectives.economist.com/sites/default/files/Social\\_Innovation\\_Index.pdf](https://www.eiuperspectives.economist.com/sites/default/files/Social_Innovation_Index.pdf)
- Tjörnbo, O. & McGowan, K. (2022). A complex-systems perspective on the role of universities in social innovation. *Technological Forecasting and Social Change*, 174. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2021.121247>
- Ulwick, A. (2014). *Outcome-Driven Innovation®(ODI): Jobs-to-be-Done Theory in Practice*. <https://strategyn.com/wp-content/uploads/2019/10/Outcome-Driven-Innovation-Strategyn.pdf>

- UNESCO. (2009). *World Conference on Higher Education*. UNESCO.
- Vicerrectoría de Acción Social (2022). *Portal de Acción Social*. <https://accionsocial.ucr.ac.cr/>
- Vicerrectoría de Acción Social. (2020). *Mapa de virtualización de proyectos de Acción Social, 2020*. <https://accionsocial.ucr.ac.cr/mapasvas>
- Vicerrectoría de Acción Social. (2021). *Portal de Acción Social. Quiénes somos*. <https://accionsocial.ucr.ac.cr/quienes-somos>
- Villalobos, S. (2017). *Laboratorio de Experiencias Creativas* [Fotografía]. Archivo del proyecto.
- Villalobos, S. (2018). *Proyecto ED Etapa Básica de Artes Plásticas* [Fotografía]. Archivo del proyecto.
- Warnock, R. (2014). *Harnessing the power of social innovation to drive the Northern Ireland economy: final draft*. Department of Enterprise, Trade and Investment (DETI).
- Weick, K., Sutcliffe, K. & Obstfeld, D. (2005). Organizing and the process of sensemaking. *Organization Science*, 16(4), 409–421. DOI:10.1515/9783038212843.216
- Westley, F. & Antadze, N. (2010). Making a difference: Strategies for scaling social innovation for greater impact. *Innovation Journal*, 15(2). doi: <https://doi.org/10.1080/19420676.2012.726005>
- Zhou, K. & Li, C. (2012). How knowledge affects radical innovation: Knowledge base, market knowledge acquisition, and internal knowledge sharing. *Strategic Management Journal*, 33(9), 1090-1102. <https://doi.org/10.1002/smj.1959>
- Zurbriggen, C. & Lago, M. (2020). Innovación y cocreación: nuevos desafíos para las políticas públicas. *Revista de gestión pública*, 3(2), 329-361. <https://doi.org/10.22370/rgp.2014.3.2.2245>



## La sociedad de individuos y el discreto desencanto de la política en los tiempos líquidos

The society of individuals and the discreet disenchantment of politics in liquid times

Víctor Hugo López Llanos<sup>1</sup>  
Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México.  
victor.hugo.170989@hotmail.com

Fecha de recepción: 01-04-2020

Fecha de aprobación: 08-05-2022

### Resumen

El presente artículo tiene como propósito reflexionar sobre el proceso de individualización como forma de organización sociocultural y sus repercusiones en la esfera política. En primera instancia, se describe el fenómeno de la individualización y, posteriormente, se reflexiona acerca de los aspectos que inciden en el desencanto de la actividad política en los tiempos líquidos. Para guiar nuestra reflexión se utilizan las aportaciones teóricas de Zygmunt Bauman.

**Palabras clave:** Bauman, individualización, política, desencanto, tiempos líquidos.

### Abstract

This article aims to reflect on the process of individualization as a form of sociocultural organization and its repercussions in the political sphere. In the first instance the phenomenon of individualization is described and later reflection is made on the aspects that affect the disenchantment of political activity in the liquid times. To guide our reflection, we use the theoretical contributions of Zygmunt Bauman.

**Keywords:** Bauman, individualization, politics, disenchantment, liquid times.

---

1 Licenciado en Ciencia Política y Administración Urbana y maestro en Humanidades y Ciencias Sociales. Actualmente es columnista de la Revista *Quehacer Político* y coordina el seminario "El léxico de la política" en la UACM plantel Casa Libertad.

## I. Introducción

El proceso de individualización<sup>2</sup> se manifiesta en la actualidad como una forma ideológica de relación cuyo fundamento tiene su base en los valores del mercado, produciendo diversos cambios en las conductas de los individuos a través de sus roles y hábitos, expresados en la hedonización, el egoísmo, el consumismo exacerbado y en la creciente competencia para emprender nuevos espacios de desarrollo laboral y personal. Esta lógica de organización social origina diversas repercusiones en el ámbito de la política, ya que fragmenta su actividad, pero sobre todo limita y disminuye los quehaceres comunitarios y solidarios para el logro del bien común.

En este sentido, el individualismo es, fundamentalmente, un sistema social histórico, producto de las diversas transformaciones que desde el nacimiento del capitalismo moderno industrial en Europa de Occidente impuso de manera paulatina una forma de organización en las diversas esferas políticas, culturales y económicas.

Si bien es cierto que la individualización es una forma de expresión social que resguarda costumbres, conductas y valores morales que se manifiestan en el individuo como una forma de organización, constituye también la manera en cómo se relacionan políticamente, ya que se libera de sus tradiciones y afiliaciones políticas, que a su vez lo condiciona de diversas maneras.

Ahora bien, el autor Ulrich Beck afirma:

La individualización libera a la gente de los roles tradicionales, pero también la condiciona de muchas maneras. En primer lugar, los individuos se alejan de las clases

basadas en el estatus. Las clases sociales se han destradicionalizado. Esto lo podemos ver en los cambios producidos en las estructuras familiares, en las condiciones de la vivienda, en las actividades, el ocio, en la distribución geográfica de las poblaciones, en la afiliación de sindicatos y la suscripción a sus clubes, en la manera de votar, etcétera. (Beck, 2003, p. 339)

De esta manera, la forma de concebir la sociedad se materializará a través de formas ideológicas en la que los individuos admiten al ordenamiento social como un producto naturalizado, resultado de la imposición de las lógicas que establece el mercado trasladadas a cualquier ámbito de la vida pública y privada e impulsadas por los aparatos institucionales del Estado y los discursos hegemónicos de las diversas elites políticas y económicas nacionales y transnacionales, dirigidos a cosificar y distorsionar las realidades de los individuos.

Bajo este contexto el presente artículo tiene como propósito reflexionar sobre el proceso de individualización como forma de organización social y sus repercusiones en la actividad política. En primera instancia, se describe el fenómeno de la individualización utilizando a diversos teóricos que permiten caracterizar este fenómeno social y, posteriormente, se reflexiona acerca de los aspectos que inciden en el desencanto del quehacer político desde las aportaciones de Zygmunt Bauman. Por último, se ofrece una conclusión que expone la necesidad de reinventar el sentido de la acción política a través de un nuevo pensamiento crítico que permita establecer nuevos derroteros en los tiempos líquidos.

2 Cabe destacar que, para entender el desarrollo de la individualización con el proceso histórico de diferenciación social que caracteriza a la modernidad, este se expresa en un conjunto de creencias, prácticas y normas sociales que han sido propias de las sociedades capitalistas industrializadas. Este punto de partida, eminentemente sociológico, se distingue de las polémicas y reflexiones que contraponen al individuo con el proceso de individuación y de los diversos debates teórico-epistemológicos que posicionan al individuo como un método de ordenamiento a través de su vinculación y desarrollo con la estructura social, como el individualismo metodológico o la individuación que proponen la filosofía griega clásica.

## II. Apuntes sobre el proceso de individualización

*La desintegración de lo social y el desmoronamiento de las agencias de la acción colectiva suelen señalarse con gran ansiedad y justificarse como efecto colateral anticipado de la levedad y fluidez de un poder cada vez más móvil (...) Pero la desintegración social es tanto una afección como un resultado de la nueva técnica de poder, que emplea como principales instrumentos el descompromiso y el arte de la huida (...) la fragilidad, el derrumbe, la transitoriedad y la precariedad de los vínculos y redes humanos permiten que esos poderes puedan actuar*

Zygmunt Bauman, *Modernidad Líquida*

En la sociedad de individuos como bien la denomina Ulrich Beck en la introducción de la obra *Hijos de la Libertad*, la positividad es un elemento característico de este tipo de sociedad, cuyo principal rasgo tiene como objetivo que la persona trabaje, rinda, desquite el tiempo en alguna labor que beneficie su productividad, sus ingresos y que permita de manera eficiente su sociabilidad. Esto permite que el individuo se sienta libre pero que no perciba el sentido de sometimiento y de opresión.

Los trabajos que ofertan las empresas cada vez más poseen menos sometimiento del tipo amo-esclavo “en el que la lucha por el reconocimiento implicaba que el esclavo deseaba ser visto por el amo, y por eso se esforzaba buscando en el otro-amo” (Orozco, 2015, p. 171). Por eso hoy el individuo es amo y esclavo de sí mismo. El individuo se impone las tareas, las demandas excesivas, las metas inalcanzables: “La esperanza de ser reconocido se desvanece y en ocasiones ya no importa. Es como si hubiésemos introyectado al amo en cada uno de nosotros” (Orozco, 2015, p. 171). Por eso el individuo corre para ir al gimnasio, come velozmente, vuelve a su trabajo y durante años hace el mismo ritual;

mientras que, por mucho tiempo no entabla charlas con nadie y su sentimiento y ánimo de soledad aumenta, emergiendo de este modo diversos trastornos depresivos como ansiedad, angustia y desolación: “el sujeto ya no sabe ya qué quiere, para qué quiere algo, tiene problemas de identidad de todo tipo” (Orozco, 2015, p.172).

Por su parte, la sociedad individualizada requiere de competencia. En nuestros tiempos líquidos la competitividad mantiene al individuo a flote, es por ello que la colaboración y el trabajo en conjunto para perseguir bienes comunes se esquivan. Prevalece una especie de temor disperso que remite a alguien que lo sabe todo sobre uno. Cámaras que nos vigilan a todas horas del día, inspección de correos electrónicos, verificación de visitas de páginas web. Hoy nada es secreto, todo lo que rodea al individuo es público, los sentimientos, las relaciones, las emociones, los juicios, las opiniones, los comentarios sobre algún tipo de interés. El libre albedrío y la libertad de expresión parecieran que se encuentran en su máximo esplendor, y de hecho se permite siempre y cuando no transgreda o atente contra el *estatus quo* de la política, de las estructuras sociales o de la misma economía. La sociedad de los tiempos líquidos tiene como carácter determinante la irrelación.

Esa es la positividad como negación del otro que nos niega. Velocidad, violencia, consumo, competencia, individualismo, hartazgo, silencio, pensamiento escaso, atención, desprecio por los pobres, guerra sin remisión, hambre (...) no importa lo original de cada quien. Importa lo que uno hace en la medida en que eso da puntos para ganar más dinero. Tampoco se estudia por gusto y amor a la vocación. El joven simplemente quiere mantener el promedio para no perder la beca. Nunca va a la oficina del profesor enamorado de una idea, peleando por una ideología. Quiere pasar con diez. Y a las autoridades les importa la excelencia, pero mediando horarios infames, exigenciales

que enferman a estudiantes y profesores, con controles de todo tipo que apenas se dejan ver. Y eso en todas las escuelas, en todo el sistema. Hoy que todo se controla es cuando menos se educa. Y ahora que en las empresas hay capacitación los empleados viven enajenados y con temor. Esclavizados y ganando poco. Todos hacen lo mismo, todos padecen lo mismo. Todos indiferentes a todos. (Orozco, 2015, pp. 172-173)

En la actualidad no hay enemigos comunes, hay desconocidos y extraños. La otredad significa enemistad, de esa forma todo se torna igual: “en el siglo XXI todos superan la idea del otro como agente patógeno” (Orozco, 2015, p. 174), pues la globalización, el triunfo liberal y los sistemas de interconexión matan las indiferencias donde hoy ya no se tolera, se ignora.

Chul Han argumenta al respecto:

La sociedad (...) se caracteriza por la desesperación de la *otredad* y la extrañeza. La otredad es la categoría fundamental de la inmunología. Cada reacción inmunológica es una reacción frente a la otredad. Pero en la actualidad, en lugar de esta, comparece la *diferencia*, que no produce ninguna reacción inmunitaria. (Han, 2012, p. 45)

La muerte del otro entonces se convierte en un ser meramente diferente que no representa ninguna amenaza para las élites y para aquellos que mueven los hilos del mundo. El individuo para que no represente ningún peligro se neutraliza sin necesidad de aniquilarlo. Basta con disciplinarlo y especializarlo de forma radical, ubicarlo en procesos de asimilación e identificación. Así el indiferente querrá su celular, su coche, su pantalla de televisión. Se volverá parte de lo que Chul-Han llama *sistema de rendimiento*.

En consecuencia, existe un exceso de positividad, el otro ya no me niega. Niega su negación asimilando parte de lo suyo y eliminando el resto, por lo que el individuo se vuelve egoísta, solitario, mudo, sin nada que decir, pero, que al mismo tiempo se transforma en un agente público de sus causas privadas. Todos repelemos a todos. Son los tiempos de la sociedad sin fines públicos, sino de encausas privadas, son los tiempos del fin de la verdadera comunicación. El fin del diálogo largo e interesado. El fin del compromiso erótico. El fin de la amistad. Es el fin de las relaciones estables. Y es el fin de conflictos internacionales que “nos quiten el sueño”, así estamos organizados. Afirma Chul Han a través de una cita de Baudrillard:

Según la genealogía baudrillardesca de la enemistad, el enemigo aparece en la primera fase como un lobo. [...] En la siguiente fase, el enemigo que opera en la clandestinidad y se combate por medios higiénicos. Después de una fase ulterior, la del escarabajo, el enemigo adopta por último una forma viral. [...] La violencia viral parte de aquellas singularidades que se establecen en el sistema a modo de durmientes células terroristas y tratan de destruirlo. El terrorismo como figura principal de la violencia viral consiste, según Baudrillard, en una sublevación de lo singular frente a lo global. La enemistad, incluso de forma viral, sigue el esquema inmunológico. El virus enemigo que penetra en el sistema, que funciona como un sistema inmunitario y repele al intruso viral. La genealogía de la enemistad no coincide, sin embargo, con la genealogía de la violencia. La violencia de la positividad no presupone ninguna enemistad. Se despliega precisamente en una sociedad permisiva y pacífica. Debido a ello, es menos visible que la violencia viral. Habita el espacio libre de negatividad de lo idéntico, ahí no existe ninguna polarización entre amigo enemigo, entre el adentro y el afuera, o entre lo propio y lo extraño. (Han, 2015, p. 21-23).

En este sentido, la violencia de la positividad que manifiesta nuestra sociedad actual, niega y desaparece cualquier forma de otredad. La vieja dicotomía de Carl Schmitt del amigo-enemigo queda arrebatada. No hay enemigo ni adentro, ni afuera de las fronteras imaginarias. La muerte de la otredad significa que en la sociedad de lo idéntico el enemigo se invisibiliza y lo hace igual convierte al extraño y al desconocido en similar; y aquel que queda afuera, que por lo regular son los grupos de inmigrantes, pobres, enfermos o subordinados, son ignorados, admitidos a medias y aceptados como una especie de carga a la que también se puede neutralizar sin problemas porque, o bien se asimila, o en su defecto se excluye. Esto representa un nuevo tipo de dominación:

La dominación consiste en la presencia de condiciones institucionales que impiden a la gente participar en la determinación de sus acciones o de las condiciones de sus acciones. Las personas viven dentro de estructuras de dominación si otras personas o grupos pueden determinar sin relación de reciprocidad las condiciones de sus acciones, sea directamente o en virtud de las consecuencias estructurales de sus acciones. (Young, 1990, p. 68)

En consecuencia, los individuos viven al borde del cansancio y todas las expresiones de lucha cansan, estresan o en el peor de los casos, se deja de creer en ella. La lucha por prevalecer culmina con el agotamiento. La gente a menudo dice: “ya se privatizó el petróleo, qué más da. Ya nada se puede hacer”, y si se intenta algo será inútil. Los muertos y las desapariciones ya no toman importancia, y dejan de tener grandes impresiones e indignaciones en la sociedad. Las desapariciones y las muertes se naturalizan y se concilian como una parte naturalizada de convivencia. Por lo que la maquinaria de la indiferencia, del cansancio y del egoísmo prevalece. Al respecto se afirma lo siguiente:

Podemos dar muchos ejemplos, como el caso de quien se dice marxista pero trabaja como todos, inmanente al sistema de las ganancias, compra, vive de todo lujo, consume, presume, se queja de todo pero no ve a los otros, y termina siendo un grano más del conjunto, un sistema de trastorno de la personalidad como yo escindido que dice una cosa pero hace otra (y de ese tipo de positividad violenta estamos saturados: demagogos de la democracia que trabajan para minoristas; “comunicadores” que hablan pero no analizan nada o hablan de todo porque “saben todo” y nada dicen); millonarios que dicen ayudar a la sociedad pero pagan salarios de hambre; jefes que hablan de justicia y buen trato pero hacen lo que hacen todos los jefe cuando distribuyen cargas y prefieren a unos sobre otros repartiendo esas cargas de capricho (siendo ellos los jefes mismos- subordinados de ese trato respecto de sus jefes) (Orozco, 2015, p. 180).

En ese sentido, en la sociedad de nuestros tiempos líquidos predomina una sobreabundancia de lo idénticos, creándose una especie de espejismo en donde al final el individuo se mantiene extenuado y trastornado en su personalidad y teniendo repercusiones importantes a nivel psicológico.

Para aliviar el trastorno los individuos crean rituales de relajamiento corporal, espiritual mental; con el propósito de conservar una vida sana y mantener lazos comunes de felicidad. Por eso el individuo va a gimnasio, hace pesas, trata, asiste a clases de yoga, camina, escala, va al sauna a sudar, comen dietas apropiadas, se engalanan y de ahí vuelven al trabajo, a la escuela o a cualquier lugar donde ocupe su tiempo. El individuo moderno se exige a sí mismo para lograr todo lo posible hasta llegar aquello que le es imposible. Han menciona al respecto: “El hombre del rendimiento se encuentra en guerra consigo mismo y en medio de todos los que no logran sus propósitos (...) campea su depresión. Es la enfermedad de una sociedad positiva sumamente

productiva” (2015, p. 85). De manera que tenemos a un sujeto libre que se obliga a sí mismo a rendir, pero que en su trama de libertad lo lleva al extremo cansancio que conduce al aburrimiento.

Por lo tanto, el proceso de individualización de la sociedad exige un exceso, una seducción y ofrece diversos placeres. La cantidad de estímulos que afectan la vida de los individuos es impresionante. Hoy más que nunca se produce una cantidad sorprendente de música que es accesible a todo aquel que tenga las condiciones para acceder a ella a través del internet, páginas que brindan servicios de series televisión y catálogos de películas a la carta, videojuegos, entretenimiento en tercera dimensión, impresiones de miles de libros en forma de *best seller*. Además, se ofertan grandes cantidades de viajes guiados por el mundo en meses sin intereses; las empresas de la televisión de paga tienen mayor cobertura a un costo cada vez menor, donde el espectador puede tener a disposición 800 canales, aunque por lo regular la programación siempre se repite y existen planes de celular para mantenerse siempre conectado; unido a esto, hay también una gran cantidad de redes sociales donde se suben fotos, se cuentan historias, se expone el currículum para buscar un empleo, y se comentan experiencias, se hacen comentarios sobre algún tema en común, se seduce y se pretenden congeniar relaciones de amor o de amistad, se emplean conversaciones para que todo el mundo sepa públicamente todo y todos a la vez nada de nadie.

Asimismo, el individuo se convierte en un ser multifacético, hacedor de diversas actividades que lo mantengan en rendimiento y movimiento constante, pues la velocidad con la que se experimenta exige que se convierta en un humano versátil. Por ejemplo: mientras el individuo escribe, a la par puede escuchar su música favorita, está pendiente de los correos electrónicos, piensa millones de cosas o actividades por hacer en diversas horas del día, puede atender una llamada telefónica y a la vez chatear con un amigo que se encuentra en el algún lugar del mundo. Puede estar en una conferencia y enviar mensajes

al mismo tiempo, al final del día volver al gimnasio para relajarse y volver a recuperar las energías para comenzar un nuevo mañana.

En la época líquida, la individualización de la sociedad recrea con el tiempo libre y el entretenimiento, pero a su vez, la velocidad para adaptarse a los tiempos que corren toma mayor relevancia. Es por ello que la especialización se convierte uno de los pilares fundamentales para sobrevivir. De ahí que no sea casualidad que hoy más que nunca aparezcan diversas formas de enseñanza e instituciones que eduquen al individuo. Por ejemplo, el paradigma de la complejidad en la educación en nuestros días es un tema de gran relevancia.

El Paradigma de la Complejidad pretende unir, en un mismo espacio y tiempo, lógicas que se excluyen y al mismo tiempo se complementan, por ejemplo: lo local y lo nacional, el pasado y el presente, lo humano y lo ecológico, lo objetivo y lo subjetivo. Practicar la racionalidad dialógica significa entonces ir al encuentro de la comunicación entre aspectos que se revelan como contradictorios pero que confluyen mutuamente y representan una unidualidad. Es buscar la riqueza en las complementariedades y en los antagonismos. Lo que implica el reconocimiento del pluralismo, la diversidad y la relatividad, pero debe advertirse que no significa el falso consenso y la tolerancia sin reflexión crítica. (Salazar, 2003, p. 25)

Por ende, se recibe una educación que no necesariamente involucre un esfuerzo en el pensamiento, la crítica o la reflexión sobre los acontecimientos políticos, sociales y culturales, sino recibe métodos y herramientas que lo habiliten como un empresario de su vida, maximizando sus recursos y calculador de sus bienes y de sus relaciones. Esto hace suponer al individuo que es un ser superior, avanzado, civilizado, tecnificado, educado y libre. Paradójicamente, estas peculiaridades hacen del individuo un ser más atrasado y torpe. Lo rezaga en

lugar de impulsarlo, lo aísla y lo atomiza. Esta es la esencia de la individualización y una característica fundamental de la sociedad en la actualidad. Hemos pasado de la preocupación por la buena vida a la ocupación por la sobrevivencia. Somos apenas sobrevivientes de un mundo hostil y veloz. Justo como lo subraya Hannah Arendt en la tesis central de su libro *La Condición Humana*, nuestra sociedad contemporánea, a pesar del desarrollo tecnológico y la abundancia infinita, significó la vuelta reinante del *Animal Laborans*. La victoria del *Animal Laborans*, según Arendt: “no habría sido completa si el proceso de secularización, la moderna pérdida de la fe que inevitablemente originó la duda cartesiana, no hubiera desprovisto a la vida individual de su mortalidad” (Arendt, 2016, p. 344). En consecuencia: “La vida individual se hizo mortal de nuevo, tan mortal como lo había sido en la antigüedad, y el mundo fue menos estable, menos permanente, y por consiguiente menos digno de confianza” (Arendt, 2016, p. 344).

Por otra parte, cuando finalmente nos alcanza el tiempo esquivamos las relaciones, se diluye la existencia del otro y la vida activa se vuelve contemplativa. Merleau-Ponty menciona al respecto: “durante el estado contemplativo, [el individuo] se sale en cierto modo de sí mismo y se sumergen en las cosas” (Ponty, 2013, p. 56). Eso lo condiciona al sufrir un proceso de desprendimiento con sus lazos sociales, ya que el individuo de nuestra época tiene muchas cosas que hacer, pero ha dejado de ver con cuidado.

No reflexionan en lo que miran. No dejan que las cosas hablen. Deben llegar a las siete, ir a junta, ir a dar clase, atender a los alumnos, volver a prisa a otra clase, ver otros alumnos, ir a clase una vez más. Luego, a casa. ¿A qué hora se puede contemplar algo? Los individuos tardomodernos han perdido la capacidad contemplar. Ya no saben aburrirse correctamente. El aburrimiento no es negativo cuando se liga a la actitud contemplativa. (Orozco, 2015, p. 193)

Esta forma líquida de sociedad tiene grandes repercusiones en el ámbito de lo político, en particular con la forma de hacer, pensar y organizarse políticamente. Esta incapacidad para pensar, escuchar, meditar y reflexionar sobre sus acontecimientos que se desprenden de la actividad política tiene grandes repercusiones que se manifiestan constantemente en un desencanto paulatino por esta, pero que, paradójicamente, el individuo, a través de una aparente libertad, se le otorgan sus condiciones económicas por medio del acceso al consumo, la información y las diversas formas de seducción y entretenimiento. Lo anterior posibilita otras formas de asociación; sin embargo, en lo que respecta a la política, hoy más que nunca esta actividad vive sumergida en un desencanto constante. La política ha dejado de ser concebida como el espacio de la posibilidad para convertirse en el lugar de lo imposible. El individuo pide más libertad y menos política. Por eso, conviene preguntarnos y reflexionar sobre el sentido y el significado de la política en los tiempos que corren.

### III. El discreto desencanto de la política

En una de las pancartas de consigna que se pudieron observar durante las marchas del movimiento de los indignados se podía leer la siguiente frase: “Menos política, más libertad”. Si bien dicho mensaje tenía como propósito criticar y poner en tela de juicio a un régimen partidista carente de legitimidad y de credibilidad, hoy en día, en diversas partes del mundo, la política considerada como aquella actividad y capacidad para hacer las cosas atraviesa por una crisis terminal severa.

Cuestionarse por el sentido de la política desde los terrenos que nos arrojan bajo los efectos de la globalización y la creciente individualización de la sociedad podría suponer una pregunta bastante ilusa y carente de toda significación. Esto se debe a que, en nuestra época política es considerada como una actividad egoísta, donde solo la ejercen quienes se encuentran en las altas esferas de la burocracia, los tecnócratas, los intelectuales que pertenecen a

una aristocracia académica y cultural, pero, sobre todo, la realiza una élite muy selecta que mueve y domina los hilos de la economía nacional y mundial.

En la actualidad, la actividad política vive en una realidad transparente que invisibiliza las actitudes y posicionamientos sobre ella, generando un divorcio constante entre quienes representan al poder político (la capacidad de hacer las cosas), la política (la capacidad de decidir lo que hay que hacer) y la sociedad en general (como el elemento mediador y articulador entre la política y el poder político). Pocas personas esperan la salvación desde las altas esferas; las promesas de los ministros y de diversos personajes políticos se reciben con incredulidad salpicada de ironía, peor aún, de mentira y de retórica romántica.

Es por ello que la libertad es una condición que nos seduce y nos enamora constantemente, pero, paradójicamente, es disfrazada y maniatada por las élites, las cuales la transforman y como parte de un discurso democratizador. Sin embargo, este en la práctica, se expresa como aquella capacidad de incorporar una lógica consumista, de elecciones de vidas predeterminadas, depositada en el aislamiento y soledad de la individualidad pero con valores sociales orientados a la productividad y creación de mejores espacios de convivencia laborales y profesionales.

La política de los Estados nacionales dejó de cumplir con sus cometidos de seguridad y protección social a través de sus instituciones tradicionales y los trasladó paulatinamente a la vida privada del individuo. En ese sentido, el individuo se convierte en su único salvador, promotor y perseguidor de su propio bienestar. La actividad política se cristaliza en un montón de esperanzas frustradas y pérdida de tiempo. De ahí que el individuo prefiere emplear y hacer *cosas* que faciliten su bienestar individual que cambiar su realidad a través de acciones colectivas.

En cualquier caso, no sentimos la necesidad (una vez más, salvo algunas irritaciones

ocasiones) de lanzarnos a la calle para reclamar y exigir más libertad o una libertad mejor de la que ya tenemos. Pero, por otra parte, tendemos a creer con igual firmeza que es poco lo que podemos cambiar – individualmente, en grupos o todos juntos – del decurso de los asuntos del mundo, o de la manera que son manejados; y también creemos que, si fuéramos capaces de producir un cambio, sería fútil, e incluso poco razonable, reunirnos a pensar un mundo diferente y esforzarnos para hacerlo existir si creemos que podría ser mejor que el que ya existe. (Bauman, 1999, p. 9)

También, la vieja política que se ejerció después de la Segunda Guerra Mundial y que se fue banalizando a lo largo de los años posteriores fue perdiendo sustancia y rigidez, debido a la carencia de poder frente a grupos de presión que pertenecen al conjunto económico. La política de nuestra época destaca por la pérdida de substancia de los viejos medios institucionales de seguridad y protección social; el poder y la política local caminan por separado y su divorcio afecta considerablemente a la sociedad.

En la actualidad, el poder ha cambiado de lugar, ahora anda a sus anchas por las nuevas extensiones globales, libre de control, deambulando por terrenos menos estrepitosos, lo que lo convierte en un elemento poco rastreable, pero sus efectos se sienten en cada uno de los aún considerados Estados nacionales, por lo que la política es despojada de casi todo su poder y camina acéfala carente de dirección y propósito (Bauman, 1999).

Debido a lo anterior, los individuos, por decreto y artífices de su destino, parecen estar abandonados y expuestos a la inseguridad y a la poca protección. Están condenados a perseguir sus propios recursos. Dicho caso genera que los sujetos, al verse orillados a subsistir, no tengan ninguna consideración por el otro. En ese sentido, el individuo se ve en la necesidad de competir, de transformarse eficazmente a través

de una educación que no demerite tanto tiempo ni que establezca el mínimo esfuerzo de pensamiento y sensibilidad. Lo que importa es especializarse para adoptar nuevas herramientas y ser considerado por la oferta del trabajo; debe ser solidario para crear nuevos espacios de superación expresados en la materialidad y consumo de productos, además de tener la capacidad de auto dirigirse y mantener siempre las expectativas de progreso y desarrollo.

Bajo este nuevo ambiente, el individuo vive sumergido en el fondo de una terrible realidad que debe afrontar; las tareas que le son encomendadas son tremendamente imponentes y pocas veces son solucionadas satisfactoriamente. Por lo tanto, estas condiciones originan diversas patologías sociales como la frustración y fracasos que se expresan en depresiones, suicidios, violencia, fatalismo y desesperación.

En consecuencia, la política que prolifera en nuestros tiempos yace de la crisis de los medios y de los instrumentos de acción afectiva: “y su derivada: la enojosa, exasperante y degradante sensación de haber sido condenados a la soledad frente a los peligros compartidos” (Bauman, 2015, p. 81). De ahí que el individuo viva sumergido en una “sociedad de riesgo” (Beck, 2006), pues, por una parte, si bien observamos el desarrollo de sociedades multireligiosas, multiculturales, multiétnicas y la multiplicación de soberanías, también se puede ver la extensión progresiva del sector informal de la economía y la flexibilización del trabajo, la desregulación legal de grandes sectores de la economía, de los grupos de seguridad laboral como los sindicatos y la pérdida de legitimidad del Estado. Estos impactos implican que el individuo viva en una red de instituciones desactivadas por el Estado nación por lo que las repercusiones en el ámbito social toman mayor complejidad y, junto con ello, los problemas que aquejan a la sociedad crecen exponencialmente.

En ese sentido, el riesgo no solo significa estar expuesto a los peligros de las transformaciones

de la modernización que promueve el capitalismo globalizado, sino que también significa la previsión y control de las consecuencias futuras de la acción humana.

Por ello, en la sociedad de individuos en los tiempos líquidos, la política se hace extremadamente importante, pero, contradictoriamente se deja al unísono y en la esquina del olvido, dado que los riesgos con los que se encuentra constantemente el individuo cada vez toman mayor importancia, y de esa forma, la necesidad de crear nuevos espacios de convivencia para pensar y luego accionar nuevos mecanismos que compensen no solo al individuo, sino a la toda la sociedad en general. Sin embargo, crear estos espacios es una cuestión sumamente conflictiva.

Justo como argumenta Zygmunt Bauman en su más reciente obra en colaboración con el filósofo y dramaturgo lituano Leonidas Donskis, *Ceguera moral. La pérdida de sensibilidad en la modernidad líquida*:

No hay escasez de salidas exploradoras, ni de intentos desesperados de encontrar nuevos instrumentos para la acción colectiva que en un escenario progresivamente globalizado resulten más eficientes que las herramientas políticas inventadas y puestas a punto en la era poswesfaliana de la creación de naciones, y que tendrán más posibilidades de llevar la voluntad popular a su cumplimiento de las que puede soñarse para los órganos ostensivamente soberanos del Estado, atrapados en su doble vínculo. (Bauman, 2015, p. 81)

En este sentido, la idea de que el individuo “por primera vez en su historia” es realmente libre es debido a su creciente independencia y autonomía para dirigirse, así como para tomar diferentes decisiones que le parezcan las más adecuadas para manejar y conducir su vida y, por ello, su existencia en sociedad. Si la libertad ya ha sido

conquistada, ¿cómo es posible que la capacidad humana de imaginar un mundo mejor y hacer algo para mejorarlo no haya formado parte de esa elocuente victoria que tanto presumen los ideólogos y simpatizantes de la democracia liberal?, ¿qué clase de libertad han conquistado los individuos sin tan solo sirve para desalentar la imaginación y para tolerar la impotencia de las personas libres en cuanto a temas que atañen a todas ellas?

En nuestra caótica época, la libertad individual coincide con el incremento de la impotencia colectiva que se expresa fundamentalmente en la actividad política. Pues los puentes de la vida pública y privada del individuo nunca fueron construidos de forma homogénea y armoniosa, es decir, no existe una forma fácil u obvia para traducir las preocupaciones privadas en temas públicos, e, inversamente, de discernir en las preocupaciones privadas en temas de preocupación pública. Ya que en nuestra moderna sociedad líquida los puentes brillan por su ausencia y el arte de la política rara vez se práctica en público, pero que, paradójicamente, siempre se hace de forma cotidiana en el espacio público, pero no se lleva hacia sendas que tengan mayor impacto y relevancia. (Bauman, 1999, p. 82-83)

El puente de lo público y lo privado se mantiene en esferas que tienen la facultad de explotar cuando se van elevando y de caerse. Por ende, se observa ausencia de mecanismos fuertes, transgresivos y permanentes, además de que los agravios privados y las demandas públicas no llegan a constituirse de forma contundente, debido, entre otras causas, a falta de condensación por parte de la colectividad. Unido a esto, el individuo se ocupa más por las cuestiones de interés privado que por las causas de interés social.

Bajo estas circunstancias, la sociabilidad de los individuos flota como esferas en un terreno líquido que lo mantiene a la deriva, buscando en vano un

terreno sólido donde anclar un objetivo visible y viable para todos.

Al carecer de vías de canalización estables, nuestro deseo de asociación tiende a liberarse en explosiones aisladas... y de corta vida, como todas las explosiones. Suele ofrecérsele salida por medio de carnavales de compasión y caridad; a veces, a través de estallidos de hostilidad y agresión contra algún recién descubierto enemigo público (es decir, contra alguien a quien la mayoría del público puede reconocer como enemigo privado); en otras oportunidades, por medio de un acontecimiento que provoca en la mayoría el mismo sentimiento intenso que le permite sincronizar su júbilo, como cuando la selección nacional gana la Copa del Mundo, o como ocurrió en el caso de la trágica muerte de la princesa Diana. El problema de todas estas ocasiones es que se agotan rápidamente: una vez que retornamos a nuestras ocupaciones cotidianas, las cosas vuelven inalteradas, al mismo sitio donde estaban. Y cuando la deslumbrante llamarada de solidaridad se extingue, los solitarios se despiertan tanto solo como antes, en tanto mundo compartido, tan brillantemente iluminado por un momento atrás, parece aún más oscuro que antes. Y después de la descarga explosiva, queda poca energía para volver a encender las candilejas. (Bauman, 1999, p.11)

Según Bauman, la posibilidad de cambiar el estado de las cosas reside principalmente en el *ágora*, un espacio que no es ni público, ni privado, sino más bien es público-privado. Es el "espacio en que los problemas privados se reúnen de manera significativa, es decir, no sólo para provocar placeres narcisistas [...] sino para buscar palancas que, colectivamente aplicadas resulten suficientemente poderosas..." (Bauman, 1999, p. 11), cuyo propósito es elevar a los individuos de sus desdichas individuales a través de espacios donde pueda nacer

la idea como el bien público, la sociedad justa, los valores comunales.

No obstante, el problema es que, en nuestra época, en la sociedad de individuos poco ha quedado de los antiguos espacios privados públicos, los cuales, en su mayoría, se trasladaron hacia terrenos virtuales como el internet y las redes sociales. En ese sentido, el espacio público sufrió una especie de *tecnificación* y de *tecnologización*, por lo que las viejas ágoras de participación y sujetos políticos se las han apropiado y han sido sustituidos por los nuevos emprendedores del mercado y consumidores de productos a la carta que promueven la publicidad, la moda y el marketing. De manera que los individuos han sido reciclados en parques temáticos mientras poderosas fuerzas conspiran con la apatía política para negar el permiso de construcción de nuevas formas de hacer política.

Cornelius Castoriadis en *El Avance de la Insignificancia* que corresponde al cuarto título de la serie *Les carrefours du labyrinthe* dice a Daniel Mermet: “los políticos son impotentes. [...] Ya no tienen un programa. Su único objetivo es seguir en el poder”. (Castoriadis, 2005, p. 52). Por ende, en la actualidad, no hay una expresión clara de una doctrina e ideología política que tenga como proyecto una idea de funcionamiento social, político, ético y cultural. Ahora el quehacer político se reduce a una expresión individualizada del egoísmo, del narcisismo, del cinismo y del desarrollo de bienes que compensen a las élites políticas y económicas.

Además, se propaga de forma masiva a través de diversos mensajes que se pueden apreciar claramente en los discursos políticos, notas periodísticas, comerciales en la televisión y en otros medios de comunicación caracterizados por la parafernalia de que no hay una forma de construir otro mundo posible. Para ello debemos estar bien preparados con el fin de afrontar los tiempos difíciles que nos arrojan.

En consecuencia, el liberalismo de hoy se reduce al simple credo de no hay alternativa. Si se desea descubrir el origen de la creciente apatía política, no es necesario buscar más allá o hacer un recorrido hacia el pasado, dado que la política actual promueve y premia el conformismo, y conformarse con nuestro estado de cosas y con nuestra realidad imperante es un asunto que no necesita de los otros, sino que uno puede hacerlo en soledad desde la comodidad del hogar, escuela o trabajo. Entonces, ¿para qué molestarnos si los políticos, de cualquier tendencia, no pueden prometernos nada, salvo más de lo mismo?

La actividad política con apellido democrático se ocupa de desmontar los límites de la libertad de los ciudadanos, pero también los autolimita. En un primer momento concibe a los ciudadanos como libres para permitirles establecer, individual y colectivamente. Los límites son ilimitados. Cualquier intento de autolimitación es considerado el primer paso de un camino que conduce directamente al *gulag* o mejor dicho a la exclusión, como si no existiera otra opción más que la dictadura del mercado y del gobierno, como si no hubiera un espacio para los ciudadanos convertidos en sujetos políticos salvo para consumidores y productores de insumos mercantiles: “solo de esa forma son soportados por los mercados financiero y comercial” (Bauman, 1999, p. 12). De esa forma el Gobierno y las élites económicas promueven y cultivan una forma de organización social, cultural y política, donde se posibilita que el proceso de individualización cumpla con su cometido de atomizar al individuo en sociedad a través del egoísmo, la apatía, la indiferencia, la insensibilidad y la condición acrítica de sus situaciones y de su entorno. Vivimos en los tiempos de la acumulación de basura y más basura (Castoriadis, 2005), y en esta acumulación no debe existir límites, ya que son considerados como anatemas y ninguno sería tolerado. En consecuencia: “la aversión de la autolimitación, el conformismo generalizado y la consecuente insignificancia de la política tiene un precio. Un precio muy alto, en realidad. El precio se paga con la moneda de cambio

en que suele pagarse el precio de la mala política: el sufrimiento humano”. (Bauman: 1999, p.11)

De manera que las instituciones políticas que proliferan y se crean en la actualidad para ayudar a las personas en su lucha contra la inseguridad y la desprotección les ofrecen poco auxilio. El individuo se ve forzado a crear sus propios mecanismos de seguridad y protección encontrándolos precisamente en el mercado mismo. Es por ello que, en nuestra época, prefiere gastar sus energías en actividades emprendedoras, cumplir con una jornada de trabajo con actividades que se vean reflejadas en el bolsillo de las personas que le permitan mantenerse estable con una cierta certidumbre, antes de dedicarse a realizar actividades de beneficencia social y bien común por el simple gusto de hacerlo sin verse reflejado con algún salario o ayuda económica. Aquí se encuentra el núcleo fundamental de producción y reproducción del proceso de individualización de las sendas políticas.

De acuerdo con Ulrich Beck, quien ha sido uno de los pensadores más presurosos en el análisis de la globalización y sus repercusiones en la vida pública, la individualización precisamente es un proceso que transforma institucionalmente las actitudes políticas de la sociedad. Lo anterior se debe a que las instituciones encargadas de mantener una cierta cohesión y regulación de lo social, al verse limitadas y desgastadas por la pérdida creciente de poder político debido a los fuertes y rápidos cambios que se originan con el proceso de globalización impulsadas por las élites económicas transnacionales se encuentran en el terreno de lo local y no pueden hacer gran cosa para brindar certezas y seguridades al individuo.

Sin embargo, cuando en el escenario social emerge una cierta organización conjunta de actores y sujetos políticos para mitigar esas inseguridades y empezar a conquistar derechos que dignifican la vida de los individuos, casi todas estas acciones y medidas adoptadas por los involucrados tienden a dividirse, siembran suspicacia y terminan por

separarse, acabando por volverse más solitarios, frustrados e aislados.

Esta es una de las razones que explica la escasez de espacios públicos, tal como explica Bauman: “y el hecho de que los pocos que existen estén vacíos casi todo el tiempo condiciona su reducción e incluso su desaparición. Otra razón para que los espacios públicos tiendan a desaparecer es la flagrante carencia de importancia de todo lo que ocurre con ellos” (1999, p. 13).

No obstante, además de que estos espacios públicos se encuentren desapareciendo paulatinamente en el terreno físico de la plaza o la calle, se están originando otros mecanismos de expresión sobre los asuntos políticos a partir de las redes sociales y grupos de Internet.

Si bien estos “nuevos” espacios son criticados y algunas veces hasta banalizados por la elocuencia en sus formas de comunicación y sus propósitos de entretenimiento, muchos de los individuos de nuestra época consideran que son una buena herramienta para organizar movilizaciones, exponer sus críticas y juicios sobre la actividad política o para expresar diversos disgustos sobre la partidocracia, personajes políticos o coyunturas políticas.

Lo anterior ha originado que la política clásica, por llamarlo de algún modo, asociada al poder de convertir los problemas privados en cuestiones públicas, posea el poder de interiorizar cuestiones públicas y transfórmalas en asuntos privados. En la actualidad, este mecanismo político está desfasado y pasado de *moda*, ya que en la política que predomina en nuestra sociedad moderna, por lo regular, los individuos abordan las cuestiones públicas que devienen de los problemas privados de las figuras públicas.

De este modo, nos acercamos de suavemente a una fase la de la vida política en la que el principal rival de un partido político consolidado no será otro partido político de corte o ideología distinta, sino

una organización no gubernamental influyente o un movimiento social (Bauman y Donskis, 2015).

En ese sentido, vivimos habidos y con sed de poder que se manifiesta y se encuentra en una fuerza económica, y no en las viejas estructuras militares o instituciones políticas. El poder ahora se muestra en cuánto poder posees para acceder al consumo, al placer; el poder es un camino para lograr una vida material digna. Consumo, luego existo.

Nos hemos acostumbrado a considerar al ser humano como una mera unidad estadística. No nos sorprende concebir a los seres humanos como fuerza de trabajo. El poder de compra de los seres humanos y la capacidad para consumir se han convertido en criterios cruciales para evaluar el grado de idoneidad de un país a la hora de ingresar en el club de poder, al que aplicamos varios títulos pomposos de organizaciones internacionales. La cuestión de su condición es una democracia es relevante solo cuando no se tiene poder y hay que controlarlo con palos políticos y retóricos. Si eres rico en petróleo o puedes consumir o invertir mucho, eso te absuelve de no respetar la política moderna y la sensibilidad moral o de no comprometerte con las libertades civiles y los derechos humanos. (Bauman; Donskis, 2015, p. 72)

Los sufrimientos nacidos individualmente son muy semejantes con el otro, pues ambos comparten las crecientes deudas de sus impuestos y servicios, viven en la incertidumbre de la precariedad del trabajo o salarios mal retribuidos, comparten la confusión de las perspectivas vitales a largo plazo; todo este ambiente se reduce a la incertidumbre existencial: esa extraña mezcla de ignorancia e impotencia y una fuente inagotable de humillación y desosiego.

No obstante, el verdadero poder de tomar decisiones e influir sobre el otro permanece a una distancia segura de la política, donde los individuos se ven

limitados alcanzar y tener de nuevo en sus manos las direcciones de su vida social. El poder de la compra se deposita en la mente de los individuos y se convierte en una espumosa ideología que imposibilita a las personas pensar y proyectar escenarios posibles de convivencia. Como lo expresa Cornelius Castoriadis: “el problema de nuestra civilización es que dejó de interrogarse” (Castoriadis, 2000), y agregaría: dejó de aprender a pensar, y, en consecuencia, dejó de crear escenarios posibles de relación y cambio. Cambiamos la innovación por el pensamiento, la tecnología por la actividad política, el interés colectivo por el individual. Parafraseando a Bauman, los terrenos sólidos por las arenas movedizas.

Ninguna sociedad que olvida el arte de plantear preguntas o que permite que esa condición caiga en desuso puede encontrar respuestas a los problemas que la aquejan. Sin embargo, cabe destacar que son en los claustros académicos, grupos de investigación e interesados sobre los temas que nos acechan quienes están en la búsqueda y reflexión constante por encontrar nuevos derroteros que nos den salida a los tiempos oscuros que nos abrazan en la actualidad. Así como artistas, cineastas, pintores, entre otros.

De este modo, en el aire social que nos rodea y que respiramos a menudo en nuestra cotidianidad, pareciera que aparentemente hemos conquistado esa endeble libertad que nos asfixia cuando no accedemos al círculo del consumo y al placer individual, donde es lo único por lo que vale la pena vivir. No así, para conseguir una verdadera libertad como condición y no como un acto aparente de consumo, hay que concebir que *la libertad individual solo puede ser alcanzada y producida bajo el trabajo colectivo. La libertad, me atrevería a decir, solo puede ser conseguida y garantizada colectivamente.*

En ese sentido, la libertad se alcanza en la rebelión, justo como Albert Camus, en el *Hombre Rebelde* menciona: “¿Qué es un hombre rebelde? Un hombre que dice no. Pero si se rehúsa, no renuncia: es también un hombre que dice que sí, desde su primer

movimiento. Un esclavo, que recibió órdenes toda su vida, juzga de repente inaceptable una nueva orden” (Camus. 2018, p. 537).

En el siglo XXI nos desplazamos hacia la privatización de los medios que aseguran y garantizan nuestra libertad individual, por lo que estamos cerca de sufrir un accidente que podría dejarnos sin ningún rastro de vida colectiva, donde constantemente se van expresando diversas patologías sociales siniestras y atroces en nuestros días. Por ejemplo: hay cada vez más pobreza extrema, marginación y exclusión, emergencia de grupos de narcotraficantes, delincuencia organizada, grupos de lavado de dinero, actos terroristas, resentimiento social y miedo latente y enfermedades que poco a poco se están manifestando en diversas partes del mundo. No obstante, todo este ambiente es maquillado por la seducción del consumo, el hedonismo, la ideología individualista, los *mass media* y el entretenimiento.

La política no se mantiene apartada de la seducción. Quienes se encargan de hacer política hoy en día tienen muy en consideración la importancia de su imagen, la cual sirve para enviar un mensaje humanizado a la sociedad a quien gobierna, donde a menudo se presenta ante el pueblo con una simplicidad ostentosa, con “guayaberas”, *jeans* o “chamarras” tipo “cazadora”, reconoce humildemente sus límites, sus debilidades y mantiene un discurso solidario para apalea los males que aquejan a una nación en específico.

Esta forma de política *personalizada* corresponde a la emergencia de esos nuevos valores que se han creado en la actualidad y que corresponden a una forma políticamente correcta como la cordialidad, la confianza, la autenticidad, la personalidad, y valores que el individualismo-democrático ha generado en los últimos tiempos. No tener o expresar estos valores, aunado con una serie de requisitos fundamentales para tener una vida política exitosa, implica perder el tiempo.

La seducción, hija del individualismo hedonista que genera los valores del mercado y que se radicaliza en la democracia, hace de la política un espectáculo, pervirtiendo a las democracias mismas, pues estas se llenan de intoxicación publicitaria y manipulación del electorado a través de la imagen, la apariencia y las ilusiones falsas.

La política ha entrado en la era de lo espectacular, liquidando la conciencia rigorista e ideológica en aras de una curiosidad dispersada, captada por todo y nada. De ahí la importancia capital que revisten los *mass media* a los ojos de los políticos; o teniendo otro impacto que el vehiculizado por la información, la política se ve obligada a adoptar el estilo de la animación, debates personalizados, preguntas y respuestas, etc., lo único capaz de movilizar puntualmente la atención del electorado (Lipovetsky, 2003, p.39).

Según Lipovetsky, la apatía de la política que se refleja en nuestros tiempos responde a la plétora de informaciones, a su velocidad de rotación, ya que, tan pronto se registra un acontecimiento político, este se olvida casi inmediatamente y es sustituido por otros espectáculos políticos de mayor envergadura. En ese sentido, se manifiesta una realidad paradójica, pues el exceso de información que reciben los individuos genera que estos no tengan capacidad de reacción, pero, sobre todo, que no tengan la capacidad de formularse una identidad política que se refleje en una movilización o grupo, y si nacen, con el tiempo se van consumiendo. De ahí que la política del individuo tiene como característica la condición de agotarse y desintegrarse a mayor velocidad.

La indiferencia pura designa la apoteosis de lo temporal y del sincretismo individualista (...) En estas condiciones está claro que la indiferencia actual no recubre más que muy parcialmente lo que los marxistas llaman *alienación*, aunque se trate de una alienación ampliada. Esta, lo sabemos, es inseparable

de las categorías de objeto, de mercancía, de alteridad, y en consecuencia del proceso de reificación, mientras que la apatía se extiende tanto más por cuanto concierne a *sujetos* informados y educados. La deserción, no la reificación: cuanto más es el sistema crea responsabilidades e informa, más abandono hay, es esa paradoja lo que impide asimilar alienación e indiferencia, aunque ésta se manifieste por el aburrimiento y la monotonía (Lipovetsky, 2003, p. 41).

Bajo ese argumento, la indiferencia designa una nueva conciencia que se ve reflejada en la libertad aparente del individuo y que se expresa en los diversos valores que produce el proceso de individualización. La indiferencia de nuestros tiempos no significa pasividad, sino que el individuo adquiere su estado de espectador. El *zoon politikon* de nuestra época no es ni el decadente pesimista de Nietzsche ni el trabajador oprimido de Marx; es un espectador que se informa y opina desde sus fuentes de información que provienen de las redes sociales, el internet, blogs, periódicos o noticieros televisivos. Debido a esto la alienación que antes se encontraba en la mecanización del trabajo, ahora se encuentra en la vida libre del individuo y que se encuentra en diferentes partes de su vida cotidiana y privada.

Este proceso detona que la actividad política se individualice a la par de la sociedad. Creándose un sistema de organización legitimado bajo un principio de aislamiento considerable, los ideales y valores de la sociedad son compartidos solo si el otro lo considera como respetable. De no ser así, el individuo genera todo tipo de estigmas, estereotipos y descalificaciones que denigran al ser humano. De ahí que no sea raro leer mensajes, tweets o estados de Facebook descalificando una movilización política, una corriente de pensamiento, un grupo activista homosexual, feminista o transgénero. La intolerancia de nuestra época se expresa en un maquillaje democrático bajo el estándar de lo que el individuo considera como la libertad de expresión. Por lo tanto, cuando lo social y lo político está

abandonados, el deseo, el placer y la comunicación se convierten en los únicos valores que hay que conservar.

De ahí que a menudo podamos observar el perseguimiento obsesivo de mantener un cuerpo sano y torneado, que seduzca y atraiga la adoración por el sexo libre y sin compromiso, el consumo exacerbado de mercancías tecnológicas, el uso de la moda como expresión corporal y la finitud por la ciencia en revistas de consulta que pueden adquirirse en puestos de periódicos para mantenerse informado. El individuo de nuestra época vive en la etapa del éxtasis de la liberación personal y todo aquel que atente contra ello debe ser excluido, ignorado, invisibilizado.

Es por ello que la especialización y la solidaridad orientada a la producción que hoy se expresan en la creación de fuentes de trabajo no son realizados por el Estado, sino por el mismo individuo, la división social de labores y la monetización del dinero que hoy se manifiesta de forma radical como un elemento de socialización. Estos elementos que se fueron construyendo y se fueron trasladando gradualmente a la sociedad permiten la integración del individuo al campo del placer y del consumo, de la indiferencia y de la libertad de elección. El capitalismo hizo indiferentes a los hombres y mujeres como lo hizo con las cosas:

Aquí no hay fracaso o resistencia al sistema, la apatía no es un defecto de socialización sino una nueva socialización flexible y <<económica>>, una descrispación necesaria para el funcionamiento del capitalismo moderno en tanto que sistema experimental acelerado y sistemático. Fundado en la combinación incesante de posibilidades inéditas, el capitalismo encuentra en la indiferencia una condición ideal para su experimentación, que puede cumplirse, así como un mínimo de resistencia (Lipovetsky, 2003, p. 43).

¿Por qué un sistema cuyo funcionamiento exige la indiferencia se esfuerza continuamente en hacer participar, en educar, en interesar? El sistema en el que vivimos reproduce de forma extendida los aparatos de sentido y de responsabilidad que logran producir un cierto compromiso que es carente justamente de compromiso. A menudo las élites, quienes sujetan los hilos de la economía y de la política, a través de los diferentes medios de comunicación, emiten mensajes que aparentan ser positivos para la nación y en particular para el individuo mismo: “pensad lo que queráis de la tele, pero enchufadla, votad por nosotros, pagad vuestras cotizaciones, obedeced la consigna de huelga, partidos y sindicatos no tienen más exigencia que esa «responsabilidad» indiferente” (Lipovetsky, 2003: 44).

La indiferencia de nuestros tiempos se identifica con la escasez de motivación. El hombre no se aferra a nada, vive en la incertidumbre, no tienen certeza de su futuro ni de su presente, nada le sorprende y sus opiniones son tan cambiantes como su realidad misma.

El abandono de roles e identidades homogéneas hace de nuestro tiempo un paisaje aleatorio, plural y complejo. Por lo tanto, lo político y lo existencial no pertenecen a esferas separadas, sino, al contrario, se convierten en una mezcla sin rumbo donde las fronteras se borran y las prioridades de redefinen.

La libertad aparente con la que vivimos y nos relacionamos hoy en día ha extendido un desierto de extrañeza absoluta ante el otro. Deseamos, pero adolecemos estar solos. Así llegamos al final de este nuevo desierto, previamente atomizado y separado, en el que cada persona funge un agente activo de vida y de su rol en sociedad. El proceso de individualización impulsado por el sistema económico dominante, no contento con producir aislamiento de los individuos, engendra en su psique y en su conducta sed de deseo imposible, que una vez conseguido, resulta intolerable. Cada individuo exige y demanda estar solo, al tal grado de no soportarse

a sí mismo, y, por ende, al otro. Es cuando este nuevo desierto no tiene ni principio ni final.

Siguiendo a Bauman, este nuevo panorama se manifiesta de diversas formas en la vida social: de lo personal a lo relacional y luego a lo laboral.

La situación ha cambiado ahora; el ingrediente fundamental del cambio es la nueva mentalidad de “a corto plazo” que vino a reemplazar a la de a “largo plazo”. Los matrimonios “hasta que la muerte nos separe” son ahora una rareza: los miembros de la pareja ya no esperan estar mucho tiempo en compañía del otro. Según el último cálculo, un joven americano con un nivel educativo moderado supone que cambiará de empleo al menos once veces durante su vida laboral; esa expectativa de “cambio de empleo” seguirá sin duda en aumento antes de que concluya la vida laboral de la generación actual. “Flexibilidad” es el lema del día, y cuando al mercado de trabajo significa el final del empleo “tal como lo conocemos” y el trabajo con contratos a corto plazo, contratos renovables o sin contrato, puestos sin seguridad incorporada, pero con la cláusula de “hasta nuevo aviso” (...) el trabajo se ha convertido en un deporte 2de clase alta” o de “alto rendimiento”, más allá de la incapacidad y del alcance práctico de la mayoría de los que buscan trabajo... La pequeña parte de la población que trabaja lo hace de manera muy intensa y eficaz, mientras que la otra parte se queda el margen porque no puede mantener el rápido ritmo de la producción y, podemos añadir, porque la manera en que se realiza el trabajo deja poco espacio, y cada vez menos para sus habilidades. La vida laboral está saturada de incertidumbre. (Bauman, 2001, p. 35)

Esta modernidad sin referentes de relaciones sociales se define por la incertidumbre, donde la actividad política no se escapa de sus efectos. Esto

porque, por un lado, el ambiente social obliga a los individuos a relacionarse con sus pares para no sentirse desamparados, pero, por otro lado, el escenario político nos impide ampararnos y situarnos en un terreno más digno con mayor estabilidad y protección. Todo esto ocurre en un contexto de competencia exacerbada que termina por fracturar todas las relaciones. Este derrotero dificulta el florecimiento de la solidaridad social, la búsqueda del bien común, lazos de amistad, fraternidad, amor y responsabilidad.

En consecuencia, el sentido de la política debe tomar una nueva consideración; su comprensión, explicación y entendimiento en la sociedad actual demanda la necesidad de buscar una nueva definición de esta. La política, al encontrarse individualizada y en retirada, deja de definir los destinos de los individuos. Su poder se ve cada vez más limitada en la instauración de las instituciones deseables.

#### IV. Reflexiones finales

Para tratar de redimensionar la política hacia el ámbito social, considero que debemos aportar una postura clínica y retomar diversas aportaciones que en el pasado fueron de gran importancia y explicaron desde su propia realidad la actividad política a través de categorías y consideraciones que en la actualidad pueden ser de gran utilidad, y así establecer propuestas de cambio. En palabras de Isaiah Berlin, no es posible concebir un escenario de cambio sin ideas.

Es por ello que considero que, para significar el sentido de la política, es pertinente voltear de nueva la mirada hacia las aportaciones de Zygmunt Bauman. En especial, hacer uso de sus argumentos sobre la acción, la libertad y pluralidad en los derroteros líquidos. Considero que, a partir de estas categorías, es posible pensar la política desde los terrenos líquidos que promueven el proceso de individualización de la sociedad moderna actual. lo que nos permitirá plantear la necesidad de construir un nuevo pensamiento político crítico.

Según Hannah Arendt, la misantropía, con respecto a la política y el ámbito de lo público, se ha convertido en una de las actitudes básicas del individuo moderno, que, de forma alineada, solo puede revelarse de forma privada y en la intimidad de los encuentros cara a cara. Sin embargo, en los tiempos líquidos, esa poca incapacidad por parte del individuo por revelarse y expresarse cara a cara es una condición que poco a poco se va definiendo en el tiempo y perdiendo en el espacio.

Esto detona que la acción política, como dominio de experiencia de la libertad en cuanto a razón de ser de la política, tenga repercusiones considerables en la sociedad moderna, puesto que se trata de recuperar la experiencia de la libertad a partir de la esfera pública-política, instaurada y mantenida por las interacciones humanas a partir de la acción conjunta entre los individuos. No obstante, en la actualidad esta condición se encuentra lacerada por las diversas interconexiones que se dan a partir de uso exacerbado de la tecnología para comunicarse, el consumo y el interés privado que imposibilitan una sensibilidad latente por las cuestiones políticas y asuntos de intereses colectivos.

La libertad de nuestros tiempos adquiere una condición pragmática que se ve maquillada y usurpada bajo los discursos capitalistas de las élites globales y como discursos populistas por parte de los políticos en acción, que utilizan su estandarte para ganar adeptos por parte de quienes los eligen y conservar el estatus quo político.

Por su parte, las democracias liberales representativas restringen la libertad política al mínimo instante del voto. La actividad política, para el liberalismo, debe respetar las actividades privadas de los individuos o la libertad económica de los propietarios privados, dejando que hagan las reglas y las normas de sus prácticas:

La palabra «democracia» ha tenido múltiples significados a lo largo de la historia. En un principio, surgió para referirse a un sistema

en el que una asamblea colectiva, donde todos los votos tenían igual valor, tomaba las decisiones que afectarían a los ciudadanos. El término ha estado siempre tan cargado de connotaciones morales que tratar de escribir una historia ecuaníme de la democracia es casi un contrasentido. La mayor parte de los estudiosos que quiere mantener una apariencia de neutralidad opta, pues, por evitar el término. Y aquellos que se atreven a formular generalizaciones acerca de la democracia tienen siempre unos intereses detrás. (Graeber, 2021, p. 16)

En esa distinción liberal, la libertad es pensada en relación con la política, destinada exclusivamente al crecimiento y desarrollo económico privado, promoviendo una apatía política que se rige por el proceso de aislamiento de los ciudadanos y la masificación de los individuos, incrementado por el imperialismo económico y promotor de empleo de la violencia para la resolución de conflictos, la multiplicación de las minorías, etc. (Ribeiro, 2000).

Vivimos inmersos en un mundo colapsado por su sistema político y del mundo en general. Dicho colapso significa la profunda disminución del vigor del ámbito público y humano, una ruptura en la plena pertenencia del hombre al hombre público, una caída visible de la fuerza del mundo, donde este último tiene que congregarse a los individuos y distinguirlos uno de otros en cuanto seres que actúan y hablan.

En las diversas democracias, la actividad política está obscurecida por la despolitización tecnocrática, en función de la burocratización del creciente empleo de la violencia por parte del Estado y por la creciente privatización del espacio público, transformándose en esfera social de intercambios económicos de una sociedad que reduce a los hombres a la función de trabajadores y consumidores.

La actividad política, para el liberalismo, debe respetar las actividades privadas de los individuos o la libertad privada económica de los individuos

privados, dejando que hagan sus reglas y las normas de sus prácticas. Por lo tanto, la libertad siempre debe estar separada de la acción política, porque esta tiene la función de garantizar seguridad, arbitrar los diversos conflictos que se desprenden de la sociedad. La verdadera libertad que proclaman las élites económicas y políticas se justifica en la no política, dado que es transmitida y entendida como la capacidad de liberarse de este, y, por ende, de todo compromiso posible. Lo anterior se origina en que toda acción de esta índole está al servicio de las garantías que confieren al individuo la libertad económica y que se enuncian en el trabajo, la propiedad y la sobrevivencia.

La vida política es una actividad que fue concebida como un elemento elevado en sí misma. Tanto Platón como Aristóteles pensaban que esta debería ser organizada de tal manera que la filosofía, el cuidado de la verdad y de las cosas eternas, fueran posibles. Sin embargo, fue con los autores modernos de corte contractualista que la política se transforma en fabricado artificialmente, es decir, que no es permanente en la realidad, sino que es producida entre las acciones de los diversos sujetos que la conforman con el único sentido de asegurar una existencia pacífica y prevenir la muerte violenta.

Sin embargo, en los terrenos líquidos que predominan en nuestra época, la pluralidad juega un elemento fundamental en el quehacer de la actividad política, puesto que insta en el ámbito público del mundo la experiencia de la acción y el ejercicio de la libertad, donde la pluralidad es condición mundana que exige del “hombre estar entre los hombres” (Ribeiro, 2000), de vivir y cohabitar un mundo de seres diferentes pero únicos entre iguales, haciendo del este un ser que actúa, habla, opina y enjuicia a través de su palabra:

La acción sería un lujo innecesario, una caprichosa interferencia en las leyes generales de la conducta, si los hombres fueran de manera interminable repeticiones reproducibles del mismo modelo, cuya

naturaleza o esencia fuera la misma para todos y tan predecible como la naturaleza o esencia de cualquier otra cosa. La pluralidad es la condición de la condición humana, y por tanto nadie es igual a cualquier otro que haya vivido, viva o vivirá. (Arendt, 2016, p.22)

El diálogo es la única actividad que se da entre los hombres y mujeres, sin la mediación de las cosas naturales, por lo que la acción es la substancia intangible de las relaciones humanas. Por lo tanto, considero que uno de los actos fundamentales para emprender la búsqueda de la salida de las arenas movedizas que reinan en nuestro tiempo radica en el habla y en la acción.

El habla y de la acción le permite al individuo distinguirse de la diferencia ante el otro; la pluralidad no equivale a alteridad como lo consideran muchos diversos intelectuales, sino que significa capacidad de asimilación; comprensión que se articulan a partir de ciertos procesos de cambio que se desprenden de la diversidad y de los intereses comunes que cada sujeto político mantiene como afinidad permanente sobre los asuntos relacionados a sus derechos, inquietudes, afinidades e ideologías políticas.

Es la acción y en el discurso es como los individuos se manifiestan y definen *quienes son*, mas no a través del acceso al consumo y la vida determinada que imposibilita el desarrollo de la plena libertad. De ahí que, el individuo no es plural por sus diferentes gustos, placeres y valores; es plural por su condición de hablar y de actuar. En ese sentido, la pluralidad deviene del pensamiento, del juicio y de la identidad, mientras que, en el proceso de individualización, atenta contra estas formas fenoménicas de racionalidad, sociabilidad y de ser-estar en el mundo. La individualización niega, borra y seduce, por lo que, para transgredirla, hay que interpelar, actuar, pensar y dialogar para aparecer en sociedad, y junto con ello, sensibilizar el sentido de comunidad y bienestar común.

Mientras que en el proceso de individualización de la sociedad los individuos están condenados a trabajar para ellos mismos y disfrutar del ambiente artificial de las cosas materiales y pasionales sin nunca comprometerse a un lazo sólido de interacción, debido a la inexistencia de acción y palabra, esta forma de vida deja de ser una existencia *humana*, puesto que el individuo deja de *crear* lazos de supervivencia y de relación al ser sustituida por la lógica de la innovación y el consumo que establece la propia *vida líquida*.

Actuar, desde esta perspectiva, significa comenzar algo, iniciar un proceso, tomar iniciativa, imprimir movimiento hacia algo. De este modo, el individuo es un ser creador por excelencia de su sociedad, de su forma de hacer política, de civilizarse, de pensar y concebir más allá de su órbita de posibilidades. Por lo tanto, la libertad no es solo el blanco de la acción política como en los tiempos de revolución y crisis latente, sino que en nuestra época se convierte en el principal motivo por el cual los individuos conviven políticamente organizados. Sin libertad la vida política como tal sería destituida y despojada de significado y pertinencia.

Para ello, y para comenzar a salir de las arenas movedizas de la individualización, es pertinente volver a crear y, para crear, considero es necesario volver a pensar.

En ese sentido, existe la necesidad de construir un nuevo pensamiento crítico que nos orille a formular nuevas formas de convivencia y, sobre todo, crear nuevos diversos mundos posibles. Hoy más que nunca el mundo de carácter líquido no súplica transformación, sino demanda a detenerlo por un instante para aprender a pensarlo para comprenderlo y explicarlo de forma adecuada, respondiendo a sus interrogantes y problemáticas que se desprenden de esta nueva realidad.

## V. Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (2016). *La condición humana*. Paidós.
- Bauman, Z. (1999). *En busca de la política*. Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2006). *Vida líquida*. Barcelona: Paidós
- Bauman, Z. & Donkis, L. (2015). *Ceguera Moral. La pérdida de sensibilidad en la modernidad líquida*. Paidós.
- Beck, U. (1999). *Hijos de la libertad*. Fondo de Cultura Económica.
- Beck, U. (2006). *La sociedad del riesgo*. Paidós.
- Camus, A (2018). *Obra selecta*. Sello Editorial Mirlo.
- Castoriadis, C, (2005). *El avance de la insignificancia*. Editorial universitaria de Buenos Aires.
- Graeber, D, (2021). *El estado contra la democracia*. Errata Naturae Editores.
- Han, B. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder.
- Han, B. (2015). *La sociedad de la transparencia*. Herder.
- Han, B. (2015). *La sociedad del aburrimiento*. Herder.
- Lipovetsky, G. (2003). *La era del vacío*. Anagrama.
- Orozco, J. (2015). *De la sociedad del cansancio a la sociedad del aburrimiento. Un estudio del pensamiento de Byung-Cul Han*. <http://biblioteca.itam.mx/estudios/111-120/113/000262710.pdf>
- Ribeiro, R. (2010). *La acción política como base fenoménica de la libertad en Hannah Arendt*. <http://www.observacionesfilosoficas.net/laaccionpolitica.htm>
- Salazar, C. (2003). El paradigma de la complejidad en la investigación social. 8 (24), pp. 22-25. *Revista Venezolana de educación*. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35602404.pdf>
- Young, I . (1990). *La justicia y la política de la diferencia*. Ediciones Cátedra.

## Visibilización y Pin Parental. Un reto para las instituciones educativas en México

Visibilization and Parental Pin. A Challenge for Educational Institutions in Mexico

José Carlos Vázquez Parra<sup>1</sup>  
Tecnológico de Monterrey, Campus Guadalajara, México.  
jcvazquezp@tec.mx

Fecha de recibido: 22-06-21

Fecha de aceptación: 18-04-22

### Resumen

El presente artículo hace una reflexión sobre la propuesta del pin parental que limita el acceso a información sobre diversidad sexual y de género en estudiantes dentro de sus instituciones educativas. Bajo el argumento de que estos temas son responsabilidad de las familias, se construye un discurso que califica que estas temáticas generan incertidumbre en los jóvenes, logrando confundirlos en su desarrollo. Por consiguiente, se presenta un estudio que da muestra de la consciencia que tiene un grupo de jóvenes de educación media y superior sobre la importancia de acceder a temas relacionados con la diversidad sexual y de género dentro de su proceso de construcción de su identidad y desenvolvimiento de su personalidad. A partir de un instrumento mixto, se concluye que el acceso a la información es un derecho y una demanda legítima de los jóvenes, cuestionando la validez y justificación del pin parental.

**Palabras clave:** identidad, LGBTIQ, diversidad sexual, personalidad, estudios de género.

### Abstract

The purpose of this paper is to reflect on the parental pin proposal that limits access to information on sexual and gender diversity for students in their educational institutions. Under the argument that these issues are the responsibility of families, a discourse is constructed that qualifies that these issues generate uncertainty in young people and can confuse them in their development. Therefore, this study with mixed methodology shows the level of awareness of a sample group of young people in middle and higher education about the importance of access to issues related to sexual and gender diversity, within their process of building their identity and personality development. Based on a mixed instrument, it is concluded that access to information is a right and a legitimate demand of young people, questioning the validity and justification of the parental pin.

**Keywords:** Identity, LGBTIQ, Sexual Diversity, Personality, Gender Studies.

---

1 Doctor en Estudios Humanísticos con especialidad en Ética. Escuela de Humanidades y Educación.

## I. Introducción

Para el ciclo escolar 2018-2019, la Secretaría de Educación Pública de México incluyó dentro de su oferta 113 libros para la educación básica del país; entre ellos, 6 textos de biología que mencionarían por primera ocasión la existencia de la diversidad sexual, contemplando definiciones sobre la homosexualidad, la bisexualidad y una visión de género como construcción social (Sánchez, 2019). Aunque para algunos países como Alemania o Francia, que incluyen la educación sexual como parte de la educación temprana desde hace varios años, esta acción del gobierno mexicano se puede observar como propositiva y necesaria, las reacciones internas en el país no fueron del todo positivas (CONAPRED, 2019).

Para la Unión Nacional de Padres de Familia, la enseñanza de estos temas es éticamente controvertida y, más que formar, promueve una ideología de género entre los jóvenes. Desde la visión de estos grupos de derecha política mexicana, el abordaje de argumentos como el feminismo y la diversidad sexual y de género son formas de pensar que cuestionan los principios y valores de las familias y, por ende, no deberían estar a cargo de las escuelas, sino de los padres de los jóvenes (InfomediaMx, 2019).

Sin embargo, esta discusión pone en manifiesto un problema que aún sigue existiendo en México, el cual trata sobre la falta de visibilización que se da hacia los grupos de la diversidad sexual y de género, lo que, en una etapa como la adolescencia y la juventud temprana, impacta en la construcción de la identidad de los jóvenes por la falta y distorsión de sujetos referentes con cuales identificarse. Según Rich (1986), cuando alguien con autoridad describe el mundo y el sujeto en cuestión no está en este, existe un claro desequilibrio psíquico, pues es como verse en un espejo sin reflejo alguno.

Para los jóvenes mexicanos, el que no haya claridad sobre los grupos de la diversidad sexual y de

género en los entornos donde deberían recibir la información (instituciones de educación) los obliga a buscar referentes externos, los cuales no siempre son los adecuados, pues pueden resultar confusos o, simplemente, se genera rechazo al no conseguir algún tipo de identificación. Por ello, mientras los grupos diversos sexualmente y de género no sean reconocidos y visibilizados por los agentes competentes, y con la debida autoridad para hacerlo, existe una imposibilidad de categorización, en donde lo que no se nombra no existe (mucho menos si quien lo niega es alguien que interpela a estos grupos) tal como señala Steiner (Citado por Deus y González, 2018).

Por lo anterior, el presente artículo hace una reflexión sobre cómo la propuesta del pin parental atenta contra la visibilización de la diversidad sexual y de género, afectando así el desarrollo de la identidad los jóvenes mexicanos. De este modo, a partir de un estudio con metodología mixta realizado en instituciones de educación media y superior de México, se da cuenta de la relevancia que pone el estudiantado en estos temas y su visión sobre las formas en que quisieran fueran incluidas estas temáticas en su proceso formativo. A partir de dicha metodología, este estudio contrasta la opinión de los estudiantes con la postura de los defensores del pin parental cuando señalan que los jóvenes no están listos para el abordaje de estas temáticas y que las mismas pueden resultarles confusas.

## II. Aproximaciones teóricas

### 2.1 El pin parental y su lucha contra la ideología de Género.

En 2018, el partido conservador VOX en España hizo una propuesta política en materia educativa que planteaba que los progenitores o representantes legales de un estudiante pudieran negar que este recibiera contenidos que consideraban extracurricular, argumentando el derecho que tienen como padres de regir la educación ideológica de sus hijos. Dentro de estos contenidos se incluyen

temáticas mixtas. No obstante, si en algunas se ha puesto mayor atención es en lo relacionado con la educación sexual, la identidad de género, los feminismos y la diversidad sexual y de género (Camarillo, 2020).

Aunque para algunos países que incluyen estas temáticas en sus *currícula* como parte de la formación sexual de la población joven esta propuesta puede calificarse como conservadora, en algunos otros resultó ser un planteamiento adoptable, sobre todo por agrupaciones igualmente de la derecha política (Álamo & Tirado, 2020). En México, por ejemplo, el pin parental fue tropicalizado e impulsado por partidos políticos conservadores y grupos religiosos (Peña, 2021).

Para los defensores del pin parental, los contenidos sobre sexualidad y salud reproductiva adoctrinan e hipersexualizan a los jóvenes desde edades muy tempranas, promoviendo ideas y nociones para las cuales aún no se encuentran listos. Desde esta visión, estos temas pueden resultar confusos en los estudiantes, generándoles incertidumbre y detonando una distorsión en lo que es la sexualidad, la reproducción y la familia (Gallart y Antonio, 2020).

En cuanto a la visibilización de los grupos de la diversidad sexual y de género, los promotores del pin parental defienden que la discusión de estos temas puede confundir a los estudiantes sobre las categorías del sexo y del género, cuestionando la visión biologicista del sexo y su relación con los comportamientos y la orientación sexual atribuida bajo un sistema binarista. Esta postura señala que el abordaje de dichas temáticas hace que los jóvenes creen que su sexualidad e identidad de género es algo que pueden decidir, detonando una incertidumbre sobre lo que por su sexo genital les debería corresponder (Lorenzo, 2020). Estos señalamientos se hacen desde el enfoque de que existe un *Lobby LGBT* que pretende adoctrinar a las nuevas generaciones desde edades tempranas, imponiendo una ideología de género que va en contra de los valores y principios fundamentales

que promueve la familia tradicional como institución social (León, 2020).

Lamentablemente, en países como México, en donde el *bullying* homóforo es aún un problema grave y que impacta a cerca del 61% de los estudiantes LGBTIQA, el reconocimiento y defensa de este tipo de posturas ideológicas conservadoras obstaculizan el desarrollo de derechos humanos fundamentales (Rodríguez, 2018). Según la Comisión Nacional de los Derechos Humanos de México, el pin parental contraviene la convención de los Derechos del Niño al restringir su derecho a recibir educación de forma libre y objetiva. Lamentablemente, y a pesar de ello, existe una fuerte presión política para que, de forma interna, las entidades incluyan dentro de su oferta educativa el pin parental, aprovechando el derecho que tienen el Estado de regular sus políticas educativas (Alcázar, 2020). Si esto llegase a aprobarse, los padres tendrían derecho a restringir la información que les llega a sus hijos en las escuelas, categorizando aquello que consideran prudente de lo que valoran que no deberían saber por contravenir sus propios valores.

## 2.2 Visibilización y construcción de la identidad

Según Berger y Luckman (1984), existen dos procesos de socialización que influyen en la vida de las personas. El primero de ellos, que suele ocurrir en la niñez, tiene relación con la identificación que se tiene como miembro de la sociedad, construyéndose a partir del entorno cercano, por ejemplo, la familia. El segundo proceso, que suele darse durante la adolescencia, tiene que ver más con la identificación que como individuos se tiene con ciertos grupos o sectores sociales concretos.

Conforme el ser humano se va relacionando con diversos referentes, individuales y sociales, es cuando podrá reunir información sobre aquello con lo que se identifica, aprehendido e internalizando lo que valora le resulta familiar. Esta actividad lleva consigo un proceso de evaluación de semejanzas

y diferencias, en donde las personas se plantean como entes que pueden o no identificarse con estos referentes sociales, consiguiendo, de esta forma, ir construyendo una identidad propia (Castañeda, 2015).

Por su lado, la identidad es la imagen que cada uno tiene de sí mismo a través de un proceso de selección de rasgo culturales y sociales que regulan la interacción con los otros, constituyéndose como un aspecto intersubjetivo que implica la autoidentificación y el reconocimiento a partir de las diferencias de los otros (Stets & Burke, 2000). El proceso de identificación implica que el individuo se encuentre con otras personas, situaciones o sucesos sobre los que pueda definir parecidos o diferencias, que le permitan contribuir a generar una imagen de sí mismo, su realidad y su entorno. A estas personas, situaciones o sucesos se les conoce como referentes identitarios (Iglesias y Iglesias, 2010).

La importancia que llegan a tener los referentes identitarios, sobre todo en ciertas etapas de la vida, se relaciona con este proceso de adopción y rechazo de semejanzas y diferencias que permiten construir una identidad y desarrollar a partir de ella una personalidad propia sobre la que se planteen los juicios y significados relevantes para las personas (Hogg, 2016). Asimismo, los procesos de socialización con los sujetos de referencia identitarios permiten que el individuo se reconozca como sujeto individual, pero también como ente grupal, consiguiendo referirse a sí mismo como parte de ciertos sectores o colectivos (Weeks, 1998).

A partir de lo anterior, es que se entiende la relevancia de que el adolescente tenga acceso a información confiable y objetiva respecto a su entorno y los grupos sociales que le rodean, ya que, si lo que se le presenta es incorrecto, sesgado, exagerado o estereotipado, puede ser que su proceso de identificación se vea afectado y, por ende, su identidad erróneamente constituida (San Julián, 2010).

Así, identificarse como un hombre homosexual o una mujer lesbiana debiese incluir un proceso que implique que las personas tengan aproximaciones a diversos referentes sobre lo que trae consigo ser parte del colectivo lésbico-gay, pues solo así se consigue una identificación realista y auténtica (Ebgui, 2000). Lamentablemente, los medios de comunicación y los imaginarios culturales han abonado poco en las últimas décadas a la construcción de referentes identitarios LGBTIQA adecuados, planteando representaciones caricaturizadas o narradas desde la hegemonía patriarcal y la heteronorma (Palomino & Vázquez, 2021).

Según los estudios LGBTIQA, es necesario que se trabaje sobre la representación y correcta visibilización de los diversos miembros del colectivo en el entorno social, los medios de comunicación y los espacios políticos y académicos, dado que solo de esta forma se puede conseguir una verdadera inclusión y una apreciación de la realidad de estos grupos apegada a su vida y sus necesidades (Butler, 2021). Este hecho, de forma adicional pero muy relevante, impacta la manera en la que los jóvenes conseguirán identificarse como parte de alguno de los grupos de este colectivo o, incluso, reconocer que no forman parte de estos (Logan, 2013). Por ende, y como lo señala Huerta y Alonso (2015), es necesario que las instituciones educativas reconozcan el rol que desempeñan en la formación de sus estudiantes, siendo las aulas un entorno clave para el desarrollo de habilidades y actitudes de socialización y respeto a la diversidad.

### **2.3 La responsabilidad de las instituciones de educación**

La educación es una pieza central en la constitución de las sociedades. Es en el aula y con los maestros que los niños y los jóvenes adquieren los conocimientos necesarios para su correcto desarrollo, siendo la escuela el espacio donde se forjan los futuros profesionistas y ciudadanos. Sin embargo, las instituciones educativas no solo se enfocan en

preparar a las personas para su vida profesional y política, sino que también les permiten acercarse a diferentes experiencias de socialización que les darán las herramientas y conocimientos necesarios para construir su identidad (Ruiz y Soria, 2009). Después de la familia, el entorno escolar es uno de los primeros espacios de socialización que tienen los individuos, y, por ende, la información y experiencia que se tiene en los centros educativos resulta ser tan relevante para el desarrollo de la personalidad y la imagen que tienen las personas de sí mismos (Remolina, 2003).

Ahora bien, en la década de los cincuenta, Bowen (1953) discutía sobre la necesidad de plantear una nueva visión de las organizaciones, a través de la cual se concibieran a partir de la responsabilidad que tenían y el impacto que llegaban a tener en las personas. En este sentido, según François Vallaey (2014), las instituciones de educación tienen que centrar su responsabilidad en el impacto que tienen en la formación de sus estudiantes, debiendo procurar que estos, como sus consumidores, puedan adquirir habilidades y competencias que les resulten útiles para su vida, así como conocimientos objetivos que les permitan desarrollarse de una manera adecuada. Vázquez y Ortíz (2018) consideran que la responsabilidad de las universidades debe dividirse en dos enfoques, en los cuales se incluyen las obligaciones que se tienen como organización, pero también aquellas que derivan de su carácter formativo.

Cabe señalar que, al hablar de calidad formativa, las instituciones de educación deben considerar todo lo que implica el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus estudiantes, lo cual, no únicamente incluye lo relacionado a temas disciplinares, sino también, lo que comprende al desarrollo de competencias personales y sociales (Carli, 2006). La responsabilidad de carácter formativo es acorde a las funciones propias de las escuelas y universidades, las cuales deben promover que el niño o joven que cruza por sus aulas consiga constituirse como un adulto integral, sin disonancias o contradicciones en

su identidad o su significación como agente social (Hernández, Alvarado, y Luna, 2015).

De esta forma, las instituciones educativas han incluido, como parte de su currículo, materias relacionadas con la convivencia social armónica de sus estudiantes, como resulta ser la formación ética, el desarrollo ciudadano y la responsabilidad cívica. Sin embargo, ¿no será igualmente necesario el que se contribuya a los procesos de identificación de los jóvenes con grupos y colectivos que pueden relacionarse con su identidad de género? Ciertamente, esta debería de ser también una responsabilidad que las instituciones de educación deberían atender.

### III. Metodología

Para alcanzar el objetivo planteado por este artículo, se ha realizado un estudio de campo que refleja los resultados de un sondeo llevado a cabo en 5 grupos de instituciones de educación media y 3 grupos de educación superior de la ciudad de Guadalajara, México. El motivo de esta aplicación es dar cuenta de la relevancia que pone el alumnado en el conocimiento (o la falta de este) que le es brindado en temas de diversidad sexual y de género, así como identificar cuáles serían sus recomendaciones para que sus instituciones fueran más incluyentes de estas temáticas. A partir de la aplicación de un instrumento mixto este estudio contrasta la opinión de los estudiantes con la postura de los defensores del pin parental, cuando señalan que los jóvenes no están listos para el abordaje de estas temáticas y que estas pueden resultarles confusas.

#### 3.1 Población

La población total se encontraba integrada por 256 participantes, de los cuales 168 eran de educación media y 88 de educación superior. Se han seleccionado grupos de los últimos semestres de educación media, con la intención de que los participantes fueran mayores de edad y pudieran dar su consentimiento para el uso de la información

solicitada. En cuanto a los grupos de educación superior, se consideraron aquellos de semestres intermedios, con el objetivo de que tuvieran un conocimiento más amplio de lo que su universidad les ofrece y que no.

Por la naturaleza del estudio, el instrumento permite hacer una selección más rigurosa de la muestra,

considerando únicamente a aquellos participantes que valoran que la inclusión de temas de diversidad sexual y de género les resultan relevantes. Así, la muestra quedó afinada a 210 participantes, de los cuales 134 eran de educación media y 76 de educación superior. Por sus características de género y nivel de estudios, se presenta la siguiente tabla (Cuadro 1).

**Cuadro 1.**

*Características de la muestra por género y nivel de estudios*

	Femenino	Masculino	Total
Educación media	63	71	134
Educación superior	42	34	76

Un elemento que resultó relevante considerar, sobre todo por la temática que plantea el estudio, es que, en lugar de hablar de la categoría de sexo, se ha decidido considerar el género de los participantes, al valorar que, más allá de su genitalidad, lo que resulta verdaderamente relevante es su percepción desde el rol que desempeñan socialmente. Adicionalmente,

se consideró importante el poder determinar si había estudiantes de la comunidad LGBTIQA, al valorar la relevancia que pueden tener algunas de estas temáticas en su proceso de identificación. Por ende, se hizo otro corte de análisis en la muestra, considerando esta característica (Cuadro 2).

**Cuadro 2:**

*Características de la Muestra por identificación con grupos LGBTIQA.*

	Personas que no forman parte del colectivo LGBTIQA	LGBTIQA	Total
Educación media	113	21	134
Educación superior	58	18	76

Es importante destacar que para el estudio se tenía la posibilidad de profundizar de forma más precisa en las características de la muestra; sin embargo, no

se vio necesario por el objetivo planteado, así como para evitar incomodidad de la población al indagar de forma innecesaria en su privacidad.

### 3.2 Instrumento

Para recolectar la información, se generó un cuestionario mixto que contenía dos apartados; el primero, relacionado con características sociodemográficas; el segundo, indaga sobre el interés que ponen en el conocimiento (o falta de

este) que les es brindado en cuanto a temas de diversidad sexual y de género, así como identificar posibles recomendaciones para sus instituciones (Cuadro 3). Se dio preferencia a las respuestas de opción múltiple o de escala, con el fin de que fuera más sencillo de analizar los datos resultantes.

**Cuadro 3.**  
*Instrumento*

Pregunta	Respuestas
1. Nivel de estudios	Educación media (Preparatoria) – Educación superior (Universidad)
2. Género con el que te identificas	Masculino – Femenino – Otro
3. ¿Te identificas con algún grupo de la diversidad sexual -LGBTIQA+-?	Sí - No
4. ¿Qué temas consideras que es relevante que tu institución de educación brinde a las y los jóvenes? (Selecciona 3)	Violencia de género (Feminismos) – Cambio climático y agua – Diversidad sexual y de género – Violencia y narcotráfico – Pobreza y Desigualdad – Respeto a los animales.
5. En cuanto al tema de la diversidad sexual y de género; ¿Cómo consideras que las instituciones de educación deberían brindar estos conocimientos para ser más inclusivas?	Incluir las temáticas en las clases actuales – Promover grupos estudiantiles relacionados – Capacitar a sus colaboradores (maestros, administrativos, directivos) – Hacer manifestaciones públicas sobre el respaldo a este tema – Diseñar cursos específicos sobre este tema que se sumen a la currícula – Ofertar conferencias y talleres extracurriculares
6. ¿Por qué consideras que esto que señalas es la mejor opción?	Abierta

Cabe señalar que la pregunta 4, ¿Qué temas consideras que es relevante que tu institución de educación brinde a las y los jóvenes?, fue la que se utilizó como filtro de la población muestra, ya que, en caso de que dentro de las 3 opciones de relevancia seleccionadas no se encontrará el tema de la diversidad sexual y de género, el encuestado ya no continuaba la encuesta y su participación terminaba. De la población general (256), el 82% (210) seleccionó los temas de diversidad sexual y de género como prioritarios, dando como resultado la muestra final.

En cuanto a la selección de temáticas, se hizo un sondeo dentro de un grupo de 27 estudiantes de educación superior como población muestral, para identificar aquellos temas que les resultaban más relevantes a partir de una lluvia de ideas. Se eligieron los 6 que tuvieron la mayor presencia por número de menciones.

En la pregunta 6, ¿Por qué consideras que esto que señalas es la mejor opción?, se incluyó una respuesta abierta, con la intención de conocer más sobre los argumentos que tenían los participantes para su selección.

Finalmente, para su implementación, el instrumento fue digitalizado a través de un formulario de Google y puesto a consideración de los estudiantes con el apoyo de sus docentes. Esta aplicación se llevó a cabo durante las semanas del 19 al 30 de abril del 2021. El motivo de que el instrumento se aplicará digitalmente también responde a las medidas sanitarias designadas por las autoridades mexicanas a partir de la pandemia de COVID-19.

#### IV. Resultados

En primer lugar, en cuanto a los resultados relacionados con el criterio de reducción de la muestra, es interesante señalar que el interés por los temas de diversidad sexual y de género fue mayor en los estudiantes de educación superior (86%) que en los de educación media (63%). Adicionalmente, y considerando el género, fue más importante el tema en las mujeres de educación superior (71%) que en las de educación media (59%) y, contrariamente, fue más relevante para los hombres de educación media (65%) que para los de educación superior (61%). Esto se puede apreciar en las características de la muestra final, la cual tuvo una mayor exclusión de participantes mujeres de educación media. Un patrón semejante se dio con la separación entre participantes no pertenecientes al colectivo LGBTIQA en contraste a quienes se identificaron como parte del colectivo LGBTIQA. La gran mayoría (98%) de los participantes miembros del colectivo consideró la importancia de estos temas, en contraste con el 87% de los no pertenecientes al colectivo LGBTIQA. Algo relevante es que, en ambas poblaciones, fueron las mujeres quienes en su mayoría eligieron las temáticas (56% de las no pertenecientes al colectivo LGBTIQA y 77% de las del colectivo LGBTIQA).

Otro resultado interesante es que, aunque el seleccionar el tema de diversidad sexual y de género era un factor de inclusión en el estudio, este no fue el tema más elegido por la muestra, ya que la temática de violencia de género (feminicidios), fue el tópico más seleccionado, tanto en educación media,

como superior (92% de la muestra: 86% educación superior y 69% educación media). Otros dos temas que tuvieron una presencia muy sobresaliente fueron los relacionados al cambio climático y agua (62% de la muestra: 65% educación superior y 59% educación media), así como el respeto a los animales (58% de la muestra: 53% educación superior y 71% educación media). El tema menos seleccionado de la muestra fue el de pobreza y desigualdad (12% de la muestra: 14% educación superior y 9% educación media). Lo anterior, permite apreciar las temáticas que resultan ser de mayor interés en la muestra lo que da luz sobre los intereses concretos que tienen los jóvenes sobre problemáticas contemporáneas de su entorno.

En cuanto a la manera en que las instituciones deberían ofrecer estos temas para ser más inclusivos, los resultados fueron mixtos y con argumentos variados. El 31% de la muestra (34% educación superior y 28% educación media) considera que es necesario que los colaboradores de la institución (maestros, administrativos y directivos) sean capacitados. Algunos de los argumentos hacen referencia al rechazo que en ocasiones se percibe de estos individuos a los temas de diversidad sexual y de género:

HL34.- “Para poco serviría que la institución diga que nos respeta, si los profesores en clase hacen comentarios homófobos”

ML21.- “Un día la prefecta nos llamó la atención a mí y a mi novia porque nos tomamos de la mano”

MH44.- “Un día una maestra le dijo a un amigo que se cortara el pelo para que pareciera hombre. Mi amigo se sintió muy mal y dio de baja la materia”

Como segunda propuesta más elegida la muestra consideró que era necesario que las instituciones se comprometieran con la causa por medio de manifestaciones públicas de respaldo (22% de la

muestra). La opinión generalizada de las personas que eligieron esta opción es que las instituciones temen al rechazo público, de autoridades educativas o, incluso, de los padres de familia y prefieren que estos temas queden como algo estudiantil en lo que no tienen injerencia.

HH45.- “La institución respalda que como grupo estudiantil participemos de la marcha del orgullo, pero no ves que personal, profesores o líderes de la institución nos acompañen.”

MH32.- “Un maestro de biología abordó el tema de la bisexualidad en su clase y tuvo muchos problemas con una mamá de una compañera. La institución no lo apoyó y termino corriéndolo”.

HL09.- “No te regañan si dices que eres gay, pero tampoco te apoyan si te acosan o te gritan joto. Simplemente voltean la cara a otro lado”.

Como tercera propuesta, el 17% de la muestra considera que es importante que se diseñen cursos específicos sobre temas de diversidad sexual y de género que puedan sumarse en las *curricula*, siendo obligatorios para todos. Los comentarios giran en torno a la idea de que, si los cursos no son obligatorios, terminan siendo para las mismas personas que siempre participan de estos temas y, por ende, el impacto es muy reducido. Además, los participantes que eligieron esta opción consideran que sería muy interesante tener espacios en donde estos temas fueran el centro de la discusión y no solo comentarios al margen de sus clases.

ML36.- “Me encantaría que hubiera cursos, aunque fueran optativas, en donde la historia no fuera contada por hombres, blancos, heterosexuales”

HL28.- “Es inevitable que te de pena preguntar algo sobre diversidad sexual en

las clases, porque sientes que los profesores no quieren hablar de eso. Todo sería diferente si la clase fuera especial sobre eso”.

HL30.- “Como grupo estudiantil hemos organizado muchos eventos sobre diversidad sexual, pero siempre vienen los mismos. No sería igual si fuera una clase que todos tuvieran que tomar”.

Las últimas 3 opciones elegidas fueron: promover grupos estudiantiles relacionados (13%), ofrecer conferencias y talleres extracurriculares (11%) e incluir las temáticas en las clases actuales (6%). Los argumentos que se dan tienen que ver, en gran medida, con una idea de respeto a las personas que están en contra de estos temas, evitando así tener un conflicto con ellos o sus familias, o bien porque consideran que ya hay cursos con temáticas semejantes que pueden adecuarse.

ML52.- “Tengo una amiga que es cristiana, y ha sucedido que cuando alguien habla de diversidad sexual, ella prefiere retirarse. Ella me respeta, así que yo también la respeto”.

MH11.- “Hace 2 años quisimos hacer un grupo estudiantil y no pudimos porque no reunimos el número mínimo de participantes. Creo que mucho tiene que ver con que tuvieron miedo de lo que podían decir de ellos o lo que la institución pensaría”.

HL33.- “El semestre pasado tome una optativa de género que estuvo muy interesante, creo que podrían agregar temáticas de diversidad sin problema”.

Con base en estos resultados, es posible confirmar que, en diferentes niveles, sí existe un interés por parte de los estudiantes para que haya mayor presencia de temas relacionados con la diversidad sexual y de género en sus instituciones, aunque varíe su implementación. Es necesario mencionar que el tema de los padres y su rechazo a estos temas

fue un comentario que se repitió varias veces en la última respuesta, lo que hace notar que, en caso de autorizarse el pin parental, sería muy factible que algunos de estos estudiantes no pudieran acceder a esta información, aunque quisieran que así fuera:

HL03.- “Mi mamá no sabe que soy gay, así que no tengo amigos a quien preguntarles sobre lo que siento. Me encantaría que en la escuela pudiera haber clases en donde me dieran información confiable, porque en internet hay muchas cosas que no son ciertas”.

MH14.- “Mi papá me regañó por poner en Instagram una foto de una pareja gay, me dijo que me iban a correr de la escuela si se enteraban. Creo que le ayudaría mucho saber que la escuela no tiene problema y que pueden brindarle información para él también.”

HL25.- “Mi mamá es maestra y me tiene prohibido que diga que soy gay en la universidad. Tiene miedo de que me juzguen y se afecte mi futuro profesional”.

Estos últimos comentarios se apegan a lo señalado por Planella y Pie (2012) cuando plantean la necesidad latente que hay por parte de los estudiantes que forman parte del colectivo LGBTIQA de poder acceder a información relacionada con lo que están viviendo, ya que muchos de ellos solo tienen acceso a información de Internet que no siempre es confiable, o a un pequeño grupo de amistades que en ocasiones están en las mismas condiciones de desinformación que ellos. Con este estudio, es claro que existe el interés por parte de los jóvenes de saber más de estos temas, pero también es notorio que existen limitantes para que esta información llegue a ellos y, por ende, reclaman el que las instituciones educativas tomen participación de estos procesos de formación (Huerta y Alonso, 2015).

Como se señaló en la introducción, mientras las figuras de autoridad que rodean a los jóvenes no se

muestran de acuerdo con la existencia y relevancia de brindar esta información, será como si no se reconociera su existencia, afectando fuertemente los procesos de socialización y la construcción de la identidad de estos individuos. Las instituciones de educación media y superior deben velar por la formación de los jóvenes, tanto ética, ciudadana, profesional, social, emocional y humana.

## V. Conclusiones

El presente artículo tiene la intención de mostrar sobre cómo el acceso a la información relacionada con la diversidad sexual y de género constituye una legítima demanda por parte de los adolescentes y jóvenes hacia las instituciones que se encargan de su formación y educación, cuestionando, así, la postura del pin parental que limita esta información por considerarla confusa para los estudiantes. Por su parte, adicional a los conocimientos teóricos y profesionales, una parte de los estudiantes quieren que en sus aulas se les brinden habilidades sociales e información que abone al desarrollo de su persona, al considerar que, en ocasiones, estos conocimientos no están accesibles en sus hogares o no son confiables por venir de fuentes informales.

Algo que queda en evidencia es que la relevancia de estos temas radica en un interés personal por parte de las nuevas generaciones, lo que no necesariamente es acorde a la visión de sus padres, pudiendo resultar como una contundente limitación al acceso a la información, sobre todo si llegaran a aprobarse propuestas como la del pin parental. La adolescencia y la juventud temprana son etapas de la vida sumamente relevante en el proceso de construcción de la personalidad y la identidad de los individuos, por lo que contar con información confiable y la posibilidad de establecer relaciones e interacciones sociales resultan ser elementos que deben fomentarse en la búsqueda de un desarrollo y desenvolvimiento saludable de las personas (Jenkins, 2014).

Se reconoce finalmente que el presente artículo posee un análisis que puede ser considerado superficial; sin embargo, solo se pretende un primer acercamiento cualitativo al tema que abra posibilidades de reflexiones más profundas. El estudio que aquí se muestra arroja luz para que las instituciones de educación media y superior puedan tomar mejores decisiones en cuanto a sus planes de fomento a la inclusión, valorando la importancia de invitar a sus estudiantes a participar de sus propuestas antes de ser implementadas. Queda pendiente el desarrollar estudios enfocados en poblaciones concretas, valorando que pudiera haber diferencias entre la opinión de los participantes por motivo de su género, nivel educativo y pertenecía a alguno de los grupos del colectivo LGBTIQA. Aunque este estudio intento considerar estas variables, lo limitado de la muestra no dio mucho espacio para su reflexión. También, sería importante considerar si existen diferencias entre instituciones públicas y privadas, considerando que usualmente los entes privados tienen mayores libertades en la oferta de cursos extracurriculares, lo que pudiera también influir en la percepción de los estudiantes. Por último, también sería importante ampliar este estudio a un grupo muestra de padres de familia, con la intención de poder reconocer si existen necesidades concretas que estos consideren son relevantes para sus hijos y saber que les motiva en dicho sentido.

Pues bien, se confía que el presente artículo haya cumplido su objetivo al detonar la reflexión sobre la necesidad que se tiene en el grupo poblacional de estudiantes adolescentes y jóvenes de respetar su derecho a la información. A partir de los resultados que aquí se presentan, se confía en que docentes, instituciones educativas e, incluso, órganos de gobierno relacionados con la formación y los procesos educativos puedan considerar la relevancia de brindar información confiable respecto a diversidad sexual y de género en las aulas, como un tema necesario para el desarrollo social y los procesos de identificación de los estudiantes. Mientras las escuelas sigan rechazando el hacer

frente a este requerimiento, motivadas por temores infundados o perspectivas conservadoras hacia la sexualidad, no solo cuestionan la responsabilidad que tienen hacia la formación y desarrollo de la juventud, sino que también ponen en riesgo el compromiso social que tienen con la construcción de las futuras generaciones. El pin parental no es una herramienta de formación, sino de limitación de información, la cual atenta contra los derechos de los jóvenes de saber, conocerse, relacionarse y visibilizarse como ellos quieran.

## VI. Referencias bibliográficas

- Álamo, M. & Tirado, A. (2020). *Pin parental y libertad de educación*. Universidad de Sevilla.
- Alcázar, F. (2020). *La lucha jurídica en contra del PIN parental*. <https://www.animalpolitico.com/aprender-es-mi-derecho/la-lucha-juridica-en-contra-del-pin-parental/>
- Berger, P. & Luckmann, T. (1984). *La construcción social de la realidad*. Amorrotu.
- Bowen, H. (1953). *Social Responsibilities of the Businessman*. Harper.
- Butler, J. (2021). La diferencia sexual como una cuestión ética: alteridades de la carne de Irigaray y Merleau-Ponty. *Revista Educao & Formacao*, 6(2), 1-22.
- Camarillo, J. (2020). El pin parental. *Cuadernos Fronterizos*, 16(49), 76-77.
- Carli, S. (2006). La experiencia universitaria y las narrativas estudiantiles. Una investigación sobre el tiempo presente. *Revista Sociedad*, (25), 29-46.
- Castañeda, L. (2015). Referentes, tensiones y rupturas identitarias. Mujeres profesionistas y sus familias de origen. *Avances de Psicología*, 23(2), 191-201.

- CONAPRED. (2019). *Nuevos libros de la SEP incluyen diversidad sexual, género y masturbación*. [https://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=noticias&id=6246&id\\_opcion=446&op=447](https://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=noticias&id=6246&id_opcion=446&op=447)
- Deus, A. & González, D. (2018). *Análisis de legislación sobre feminicidio en América Latina y el Caribe e insumos para una ley modelo*. ONUMujeres.
- Ebguix, B. (2000). Sexualidades e Identidades. Identidades homosexuales. *Gaceta de Antropología*, (16).
- Gallart, C. & Antonio, J. (2020). El PIN parental y la jurisprudencia del TEDH. *Actualidad Jurídica Iberoamericana*, (13), 102-121.
- Hernández, R., Alvarado, J. & Luna, J. (2015). Responsabilidad social en la relación universidad-empresa-Estado. *Educación y Educadores*, 18(1), 95-110.
- Hogg, M. (2016). *Social identity theory*. Springer.
- Huerta, R. & Alonso, A. (2015). *Educación artística y diversidad sexual*. Oberta.
- Iglesias, S. & Iglesias, R. (2010). Construcción de la identidad de grupo local. El espacio y el patrimonio material e inmaterial como referentes identitarios en Trujillo y Huertas de Ánimas. *Gazeta de Antropología*, 26(2).
- InfomediaMx. (2019). *Incluyen a la diversidad sexual en libros de texto gratuitos*. <http://www.infomedia.mx/12631/>
- Jenkins, R. (2014). *Social Identity*. Routledge.
- León, M. (2020). *Radicalización de las campañas anti-género de la extrema derecha. Hablemos de: España*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Logan, L. (2013). Status homophily, sexual identity, and lesbian social ties. *Journal of Homosexuality*, 60(10), 1494-1519.
- Lorenzo, J. (2020). Escuelas Católicas creen que el pin parental es necesario. *Vida Nueva*, (3162), 16-17.
- Palomino, S. & Vázquez, J. C. (2021). Aproximación a la representación de personajes de grupos de la diversidad sexual. *Ciencia e Interculturalidad*, 28(1), 87-99. doi:<https://doi.org/10.5377/rci.v28i01.11461>
- Peña, L. (2021). *El pin parental como medida educativa*. Universidad de Jaén.
- Planella, J. & Pie, A. (2012) Pedagoqueer: Resistencias y subversiones educativas. *Educación XX1*, 15(1), 265-283.
- Remolina, G. (2003). La responsabilidad social de la universidad. *Nómadas*, (19), 239-246.
- Rich, A. (1986). *Blood, Bread and Poetry: Selected Prose*. Norton & Company.
- Rodríguez, L. (2018). Bullying homofóbico en México a nivel de secundaria: el contexto de Nuevo León. *Revista de Psicología*, 36(2). doi:<http://doi.org/10.18800/psico.201802.009>
- Ruiz, I., & Soria, M. (2009). Responsabilidad social en las universidades de España. *Razón y Palabra*, 14(70), 1-22.
- San Julián, E. (2010). Socialización y referentes socio-grupales en la construcción de la identidad juvenil. *Educación y futuro. Revista de investigación aplicada y experiencia educativas*, (22), 55-70.

- Sánchez, L. (Marzo de 2019). *Diversidad sexual, tema importante en los libros gratuitos de SEP*. <https://noticieros.televisa.com/ultimas-noticias/diversidad-sexual-tema-importante-libros-gratuitos-sep/>
- Stets, J. & Burke, P. (2000). Identity theory and social identity theory. *Social Psychology Quarterly*, 224-237.
- Vallaey, F. (2014). La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario en contra de la mercantilización. *Iisue*, 5(12), 105-117.
- Vázquez, J. & Ortíz, V. (2018). Innovación educativa como elemento de la doble responsabilidad social de las universidades. *IE. Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 9(17), 133-144.
- Weeks, J. (1998). *La construcción de las identidades g nericas y sexuales. La naturaleza problemática de las identidades*. El Colegio de México.

## Superação de dificuldades pelo uso de determinadas atividades na aprendizagem do português como língua estrangeira

Overcoming Difficulties through the Use of Determined Activities in the Learning of Portuguese as a Foreign Language

Melina Do Rego Brito<sup>1</sup>

Sede de Occidente, Universidad de Costa Rica, San Ramón, Costa Rica  
melina.dorego@ucr.ac.cr

Fecha de recepción: 25-02-2021

Fecha de aceptación: 14-05-2022

### Resumo

O presente artigo tem como objetivo principal referir-se às principais dificuldades que os estudantes de português intensivo 1 da Universidad de Costa Rica (campus occidente) apresentaram nos cursos deste idioma durante o período dos I, II semestres e III (curso de verão) de 2018.

Encontra-se dividido em 2 partes: 1. Antecedentes históricos da língua portuguesa, CPLP e sua importância na atualidade dentro do marco de difusão do português; 2. As principais dificuldades dentro do estudo do português como língua estrangeira e determinadas atividades desenvolvidas pela pessoa docente para superá-las no momento da prática e aprendizagem dos temas estudados.

Utilizou-se um instrumento (questionário) com perguntas fechadas e abertas que foi realizado com um total de 66 estudantes. Os resultados apontam como principais dificuldades: uso dos tempos verbais (pretérito perfeito do modo indicativo, presente e futuro do modo subjuntivo) e uso das preposições e contrações.

Concluiu-se que entre as atividades realizadas na sala de aula as que tiveram maior compreensão e aceitação por parte dos estudantes para superar as dificuldades apresentadas foram aquelas mais tradicionais como exercícios e práticas escritas e orais, uso de músicas e casos para analisar.

**Palavras chaves:** português como língua estrangeira, antecedentes históricos, CPLP, dificuldades de aprendizagem, superação por meio de atividades.

### Abstract

This study aims at addressing the main difficulties faced by students from the Portuguese Intensivo 1 course at the University of Costa Rica-Western Branch during the first, second and third terms of 2018.

This paper is branched into two sections as follows: 1. Historical background of the Portuguese Language, CPLP, and its importance within the framework of dissemination of the Portuguese Language; and 2. The main difficulties in the learning of Portuguese as a foreign language as well as certain activities carried out by the teacher to overcome these difficulties during the practice and learning of the topics studied.

The instrument consisted of a questionnaire with closed and opened questions used to interview sixty-six students. The gathered data showed that the usage of verb tenses, prepositions and contractions are the major difficulties that Portuguese learners face in the learning of this language.

1 Máster en Educación con énfasis en docencia y profesora de Portugués.

In light of that, the in-class activities that had more comprehension and acceptance amongst the learners to overcome their learning difficulties were the most traditional ones such as the use of exercises and practices, the use of songs and the analysis of cases.

## I. Introdução

Um dos maiores desafios que os professores de língua estrangeira se deparam no atual contexto de um mundo globalizado é como transmitir o conteúdo programático do curso de forma simples e objetiva a fim de manter o interesse do estudante durante todo o processo de ensino e aprendizagem do idioma.

O uso de diversas estratégias didáticas e de inúmeros recursos tecnológicos têm ajudado ao aluno a ter uma visão mais ampla da língua e da cultura dos países do mundo, já que os meios de comunicação e o acesso à internet fornecem uma quantidade impressionante de conhecimento e informação.

Neste sentido, a educação nos últimos anos, tornou-se um grande intercâmbio de experiências cada vez mais dinâmica, onde tanto docentes como estudantes se encontram em uma relação próxima, constante, abrangente e integral em que ambas partes encontram-se em contínua formação.

Deste modo, um dos inúmeros desafios que o professor de idiomas encontra é como tratar temas gramaticais em que os estudantes apresentam dificuldades, e no caso do idioma português como língua estrangeira, podemos citar, entre os principais: uso dos diversos tempos verbais, uso das preposições e contrações, uso dos pronomes possessivos, demonstrativos e indefinidos, sem deixar de enfatizar as diversas regras de acentuação, colocação pronominal e plural.

Com base nestas dificuldades que os estudantes apresentavam na hora de aprender português como língua estrangeira e aproveitando a experiência que vivenciamos a cada dia nas salas de aula dos cursos que são oferecidos na Universidade de Costa Rica,

**Keywords:** Portuguese as a Foreign Language, Historical Background, CPLP, Learning Difficulties, the Overcoming of Difficulties Through Determined Activities.

realizamos este estudo com o fim de determinar os pontos mais críticos do conteúdo programático, além de determinar se as técnicas e atividades utilizadas nas lições estavam tendo algum impacto na aprendizagem destes estudantes e na superação destas dificuldades.

Além disso, nos pareceu importante, fazer uma breve abordagem sobre a história da língua portuguesa, aos países que atualmente possuem a língua portuguesa como idioma oficial e à Comunidade dos países de Língua Portuguesa (CPLP), tendo em vista a sua importância e crescimento nos diversos organismos, instituições, blocos políticos e econômicos internacionais da atualidade, onde o português aparece como um dos idiomas oficiais, tendo como consequência a internacionalização deste (Filipe, 2017). Com base nos tópicos anteriormente citados, inicia-se o presente trabalho.

## II. Aproximação histórica ao idioma português e países que falam este idioma atualmente

O idioma português se originou do latim vulgar, ou seja, do latim falado, da língua viva, trazido pelos conquistadores romanos (Said Ali, 1931, citado por Bechara). O latim foi introduzido pelos conquistadores romanos a partir de 272 antes de Cristo em toda a península ibérica, em 241 (Vidos, 1959) e isso resultou, além da introdução desta língua nos territórios conquistados (a romanização), o surgimento das línguas românicas ou neolatinas, entre elas o português.

Há diversas classificações para as línguas neolatinas que variam de acordo a diferentes autores, no entanto, mencionarei a de Vasconcelos (2010), citado por Bechara que, estabelece o seguinte:

Os principais membros da família românica são: português, espanhol, francês, provençal, italiano e romeno, todos eles contêm abundante literatura. Mas além destes podem contar-se outros, que, se não apresentam tão rico pecúlio literário como os antecedentes, apresentam, contudo, caracteres glotológicos que lhes dão individualidade: o ladino, falado em parte da Áustria, da Suíça, e do Norte da Itália; o sardo, falado na Sardenha. Há também quem conte como tal um grupo glótico (sueste da França; Val Soana e Vale d'Aosta; e Suíça Ocidental) que participa do francês e do provençal, e por isso se chama franco-provençal. Igualmente podemos considerar idioma românico distinto o dalmata ou dalmático, falado outrora nas costas da Dalmácia, e hoje extinto. (pp. 13-14)

Enquanto ao latim, este tinha duas formas: o clássico, usado pelas pessoas mais cultas e de classe dominante, tais como poetas, senadores e filósofos; e o latim vulgar, usado pelas pessoas das cidades, como soldados, colonos, funcionários, veteranos.

Com o domínio político e cultural dos romanos na Península Ibérica, o latim vulgar se misturou com línguas autóctones e resultou em vários dialetos. Com o tempo, estes últimos modificaram-se até se constituírem em novas línguas, entre elas, o português. Depois, quando os germânicos e os árabes invadiram essa região de Europa Ocidental, a língua também teve novas modificações. Por este motivo, o galego-português pôde se estabelecer totalmente no século XI, quando os árabes foram expulsos. Então, esta variante linguística do latim que era falada e escrita em Lusitânia, denominou-se galego-português (Vidos, 1959).

Inicialmente, o galego-português era falado em um espaço geograficamente limitado, especificamente na faixa ocidental da Península Ibérica, a qual corresponde atualmente aos territórios de Galícia e Portugal. Na primeira metade do século XIV, já se falava na região sul de Lisboa e a partir dos séculos XV e XVI, a língua portuguesa mostra características

conhecidas nas províncias no centro (Beira) e sul (Coimbra) do território (Vidos, 1959). Com a consolidação da autonomia política do território, o português consagrou-se como idioma oficial de Portugal e o galego estabeleceu-se como uma variante separada que ainda é falado em Galícia, região do norte da Espanha.

Na evolução do português, se destacam os seguintes períodos (Tagliavini, 1973): a) *Português arcaico*: séculos XII ao XVI, divide-se em dois períodos distintos: do século XII ao XIV, aparecem textos em galego-português; e do século XIV ao XVI, com a separação entre o galego e o português; b) *Português moderno*: ocorre a partir do século XVI, quando o idioma se uniformiza, adquirindo características do português atual até os dias de hoje.

Bechara (2014), por sua vez, divide os seguintes períodos linguísticos em 4 etapas:

- a) Português arcaico: do século XII ao final do século XIV;
- b) Português arcaico médio: da 1ª metade do século XV à 1ª metade do século XVI;
- c) Português moderno: da 2ª metade do século XVI ao final do século XVII,
- d) Português contemporâneo: do século XVIII aos nossos dias.

A partir das grandes navegações (séculos XV e XVI) se ampliaram os domínios de Portugal. Assim, seu idioma foi levado a novas terras da África, Ásia e América, de tal forma que segundo o historiador e poeta Manuel Faria e Sousa (1590-1649), no século XVII, passa a existir uma Europa portuguesa (1667), uma África portuguesa (1681), uma Ásia portuguesa (1666-1675) e uma América portuguesa (não impressa) (Metzeltin, 2004).

Depois de um grande período de modificações da língua e no final da Idade Média, o português é transportado para o Brasil e também para outros continentes. No Brasil a língua entra em uma nova relação de espaço-tempo com povos indígenas que falavam outras línguas e torna-se a língua oficial e nacional do país (Guimarães, 2005).

Atualmente, o português é o idioma oficial de nove países: Portugal, Brasil, Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Timor Leste e mais recentemente de Guiné Equatorial. Apesar da incorporação de vocabulário nativo, assim como de modificações gramaticais e pronúncias próprias de cada país, suas variantes mantêm uma unidade com o português de Portugal. Por outra parte, o português também é falado em pequenas comunidades como Zanzibar (na Tanzânia, costa oriental da África), Macau (na China), Goa, Diu, Damão (na Índia) e Malaca (na Malásia) (Bechara, 2010).

Com este panorama, pode-se dizer que o português, encontra-se presente em todos os continentes. Por exemplo, no caso da América, o Brasil é o único país falante desta língua. Durante o período colonial este idioma recebeu influência das línguas indígenas, africanas e de outros idiomas europeus.

Porém, somente a partir de 1532, as diferentes línguas indígenas faladas pelos diversos povos indígenas que habitavam o Brasil, passaram a conviver com a língua portuguesa. Até meados do século XVI havia grande pluralidade linguística e o português era utilizado em documentos oficiais e estudado em escolas menores junto com outros idiomas entre eles o latim, o holandês, o tupi e outras línguas indígenas (Moreira César, 2008).

Isto explica as diferenças regionais na pronúncia e no vocabulário, tais como se encontram entre o nordeste e o sul do país. Apesar disso, a língua conserva uniformidade gramatical em todo o território.

Na Europa, o português é a língua oficial em Portugal. Em 1986, este país passou a integrar a Comunidade Econômica Europeia e, então, o português, juntamente com o espanhol foi adotado como um dos idiomas oficiais dessa organização. Ademais, pela emigração de portugueses a outros países da Europa, existem falantes desta língua concentrados na França, Reino Unido, Suíça, Alemanha, Espanha e Luxemburgo. Também devido a mesma emigração,

fala-se português nos Estados Unidos, no Canadá, na América Central e América do Sul, além do Brasil, principalmente na Venezuela (Reis, 2010).

No caso do continente asiático, entre os séculos XVI e XVII, manteve-se o português como língua nos portos da Índia e sudeste da Ásia. No entanto, atualmente somente é falado em Goa, cidade da Índia. Em algumas partes como Damão e Diu (Índia), Java (Indonésia), Macau, Sri Lanka e Malaca (Malásia), o português é falado como segunda ou terceira língua (Muller e Dornelles, 2007).

Na Oceania, no Timor Leste, há dois idiomas oficiais: o português e o “tétum”, no entanto, existem no território aproximadamente mais de 15 línguas nativas. Com relação à composição étnica da população, a maioria é de origem malaio-polinésia e papua, uma minoria de chineses, árabes e europeus. Ademais, utiliza-se como línguas de trabalho o “indonésio bahasa” e o inglês. (Governo de Timor Leste, 2021).

Por outra parte, cinco países da África possuem o português como língua oficial e o utilizam na educação, na administração, na imprensa e nas relações internacionais. Este idioma convive com diversos dialetos “crioulos”. Em Angola, o português é a língua oficial do país, no entanto, uma parte da população fala outras línguas como “umbundo”, “kimbundo”, “kikongo”, “tchokwe”, “mbunda”, “nhaneca”, fiote, entre outros (Governo de Angola, 2021).

A Constituição da República Cabo Verde, em seu artigo 9º, estabelece o português como língua oficial e a língua cabo-verdiana (Governo de Cabo Verde, 2021). Em Guiné-Bissau, um pequeno país da África ocidental, grande parte da população fala o dialeto crioulo ou dialetos africanos, enquanto que 14% utiliza o idioma português que é a língua oficial do país (Gobierno de Austrália, 2021).

Em Moçambique, o português foi estabelecido como língua oficial do país, no entanto, existem muitas línguas locais, faladas pela maioria da população, entre elas: “cicope”, “cinyanja”, “cisenga”, “cishona”,

“ciyao”, “echuwabo”, “ekote”, “elomwe”, “gitonga”, “macua”, “memane”, entre outras (Governo de Moçambique, 2021). Nas Ilhas São Tomé e Príncipe, cuja população é de aproximadamente 193.000 mil habitantes (2013), fala-se a língua portuguesa, e também se utilizam dialetos locais como são-tomense (ou forro), principense (ou lunguye) e angolar (Embaixada de São Tomé e Príncipe em Portugal, 2021 e Confederação Empresarial da CPLP, 2021).

Mané (2012) faz um estudo exaustivo sobre a distinção entre língua e dialeto e neste sentido, afirma que:

A distinção entre língua e dialeto leva em consideração, ao mesmo tempo, seu status social e a extensão geográfica de sua utilização: enquanto uma língua tem, em muitos casos, status institucional correspondente à área de um país, e uma tradição de escrita e de literatura, um dialeto não tem o status cultural e social da língua, apesar de poder ser falado em uma área extensa. Ele não será, por exemplo, ensinado na escola, e muito poucas pessoas tentam escrevê-lo. Esta conceituação mostra que a língua é um dialeto que tem poder, enquanto o dialeto é uma língua que não tem poder. (p. 47)

E explica que a língua portuguesa, língua oficial dos países lusófonos possui vários dialetos e estes são linguisticamente unificados na escrita, mas na modalidade falada cada um desses países apresenta diferenças dialetais. Pode-se dizer que a língua é a soma total de todas as variedades, inclusive dos dialetos (Mané, 2012).

## **2.1 A Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) e sua importância na difusão mundial do idioma português**

Atualmente, a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) está constituída por nove nações: Portugal, Brasil, Angola, Moçambique,

Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, Timor Leste e mais recentemente por Guiné Equatorial. Em novembro 1989, foi fundado o Instituto Internacional da Língua Portuguesa, o qual tinha como objetivo a promoção e difusão do idioma na comunidade; no entanto, foi desde 17 de julho de 1996, quando os chefes de Estado de Portugal, Brasil, Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe, reunidos em Lisboa, Portugal, estabeleceram o ato constitutivo da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP, 2015). No ano 2002, o Timor Leste passou a fazer parte da CPLP e mais recentemente no ano de 2014, depois de um minucioso estudo, também se integrou Guiné Equatorial (CPLP, 2015).

Este ente internacional se assume como um novo projeto político, cujo fundamento é a língua portuguesa, vínculo histórico e comum entre os países identificados por este idioma. Os objetivos gerais da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa giram em torno ao acordo político e a cooperação nos domínios social, cultural e econômico dos países que a constituem. Para alcançar seus objetivos, esta instância promove a coordenação sistemática das atividades das instituições públicas e entidades particulares, que querem incrementar a cooperação entre seus Estados-membros e ademais entre os principais acordos assinados pela CPLP está a luta pela erradicação e diminuição da fome, da pobreza e do trabalho infantil (Muller y Dornelles, 2007).

É importante ressaltar que a língua portuguesa, encontra-se cada vez mais presente em sítios web, em blocos político-econômicos como a União Europeia, o MERCOSUL e a Comunidade de Desenvolvimento da África Meridional (SADC), esta última possui como idiomas oficiais inglês, francês e português (Muller y Dornelles, 2007). Neste sentido, se reflete um grande crescimento e conseqüentemente, a consolidação da importância do idioma português no mundo.

Desde o ano 2010, em uma conferência internacional que foi realizada em Brasília, estabeleceram-se

estratégias a nível mundial para a divulgação do português. Escritores, acadêmicos, professores, editores, jornalistas e profissionais de outras áreas diretamente vinculados com a língua, enfatizaram no fortalecimento do ensino do idioma, sua aplicação em organizações internacionais e a importância das diásporas de cidadãos da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP, 2014).

Também tomando em conta o valor econômico da língua se realizou em 2013 em Lisboa a II Conferência Internacional sobre o Futuro da Língua Portuguesa no Sistema Mundial, o qual veio reforçar o estabelecido e adotado em Brasília em 2010 e ademais dar ênfase ao português nas seguintes áreas: ciência, inovação, empreendedorismo, economia criativa, ensino do português dentro do espaço da CPLP e em outros países estrangeiros, uso da língua portuguesa em organismos internacionais, cooperação entre Estados-membros e ação articulada frente às diásporas (CPLP, 2014).

Finalmente, em fevereiro de 2014 em Maputo na XII Reunião de Conselho de Ministros da CPLP foram aprovados dois instrumentos que vieram reconhecer ainda mais o potencial da língua portuguesa:

1. O plano estratégico de cooperação multilateral no domínio da ciência, tecnologia e ensino superior da CPLP.
2. O plano estratégico de cooperação cultural multilateral da CPLP, ambos a serem implementados entre 2014 e 2020 (Instituto Nacional de Estatística, 2014, p.100).

Outro aspecto importante sobre o ensino do idioma português ocorreu no marco dos acordos do MERCOSUL. Já que a partir da Lei nº 11.167, de agosto de 2005<sup>2</sup>, estabeleceu-se a obrigatoriedade do idioma espanhol no ensino secundário no Brasil, que tem buscado estabelecer alianças com a Argentina e o Paraguai, onde se incluíram programas de educação bilíngue intercultural de fronteira e

formação docente de português e de espanhol como segundas línguas (Muller y Dornelles, 2007) Além disso, o MERCOSUL se transformou nos últimos anos em um importante marco para a difusão, propagação e conhecimento da língua portuguesa nos países da América do Sul.

Pode-se claramente comprovar que aproximadamente nos últimos 15 anos houve um grande crescimento do estudo do português como língua estrangeira e Brocco (2009) aponta entre os principais aspectos: a criação do exame Celpe-Brás que é uma prova de proficiência para os estudantes de português, o grande número de profissionais que se desenvolvem atualmente nesta área, assim como grande número de congressos e eventos internacionais e a publicação de materiais e recursos didáticos para o estudo da língua. A mesma autora faz referência sobre o atual ensino do PLE como um amplo campo de estudo e pesquisa que torna possível o desenvolvimento de recursos, o aperfeiçoamento de cursos e materiais didáticos tanto dentro do Brasil como no exterior.

## **2.2 Dificuldades no processo de ensino e aprendizagem do português como língua estrangeira**

Uma das questões mais discutidas por docentes e pesquisadores no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira é: como e qual é a melhor forma que esta deve ser ensinada. O português não é uma exceção.

Atualmente, sabe-se que a teoria que se refere ao enfoque comunicativo é bem aceita no processo de ensino e aprendizagem de um idioma estrangeiro e o estudo da gramática já não é central, mas sim, secundário. Segundo Pastor (2004):

Efetivamente, gramática e pragmática devem ser combinadas na hora de explicar a língua em toda sua complexidade, tal como se considera o atual enfoque comunicativo: de fato, na base da ideia da

<sup>2</sup> Atualmente, a Lei nº 11.167 de agosto de 2005 foi derrogada.

língua como instrumento de comunicação está a concepção da fala como atuação. Tudo isto implica conceber uma importância significativa aos fenômenos semânticos-pragmáticos na explicação gramatical: reconsiderar a língua tomando em conta seu uso e conceber a comunicação como o objetivo prioritário (e não uma aprendizagem sistemática de regras); supõem-se também dotar de maior significado o contexto em que se desenvolve a comunicação (...). Finalmente, tomar em consideração o que muda ao utilizar um mecanismo e não outro, ante uma eventual lista de possibilidades, tomar em consideração fatores como o que queremos expressar na realidade, em que situação ou circunstâncias fazemos isto, ante quais interlocutores e de que modo manifestamos o que queremos falar. Definitivamente, tomar em conta o uso real que fazemos da linguagem para o qual é conveniente misturar e que muitas vezes se ignora, como as variantes, os diferentes registros e atitude de quem fala. (pp. 223-224)

Para Pinto (2010) o ensino da gramática deve ser contextualizado e possuir significado para os estudantes e desta forma eles serão competentes na hora de aplicá-la e neste sentido o professor deve trazer para a sala de aula situações que se aproximem a realidade do estudante e que exijam deles um desempenho dirigido para o contexto onde se encontram integrados.

Neste sentido, cabe ao professor de língua estrangeira apresentar a gramática de uma forma prática e reflexiva, através da criação e desenvolvimento de atividades significativas em que os estudantes possam se sentir identificados e integrados com o restante do grupo, com o idioma alvo que estão aprendendo e com as diversas situações em que estão aplicando no uso da língua.

Desta forma, como docentes de uma língua estrangeira nos vemos na necessidade de analisar

aspectos importantes entre os quais: 1. Como mostrar a gramática de uma forma acessível para os estudantes?; 2. Como conhecer as principais dificuldades que eles apresentam na compreensão de temas relevantes? 3. Como o estudante pode adquirir uma adequada capacidade linguística no idioma?

Cabe ao professor refletir sobre estas e outras interrogantes e a partir daí criar materiais didáticos adequados, promover atividades para uso e aplicação da gramática, contextualizadas e significativas para os estudantes, entender as necessidades de cada grupo, promover discussões e debates que envolvam valores e temas relevantes dentro da vida dos aprendentes para desta forma facilitar o processo de ensino e aprendizagem do idioma.

Tomando em consideração as necessidades dos estudantes, as interrogantes anteriores e a experiência que vivenciamos, foram desenvolvidas algumas atividades durante as aulas do curso de português intensivo 1, da Universidade da Costa Rica, campus ocidente, de forma que se adaptassem ao contexto e à realidade dos estudantes que matriculavam e realizavam o curso, de modo que eles pudessem se identificar e usar aspectos do cotidiano aos quais estavam acostumados e a partir desta identificação pessoal, poderem alcançar uma aprendizagem mais eficiente da língua.

Além disso, procurou-se identificar as principais dificuldades que os estudantes apresentavam ao longo deste processo de ensino e aprendizagem do idioma português e através desta reflexão, procurar soluções práticas e acessíveis para que houvesse um maior grau de assimilação da matéria.

### III. Metodologia

Aplicamos uma metodologia participativa, tratando-se de um estudo com abordagem qualitativa realizado na Universidade de Costa Rica, uma universidade pública localizada na Costa Rica, país da América Central no qual participaram 66 estudantes. A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário impresso com perguntas

fechadas e abertas a 4 grupos de estudantes de diversos cursos de graduação matriculados na disciplina Português Intensivo 1 da Universidade da Costa Rica, *campus* do Ocidente (San Ramón e Tacaes) e *campus* do Atlântico (Recinto de Paraíso) durante o período dos meses de março a dezembro de 2018 e janeiro e fevereiro de 2019 que a seguir detalhamos:

#### 3.1 Participantes

**Figura N°1**  
*Participantes da pesquisa*

Gênero	Feminino	50	Lugar de procedência	
	Masculino	16		
Curso	Trabalho Social	29	San Ramón	15
	Ensino do Inglês	6	San Rafael Oreamuno	1
	Direção de Empresas	3	Cartago	3
	Turismo Ecológico	7	Três Rios	1
	Educação Pré-escolar	1	Turrubares	1
	Ensino de matemática	2	Paraíso	2
	Psicologia	1	Naranjo	6
	Desenho Gráfico	1	San Carlos	11
	Educação primária com inglês	2	Esparza	1
	Enfermagem	1	Guápiles	1
	Informática Empresarial	5	Palmares	7
	Laboratorista químico	1	Rio Cuarto	1
	Gestão de Recursos Naturais	1	Carrillos	2
	Educação inicial	1	Alajuela	1
	Castelhano e Literatura (Letras)	1	Grécia	5
	Ensino de Estudos Sociais	1	Upala	1
	Matemática	1	Zarcero	1
	Direito	1	Paso Canoas, Puntarenas	1
			Atenas	1
	Total	66	Sarchí	2
Poás			1	
Turrialba			1	

Participaram da pesquisa 66 estudantes de graduação, sendo 50 do sexo feminino e 16 do sexo masculino, de diversos cursos matriculados na disciplina Português Intensivo 1. Destes, 29 estudantes cursam Trabalho Social, já que esta carreira demanda um conhecimento instrumental da língua portuguesa devido a leituras, pesquisas e material acadêmico que os estudantes utilizam nas diversas disciplinas ao longo do curso. Este interesse pela língua portuguesa por parte destes profissionais deve-se ao fato que existe grande produção acadêmica na área de Ciências Sociais realizada no Brasil e muitas faculdades e universidades brasileiras são consideradas fonte de referência nesta área a nível internacional.

Os outros estudantes se encontram divididos em diversos cursos (direção de empresas, turismo ecológico, inglês, gestão de recursos naturais, letras, informática empresarial, educação, matemática etc.) como se pode observar na figura anterior.

Conforme indicamos anteriormente, o contexto no qual se realizou a pesquisa com os estudantes, foram *campus* diferentes da Universidade da Costa Rica, envolvendo tanto a sede do ocidente como o recinto de Paraíso, onde a maioria dos estudantes residem ou pertencem a estes lugares ou a lugares próximos como se observa na figura 1.

Neste sentido, a população em sua maioria são estudantes de zonas rurais do país, tendo como principais localidades de procedência San Ramón, Palmares, Naranjo, Grécia e San Carlos.

Após a análise anterior dos dados apresentados, vamos nos referir ao seguinte tópico que trata do desenho das atividades do curso, que foram realizadas com esta população estudantil a fim de poder desenvolver o conteúdo programático, verificar suas principais dificuldades e assim poder superá-las.

### 3.2 Desenho das atividades do curso

Neste tópico apresentamos as diversas atividades que foram realizadas pelos grupos de estudantes durante os cursos a fim de alcançar os objetivos propostos pela pessoa docente e que estes tivessem relação direta com os diferentes conteúdos abordados no programa.

A finalidade da proposta de desenho das diversas atividades durante as aulas era que os estudantes pudessem contextualizar as situações a sua própria realidade e assim obter um melhor grau de entendimento e aprendizagem da língua portuguesa.

**Figura Nº2**  
*Desenho das atividades*

Nome	Objetivo	Desenvolvimento	Relação com o conteúdo do programa
As diversas províncias da Costa Rica  Tempo estimado: 60 minutos.	Aplicar contextualizando na prática o uso do tempo verbal pretérito perfeito e do vocabulário estudado a fim de desenvolver a escrita e oralidade de forma que os estudantes possam produzir um material autêntico desenvolvendo a criatividade, a originalidade e o trabalho em equipe.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Dividir o grupo em 7 subgrupos de 3 ou 4 pessoas onde cada grupo vai escolher uma das 7 províncias do país.</li> <li>2. O professor vai orientar sobre os diferentes aspectos que cada subgrupo vai apresentar, entre os quais podemos citar: a) dados gerais da província (clima, tamanho, população, economia, principais cidades, curiosidades, etc.); b) lugares importantes para visitar (museus, parques nacionais, praças, praias, rios, lagos, mercados, lojas de artesanato, igrejas, monumentos históricos e arqueológicos, restaurantes, bares, discotecas, etc.); c) comidas e bebidas típicas da província; d) atividades que podem se realizar (nadar, visitar, conhecer, assistir, passear, dançar, escalar, mergulhar, comer, beber, etc.) e) Por que o grupo recomendaria essa província como a melhor para se conhecer?</li> <li>3. Cada subgrupo realiza oralmente a respectiva apresentação do material produzido para o restante do grupo e o professor corrige e realiza a retroalimentação da atividade.</li> </ol>	Estudo do tempo verbal pretérito perfeito e do vocabulário de lugares das cidades e de acidentes geográficos (rios, praias, parques, lagoas, praças, restaurantes, museus, mercados, lojas, igrejas, etc.)
Salada musical  Tempo estimado: 40 minutos	Utilizar de forma prática e cotidiana as preposições e contrações a fim de que os estudantes possam desenvolver destrezas auditivas e escritas.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Formam-se grupos de 3 ou 4 pessoas.</li> <li>2. O professor reparte várias letras de músicas em português com diversos sotaques das distintas regiões brasileiras para que os estudantes preencham os espaços vazios com as preposições e contrações que faltam ou oferece opções falsas na própria letra da música para que os estudantes preencham corretamente.</li> <li>3. Outra variante da atividade é utilizar músicas dos diversos países de língua portuguesa para que os estudantes conheçam os diferentes sotaques que existem no idioma português.</li> <li>4. Cada grupo apresenta as respostas e o professor realiza a correção do exercício.</li> </ol>	Estudo das preposições e contrações na língua portuguesa.
Você vai dar seu ponto de vista: casos da vida real  Tempo estimado: 60 minutos	Debater temas diversos através da análise e discussão de situações reais apresentadas a fim de praticar e desenvolver as destrezas orais e de escrita.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Formam-se duplas ou grupos de 3 pessoas. Esta atividade apresenta duas fases.</li> <li>2. Na primeira, o professor entrega a cada grupo um caso dramático da vida real para que o grupo analise e procure soluções diversas.</li> <li>3. A partir daí o grupo elabora suas respostas e apresenta para o restante da classe.</li> <li>4. Depois das apresentações das diversas soluções, cada grupo tem a missão de elaborar seu próprio caso.</li> <li>5. Logo, a pessoa docente entrega por sorteio a outro grupo diferente que vai realizar a análise e dar a respectiva solução.</li> </ol>	Estudo do tempo verbal presente do modo subjuntivo, no entanto pode-se aplicar tanto ao pretérito imperfeito quanto ao futuro do modo subjuntivo.

Tomando em consideração as atividades propostas pela pessoa docente, vamos analisar brevemente o quadro anterior:

### **3.2 1 As diversas províncias da Costa Rica**

Esta atividade foi desenhada para que o estudante possa identificar-se com os lugares (províncias) do seu país de uma forma imediata e com isso contextualizar melhor o uso do idioma, já que no desenvolvimento da atividade os aprendizes não tinham que se referir a lugares desconhecidos, porém a seu próprio país e cultura. Deste modo, o estudante percebe o idioma como algo que pode utilizar no seu cotidiano e este se torna mais acessível e próximo a sua realidade que se diferencia da realidade de outros países.

No desenvolvimento da atividade, utiliza-se a ideia de um passeio que os estudantes realizaram durante as férias passadas a uma das províncias de seu país (no caso da Costa Rica são 7 províncias) e com isso, pode-se aplicar o tema do pretérito perfeito, além de utilizar um vocabulário amplo no decorrer da atividade e finalmente, provocar no estudante o interesse de pesquisar e conhecer mais sobre seu próprio país.

Os estudantes fazem uma pequena historinha usando o tempo verbal estudado. Exemplo: “Nas férias passadas nós fomos para Cartago, uma das províncias da Costa Rica. Cartago já foi a capital da Costa Rica e possui muitos lugares turísticos. No passeio, conhecemos o Sanatório Durán, o parque da Prússia, a montanha das flores amarelas e caminhamos por estes lugares todo o dia, comemos em um restaurante típico e visitamos um mirante em Orosi.” Para finalizar cada grupo apresenta seu trabalho e a pessoa docente corrige e retroalimenta, tirando e esclarecendo as dúvidas.

### **3.2.2 Salada musical**

A atividade proposta visa que o estudante reconheça os diversos sotaques que existem na língua portuguesa dentro e fora do Brasil e os identifique. As músicas escolhidas refletem diversos gêneros musicais brasileiros que variam de acordo com cada região brasileira. Esta atividade também serve para aprimorar vocabulário, ditados e expressões das pessoas que falam o idioma português dentro do Brasil e que também estão em outros países ao redor do mundo, posto que sabe-se que o idioma sofre variações de um lugar para outro.

Nesta atividade os estudantes devem preencher músicas diversas utilizando as contrações e preposições estudadas e a pessoa docente realiza uma explicação sobre os distintos sotaques que aparecem dentro e fora do Brasil. Exemplo: Os estudantes devem trabalhar duas músicas dadas pela pessoa docente, preenchendo com as preposições e contrações adequadas e logo explica-se a variação de sotaques e expressões que são utilizadas nas canções pelos artistas que são de 2 regiões diferentes do Brasil ou também pode ser realizada com canções de outros países lusófonos .

### **3.2.3 Você vai dar seu ponto de vista: casos da vida real**

Nesta atividade a pessoa docente elabora diversas situações da vida real e reparte aos estudantes para que eles possam dar um parecer e seu ponto de vista sobre a situação. Geralmente, as situações são criadas pela pessoa docente, porém envolvem problemas atuais como: uso de drogas e outros vícios, problemas financeiros e familiares, problemas políticos, ambientais e sociais do país.

Uma variante desta atividade é que a pessoa docente pode pedir que os grupos inventem seus próprios casos reais e com isso, além de estimular a criatividade dos estudantes, realiza-se uma reflexão crítica dentro da sala de aula sobre assuntos atuais e de interesse do grupo de forma a conscientizá-los sobre a própria realidade.

Exemplo: Márcia tem um filho de 17 anos que tem problemas com drogas e ela não sabe o que fazer. O que você faria se fosse Márcia? Neste caso os estudantes podem utilizar os tempos do subjuntivo (presente, imperfeito ou futuro) para resolver as diversas situações e usar a criatividade para criar suas próprias situações.

### 3.3 Análise de resultados

Com relação aos temas gramaticais vistos na aula, os dados apontaram que 66 estudantes (100%) conseguiram entender a matéria explicada pela pessoa docente e entre os principais aspectos apontados, pode-se citar: 1. Uso de diferentes atividades durante as aulas; 2. Explicação clara e objetiva da matéria; 3. Identificação de algumas diferenças entre os idiomas português e espanhol e de como isso ajuda no processo de ensino e aprendizagem; 4. Importância do trabalho em equipe onde se contextualiza a matéria vista; 5. Compreensão e aplicação da gramática e léxico por meio de exercícios determinados; 6. Importância da presença na sala de aula da prática do idioma por meio de conversas, diálogos e análises de casos; 7. Desenvolvimento da autonomia e criatividade dos estudantes através das diversas atividades que se desenvolvem na sala; 8. Conhecimento da realidade de outros países e de seus aspectos culturais.

**Figura N°3.**

*Temas de maior dificuldade*

Temas Maior dificuldade	Quantidade
Contrações e preposições	28
Pretérito perfeito	28
Pronomes	7
Presente do Modo Subjuntivo	24
Futuro do Modo Subjuntivo	20

Observando-se a figura N° 3, pode-se notar que os temas que apresentaram maiores dificuldades foram o uso das contrações e preposições e do tempo verbal pretérito perfeito, seguidos do presente do

subjuntivo e por último do futuro do subjuntivo e dos pronomes.

Neste sentido, com relação a esta pergunta do questionário, 34 estudantes escolheram mais de uma opção, resultando em um total de 51,5% de estudantes que votaram em mais de uma opção em comparação com o número de 32 estudantes (48,4%) que votaram em somente uma opção.

**Figura N°4.**

*Técnicas de maior impacto*

Técnicas preferidas pelos estudantes	Quantidade
Leituras para discutir	33
Casos para analisar	36
Exercícios para praticar	56
Diálogos e dramatizações	35
Música	60

E em quanto às técnicas que tiveram maior impacto na hora de aprender (ver figura N° 4), observa-se que em ambos casos, a maioria dos estudantes escolheram mais de uma opção na hora de dar seu ponto de vista.

Com relação às técnicas utilizadas (ver figura N°4) os exercícios e a música aparecem como as que melhor facilitaram a aprendizagem da matéria estudada, seguidos dos casos para analisar, diálogos e dramatizações e em último lugar as leituras para discutir. Com referência a esta pergunta um total de 61 estudantes (92,4%) escolheram mais de uma opção e apenas 5 (7,5%) votaram em apenas uma opção.

Sabe-se que a proximidade entre os dois idiomas (português e espanhol) gera algumas interferências na hora do processo de ensino e aprendizagem. Cabe ao professor apresentar estes temas de uma forma clara e acessível para que os estudantes possam alcançar satisfatoriamente os objetivos do curso.

Além disso, pode-se citar os seguintes motivos alegados pelos estudantes como dificuldades na aprendizagem destes conteúdos, entre os principais: recordar todo o vocabulário visto na hora da aula, saber diferenciar os tempos verbais e seu uso, diferenciar a escritura do espanhol para o português, este último ponto pode gerar dúvidas na hora de realizar uma atividade escrita e a necessidade de realizar mais práticas escritas na aula.

Outras razões alegadas como dificuldades na aprendizagem da língua portuguesa foram: deixar de pensar em espanhol e começar a pensar em português e poder diferenciar os diversos sotaques da língua dentro e fora do país. Neste sentido é importante entender e fazer uso do vocabulário e das estruturas gramaticais adequadas sendo imprescindível o estudo extraclasse e a utilização de materiais complementários tanto escritos como auditivos oferecidos pela pessoa docente como materiais selecionados, jogos, músicas, vídeos, etc. oferecidos pelas diversas páginas WEB especializadas na língua portuguesa.

### 3.2.1 Perspectiva docente

Observando os resultados e como parte da experiência docente pode-se notar que a variedade de atividades e técnicas utilizadas na hora da aula pode fazer a grande diferença no ensino e aprendizagem do idioma português como língua estrangeira. Observou-se que o uso das distintas atividades que foram desenhadas ajudou de forma satisfatória a superar muitas das dificuldades dos estudantes.

Fazer uma aula dinâmica, prazerosa e divertida também ajudou a que os estudantes pudessem perder o temor e a vergonha na hora de falar em outra língua.

É importante também ressaltar que tendo como base os resultados plasmados na Figura N° 4, pode-se dizer que as técnicas propostas são de grande ajuda na hora de desenvolver estes tópicos

gramaticais (Figura N°3) já que abordaram temas de maior complexidade para o entendimento dos estudantes, tanto do ponto de vista do docente como dos próprios estudantes.

No entanto, pode-se dizer que mesmo tratando-se de temas mais complexos, os estudantes conseguiram superar e alcançar um maior grau de compreensão dos tópicos estudados. O uso de diferentes atividades na hora da aula pode gerar uma aprendizagem mais integral e ajudar aos estudantes a superarem dúvidas que surgem no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira.

E neste sentido, através da utilização de técnicas simples e acessíveis os estudantes puderam superar melhor suas dificuldades, posto que conseguiram aplicar ao seu cotidiano e a sua realidade conhecimentos de outro idioma e deste modo, conseguiram aproximá-lo ao seu contexto e utilizá-lo de forma prática.

Desde a percepção docente, os resultados contidos na Figura N°4 foram surpreendentes, já que muitas vezes, procura-se utilizar técnicas diversas na hora da aula e o que observou-se foi que algumas vezes o fato de utilizar algo simples e habitual, pode funcionar mais eficientemente do que usar algo mais elaborado e complexo.

O simples prevaleceu na hora de aprender já que todas estas atividades podem ser realizadas sem gerar gastos para os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e além disso, podem ser aplicadas e realizadas em qualquer momento dentro e fora da sala de aula.

Outro ponto importante a ser relevado é o trabalho em grupos, de preferência que sejam grupos pequenos, de modo que exista uma colaboração e intercâmbio de ideias, fundamentais neste processo, onde cada indivíduo aporta e interage tanto com o docente como com os demais colegas dos grupos.

Um aspecto fundamental como docentes de uma língua estrangeira temos que tomar em consideração é contextualizar o idioma de modo que os participantes além de tentar entendê-lo, consigam aplicá-lo dentro de sua realidade social e cultural. Neste sentido as variações de cada atividade proposta pela pessoa docente vão depender do tipo de grupo, do contexto sociocultural e dos próprios interesses dos aprendizes.

E finalmente, cabe a pessoa docente facilitar as ferramentas necessárias: recursos digitais, metodologias, material didático, aplicativos, páginas e links na Web, entre outros, para que os estudantes possam aprender e pesquisar de forma autônoma, reflexiva e consciente de modo que consigam pensar, compreender, interagir na língua que estão aprendendo e que o processo de ensino e aprendizagem não seja algo nem mecânico e nem memorizado, mas algo natural, interativo, espontâneo e de acordo com os interesses e necessidades dos estudantes.

### 3.2.2 Perspectiva estudantil

A partir dos resultados analisados no questionário que realizamos com os estudantes do curso de português, podemos ressaltar entre os pontos principais apontados por eles, aspectos como: 1. Possibilidade de mais oportunidades na área profissional; 2. O idioma é bastante útil tanto a nível pessoal como acadêmico; 3. Facilidade de aprendizagem em tempo relativamente curto; 4. Atividades variadas e boa metodologia aplicada; 5. Ambiente participativo, divertido, colaborativo e agradável; 6. O idioma se aprende juntamente com aspectos culturais que tornam a aprendizagem mais interessante e integral.

Entre as principais recomendações por parte dos estudantes para melhorar o entendimento dos temas estudados, podemos citar: 1. Realização de mais exercícios com diversos tempos verbais e vocabulário, leitura e produção escrita; 2. Dar com maior tempo e detalhadamente os temas mais

complexos; 3. Realizar mais atividades, dinâmicas e jogos; 4. Trabalhar mais músicas na hora da aula; 5. Realizar mais diálogos e conversas sobre temas do cotidiano; 6. Oferecer mais níveis nos cursos de português; 7. O uso das atividades desenhadas ajuda a superar as dificuldades encontradas no processo de aprendizagem do idioma.

Com relação a este último ponto, o questionário evidencia que a maioria dos estudantes concorda que apesar de todas as dificuldades apresentadas durante as aulas, o uso das atividades realizadas teve um impacto bastante positivo para a aprendizagem e superação das principais dificuldades apresentadas durante o curso.

De uma forma geral, os resultados e recomendações foram alentadores por parte dos estudantes, e isso nos motiva a sempre estar procurando e criando técnicas que possam ajudar a uma melhor aprendizagem e compreensão da língua portuguesa.

## IV. Conclusões

A importância de conhecer brevemente a história de uma determinada língua estrangeira, ajuda aos aprendizes desta, a terem uma noção clara da sua utilização dentro dos países e instituições internacionais que falam esta língua e assim poderem entender sua relevância dentro do atual cenário mundial.

Devido ao crescimento e expansão da língua portuguesa tanto no contexto mundial como nacional, cada vez é mais importante que nós, docentes deste idioma, ampliemos nossas técnicas e atividades utilizadas na sala de aula de modo a facilitar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes de PLE.

Além disso, aplicar atividades criativas de uso do idioma no contexto onde se encontram imersos os estudantes é fundamental já que facilita a aprendizagem tanto a nível léxico como gramatical, estimulando os estudantes a utilizar e valorizar

aspectos de sua vida cotidiana e de sua própria cultura.

As constantes mudanças no mundo atual obrigam ao pessoal docente a fazer adaptações constantes nos cursos que são oferecidos tanto a nível de institutos particulares como a nível universitário e cada vez mais, pode-se vislumbrar melhor a necessidade de oferecer cursos nos quais os estudantes possam conhecer o idioma de forma mais integral para compreendê-lo melhor e saber lidar com as dificuldades que se apresentam no processo de aquisição de uma língua estrangeira.

Por outro lado, saber identificar as principais dificuldades dos estudantes e construir diversas atividades que ajudem aos estudantes a superarem suas dúvidas e dificuldades é um trabalho constante da pessoa docente que deve estar atualizada. O enriquecimento através deste intercâmbio de experiências com os estudantes incentiva o trabalho colaborativo e em equipe jogando um papel fundamental neste processo.

E finalmente, cabe ressaltar que todas as atividades que foram desenvolvidas no presente trabalho também já foram aplicadas no atual contexto virtual em que se encontram inseridos os cursos de português nas diversas instituições do país. E apesar das limitações que estas atividades apresentaram em alguns casos, conseguiu-se até o presente momento, estimular os estudantes e utilizá-las de forma satisfatória nos cursos de português como língua estrangeira da Universidade da Costa Rica (campus ocidente).

## V. Referências bibliográficas

- Bechara, E. (2010). *Estudos da Língua Portuguesa: textos de apoio*. [http://funag.gov.br/biblioteca/download/696-Estudos\\_da\\_lingua\\_portuguesa.pdf](http://funag.gov.br/biblioteca/download/696-Estudos_da_lingua_portuguesa.pdf)
- Bechara, E. (2014). *Gramática Fácil*. Editora Nova Fronteira.
- Brocco, A. (2009). *A gramática em contexto Teletandem e em livros didáticos de português como língua estrangeira* [Dissertação mestrado]. <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/93890>.
- Comunidade dos Países de Língua Portuguesa [CPLP]. (2014). *18 anos CPLP: os desafios do futuro*. <https://www.cplp.org/Default.aspx?ID=2611>
- Comunidade dos Países de Língua Portuguesa [CPLP]. (2015). *Histórico – como surgiu*. <https://www.cplp.org/Default.aspx?ID=2752>
- Confederação Empresarial da CPLP. (26 de janeiro de 2021). *República Democrática de São Tomé e Príncipe*. <http://www.cecplp.org/satildeo-tomeacute-e-priacutencipe.html>
- De Oliveira, G. & Dornelles, C. (2007). Políticas internacionales del portugués. *Análisis del Real Instituto Elcano (ARI)* (135). [http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano\\_es/contenido?WCM\\_GLOBAL\\_CONTEXT=/elcano/elcano\\_es/zonas\\_es/ari135-2007](http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano_es/contenido?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/elcano/elcano_es/zonas_es/ari135-2007)
- Embaixada de São Tomé e Príncipe em Portugal. (12 de maio, 2022). *Dados gerais*. <https://saotome.embaixadaportugal.mne.gov.pt/pt/sobre-sao-tome-e-principe/dados-gerais>

- Filipe, M. (2017). A língua portuguesa como língua de comunicação internacional. *Pelos mares da língua portuguesa 3*. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/handle/10773/18281>
- Governo de Timor Leste. (26 de janeiro, 2021). *Sobre*. <http://timor-leste.gov.tl/?p=547>
- Governo de Angola. (26 de janeiro, 2021). *Sobre Angola*. Recuperado de <https://governo.gov.ao/ao/angola/sobre-angola/>
- Gobierno de Australia. DFAT. (27 de janeiro, 2021). *Guinea Bissau*. <https://www.dfat.gov.au/geo/guinea-bissau/Pages/guinea-bissau>
- Governo de Cabo Verde. (20 de janeiro, 2021). *Constituição*. <https://www.governo.cv/governo/constituicao/>
- Governo de Moçambique. (26 de janeiro, 2021). *Informação geral*. <https://www.portaldogoverno.gov.mz/por/Mocambique/Informacao-Geral>
- Gobierno de Guinea Ecuatorial. (26 de janeiro, 2021). *Información Práctica*. <https://www.guineaecuatorialpress.com/noticia.php?id=46>
- Guimarães, E. (2005). A língua portuguesa no Brasil. *Ciência e Cultura*, 57(2), 24-28. [http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0009-67252005000200015&lng=en&tlng=pt](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252005000200015&lng=en&tlng=pt)
- Instituto Nacional de Estatística (Ed.). (2012). *Estatística da CPLP*. [https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine\\_publicacoes&PUBLICACOESpub\\_boui=157850070&PUBLICACOESmodo=2](https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_publicacoes&PUBLICACOESpub_boui=157850070&PUBLICACOESmodo=2)
- Mané, D. (2012). As concepções de língua e dialeto e o preconceito sociolinguístico. *Via Litterae (ISSN 2176-6800): Revista De Linguística E Teoria Literária*, 4(1), 39-51. <https://www.revista.ueg.br/index.php/vialitterae/article/view/5335>
- Metzeltin, M. (2004). *Las lenguas románicas estándar (historia de su formación y de su uso)*. Academia de la llingua asturiana: LLiberia Llinguística.
- Moreira, M. (2008)., breve história da língua portuguesa no Brasil. *Caro Leitor*, 114. <http://www.redebim.dphdm.mar.mil.br/vinculos/000004/000004b9.pdf>
- Pinto, J. (2010). *O ensino aprendizagem da gramática do português como L2 - um estudo de caso*. [https://www.clul.ulisboa.pt/files/jorge\\_pinto/Jorge\\_Pinto\\_Artigo\\_\\_RevPLE.pdf](https://www.clul.ulisboa.pt/files/jorge_pinto/Jorge_Pinto_Artigo__RevPLE.pdf)
- Pastor, S. (2004). *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Reis, C. (2010). *La internacionalización de la lengua portuguesa: contexto, confrontaciones y prioridades*. [http://www.cervantes.es/imagenes/File/lengua/jornadas/Carlos\\_Reis\\_2010IC.pdf](http://www.cervantes.es/imagenes/File/lengua/jornadas/Carlos_Reis_2010IC.pdf)
- Ribeiro, T. (2015). *Criatividade e expressão: exercícios de português para estrangeiros*. Disal Editora.
- Said Ali, M. (1931). *Gramática Histórica da Língua Portuguesa* (2ª ed.). Comp. Melhoramentos de São Paulo.
- Tagliavini, C. (1973). *Orígenes de las lenguas neolatinas*. Fondo de Cultura Económica.
- Vidos, B. (1959). *Manual de linguística romana*. Aguilar S.A. de Ediciones.

## Autoetnografía de dos maestras en los inicios de la educación a distancia en la pandemia de 2020

Autoethnography of Two Teachers in the Beginnings of Distance Education in 2020 Pandemic

Ana María Fernández Poncela

Universidad Autónoma Metropolitana, Ciudad de México, México

fpam1721@correo.xoc.uam.mx

Gabriela Villanueva

Liceo Hironnelle, Ciudad de México, México

gabrielavillanueva2912@gmail.com

Fecha de recepción: 18-03-2021

Fecha de aprobación: 06-06-2022

### Resumen

El objetivo central de este texto es un acercamiento a las vivencias y experiencias, los sentires y reflexiones de la práctica del ejercicio docente en tiempos de la educación remota que impuso sorpresivamente la pandemia del SARS-CoV-2, causante de la COVID-19, en el año 2020.

Ello se hace con una introducción general sobre cuestiones psicológicas y en torno a la investigación social, para luego adentrarnos y profundizar en torno a la educación *on line* a través de vívidos relatos personales de dos maestras en los tiempos de la pandemia de coronavirus y la educación a distancia en México: una de educación básica privada y otra de universidad pública; no obstante, coinciden en las percepciones, sensaciones y emociones de un gran estrés, y en la necesidad de descanso, así como reevaluación de la situación laboral e, incluso, personal.

**Palabras clave:** educación virtual, en línea, autoetnografía, pandemia, México.

### Abstract

The central objective of this text is an approach to the experiences and experiences, to the feelings and reflections of the practice of teaching in times of remote education that surprisingly imposed the SARS-CoV-2 pandemic that causes COVID-19 in the year 2020.

This is done with a general introduction on psychological issues and on social research. Then, we delve into and deepen around online education through vivid personal stories of two teachers in the times of the coronavirus pandemic and distance education in Mexico. One from a private basic education school and the other from a public university, however, coincide in the perceptions, sensations and emotions of great stress, and in the need for rest, as well as a reevaluation of the work situation, and even personal.

**Keywords:** Virtual Education, Online, Autoethnography, Pandemic, Mexico.

## I. Introducción teórico-metodológica

### 1.1 Vivencias, experiencias, darse cuenta

En la vida lo único permanente es la impermanencia como señalan desde Heráclito o el Budismo, y la cotidianeidad lo muestra a cada instante, de forma más o menos perceptible o de manera sorpresiva y abrupta, como aconteció aquel mes de marzo del año 2020 en México cuando se anunciaron las medidas del cierre de centros educativos primero y luego la instauración de la educación a distancia a lo largo y ancho del país y en todos los niveles.

Las vivencias y experiencias (Rogers, 2007) llegaron de golpe y la reacción emocional o consciencia inmediata sobrevino, así como el tránsito de los sentimientos que tuvieron lugar ya desde una consciencia reflexiva de las que habla la Gestalt (Stevens, 2006; Zinker, 2008). De hecho, es posible realizar un paralelismo entre emociones donde tiene lugar la reacción emocional y la consciencia inmediata y sentimientos ya desde una consciencia reflexiva, retomando los conceptos de Damasio (2006).

En cuanto al darse cuenta según la Gestalt, también conocido como *awareness* –pues la traducción no es exacta–, es la experiencia que tiene lugar en la frontera de contacto en el campo entre organismo-entorno, su percepción y sensación, y hay quien añade atención y vigilancia, en el momento presente o aquí y ahora. También se habla de consciencia inmediata (Perls, Hefferline y Goodman, 2006) y, como se dijo, Robine (2005) la nombra como conocimiento inmediato e implícito del campo: lo primero tiene que ver con el presente, y lo segundo a que no hay elaboración, pues se trata de una atención espontánea y ya al verbalizarse se troca en explícito y tiene lugar la consciencia reflexiva. Hay un segundo nivel, el de darse cuenta que es la consciencia reflexiva o *consciousness*, que se acaba de mencionar, y que ya tiene que ver con el conocer, esto es, una representación del sujeto y del entorno más allá de la realidad fenomenológica y subjetiva del momento.

Respecto de lo que nos damos cuenta, está el sí mismo o parte interna al contactar con sensaciones, emociones y sentimientos de cada organismo: “lo que ahora siento desde debajo de mi piel, escozor, tensiones musculares y movimientos, manifestaciones físicas de los sentimientos y emociones, sensaciones de molestia, agrado, etc.” (Stevens, 2006, p. 25), el autoconocimiento. También el darse cuenta del mundo externo, contacto con objetos y situaciones presentes, lo que nos rodea y las sensaciones, “lo que en este momento veo, palpo, toco, escucho, degusto o huelo” (Stevens, 2006, p. 25). El darse cuenta de una zona intermedia que es algo así como una fantasía y no está presente: la actividad mental, imaginación, pensamientos, explicaciones, recuerdos del pasado, planes o anticipaciones futuras (Stevens, 2006), todo lo cual tiene lugar en un continuum de consciencia (Perls, Hefferline y Goodman, 2006) y que tiene su paralelismo también en el continuum del proceso emocional (Muñoz, 2009). En fin, en los acontecimientos del año 2020 en el planeta y en la educación, las percepciones, sensaciones, emociones, sentimientos, vivencias y experiencias fueron múltiples y diversas, como se verá en estas páginas.

### 1.2 La investigación social y la autoetnografía

En la investigación en Ciencias Sociales se habla en últimas fechas del giro lingüístico, narrativo, cultural y emocional, y, especialmente, de ensanchar los acercamientos epistemológicos y metodológicos además de la pluralidad, flexibilidad y transdisciplinarietà teórica, así como de las nuevas metodologías de investigación social aplicada en el sentido de acercamiento a la realidad social del actor social y una horizontalidad en las prácticas investigativas, entre otros aspectos.

Lo primero se refiere a cómo a partir de los noventa se va abriendo la oportunidad de investigar de multitud de formas, desde la elección de enfoques teóricos hasta la plasmación de perspectivas metodológicas con una libertad que distancian del

positivismo o del simple paradigma de la supuesta rigurosidad científica (Denzin y Lincoln, 2008, como se citaron en Blanco, 2012a). De entre los métodos cualitativos está la técnica de la biografía, la autobiografía o la historia de vida (Fernández Poncela, 2009). Sin embargo, desde finales de los setenta, durante la de los ochenta y a partir de los trabajos de Hayano, “la autoetnografía se aplicaba al estudio de un grupo social que el investigador consideraba como propio, ya fuera por su ubicación socioeconómica, ocupación laboral o desempeño de alguna actividad específica” (Blanco, 2012a, p. 172). Ya en la última década del siglo pasado, a partir de las investigaciones de Ellis y Bochner, se apuesta por la autoetnografía con objeto de “entender el significado de lo que la gente piensa, siente y hace” (Ellis, citado por Blanco, 2012a, p. 172).

Finalmente, es posible definir la autoetnografía como “los relatos personales y autobiográficos como a las experiencias del etnógrafo como investigador –ya sea de manera separada o combinada– situados en un contexto social y cultural” (Blanco, 2012a, p. 172). Se trata pues de “un género de escritura e investigación autobiográfico...que conecta lo personal con lo cultural” (Ellis y Bochner, 1996, como se citaron en Blanco, 2012a, p. 172) y, a su vez, de “textos reveladores en los cuales los autores cuentan relatos sobre su propia experiencia vivida, relacionando lo personal con lo cultural” (Richardson, 2003, como se citó en Blanco, 2021a, p. 172). Blanco (2012b) subraya lo de tomar en cuenta el contexto cultural y, aquí añadimos que también y por qué no, el emocional. Igualmente, propone algo fundamental sobre la autoetnografía: “dar cuenta de cómo los eventos históricos y los cambios económicos, sociales, demográficos, políticos y culturales, moldean o configuran tanto las vidas individuales como los agregados poblacionales denominados generaciones o cohortes” (Blanco, 2012b, p.58), ello en relación con su propia investigación, a lo que aquí podemos añadir los cambios tecnológicos y también los tránsitos emocionales, además de los sanitarios, por el tema que en estas páginas nos ocupa.

Es importante hacer notar que la autoetnografía, además de lo señalado, significa autoobservación y reflexión o autoreflexión al verter los recuerdos y la contextualización en la escritura (Maréchal, 2010). Implica un cambio de mirada y una combinación que relaciona la investigación social de forma íntima con la creatividad de la escritura y, nos atreveríamos a decir, con una suerte de terapia sanadora (Pennebaker, 1997).

En otro orden, no olvidemos las terapias narrativas o lo terapéutico de la escritura. En general, la expresión es sanadora (Rogers, 2007) y, combinada con un darse cuenta (Stevens, 2006; Zinker, 2008) y una posible reflexividad (Guber, 2012), conduce al conocimiento y al autoconocimiento, la sensibilidad, la explicación y la comprensión de una misma y de la relación, la situación, el proceso, de la vida y el planeta en su conjunto (Hobsbawm, 1996; Morin, 1999). Partiendo de la relación y una suerte de cocreación (Robine, 2005) con el mundo a través del texto y según la inspiración de las nuevas metodologías de la investigación social, estar-con-el-otro y ser-con-el-otro (Haber, 2011) se unen a la ya tradicional perspectiva del yo-tu (Buber, 2008), que aquí sería con una misma, quizás como otredad, tal vez fusionada al ego o al ser.

Por otra parte, y para cerrar este apartado introductorio, si se habla de descolonización del saber y conocimientos desde el sur (Sousa Santos, 2013), ¿por qué no hablar del conocer desde dentro, desde una? Si las Ciencias Sociales son un camino hacia el otro, que algunos señalan de ida y vuelta, ¿por qué no cambiar la dirección si todos somos uno? ¿Por qué no estudiarnos en el contexto social y psicológico? En este sentido, estamos en el momento donde se exaltan las nuevas metodologías de investigación social, donde es importante la conciencia desde la que está situada la persona investigadora y su postura ante el mundo, así como, que todo es de hecho, acercamientos a las versiones del mundo real (Haraway, 1995; Harding, 1998; Haber, 2011; Corona, 2012).

### 1.3. La autoetnografía en tiempos de pandemia

Cabe añadir a todo lo anterior algo clave: el contexto real desde dos aspectos. Uno, por la declaración de pandemia internacional, el cierre de escuelas, la consigna de quedarse en casa, la docencia en línea y virtual, se imponen nuevas formas de investigación – sí, su oportunidad antes no tenida tan presente–. Dos, justo por ese contexto sanitario y sus circunstancias, y de manera muy particular el desempeño laboral docente a distancia, reiteramos, como se dijo en un inicio de manera sorpresiva, extensa, intensiva y obligatoria, al profesorado que no sabía o no estaba familiarizado con el nuevo medio, o era la primera vez que lo hacían, De ahí que la autoetnografía cobra un nuevo valor testimonial.

Por supuesto, no es nueva, lo cual se dejó claro, pero quizás sí su revalorización, reiteramos, como forma de investigación en tiempos donde no son posibles o tienen mayor dificultad las técnicas tradicionales presenciales (Lupton, 2020), y en una época donde quien investiga se mira y se da la oportunidad de observarse física, mental y emocionalmente, en especial en el desempeño de su labor docente en línea por primera vez y en medio de una alerta sanitaria mundial que implica un cambio de vida total radical, más allá de su trabajo profesional.

En estas páginas, aunando todo lo anterior, se presentan un par de relatos de autoetnografía que plasman vivencias y experiencias de dos maestras que vieron cómo, de la noche a la mañana, su vida se trastocó con la imposición de la educación remota en un mundo convulso por la pandemia, con más o menos habilidades digitales, y con actitud voluntaria al inicio, pero que chocó con la realidad de la falta de tiempo y capacidades, las dificultades de conexión, la sobrecarga de trabajo material, mental, emocional, académico, la alteración del sistema nervioso y, quizás, el denominado síndrome de *burnout*. Pues, como parece obvio, las consecuencias de la pandemia van a reflejarse más en la salud mental que en la virulencia viral, más en el cambio del

sistema económico que en el ámbito sanitario. Pero esa es otra historia.

Presentamos aquí un relato de vivencias –lo que siento personalmente– y experiencias –lo que reflexiono (Rogers, 2007)–, O, simplemente, como dice Larrosa (2006) “Para empezar, podríamos decir que la experiencia es ‘eso que me pasa” ( p. 88). Esto pasa mucho, como se verá a continuación.

En concreto, estas dos autoetnografías tienen como propósito expresar el sentir y la experiencia de dos docentes a inicios de la pandemia por COVID-19 en México, cuando la vida del país dio un vuelco, el sistema educativo se interrumpió y el ejercicio laboral de ambas dio un giro radical en su desempeño docente.

Dos docentes de diferentes niveles educativos y de dos generaciones, con similares sentires personales, profesionales y sociales

Damos paso a los dos relatos y tal vez no se trata de una autoetnografía en *stricto sensu*; sin embargo, sí es un pedazo de ella, un trocito de vidas adjetivadas, encarnadas, situadas que, seguramente, encuentran ecos en otras vidas de otras personas en los mismos momentos históricos, en similares tránsitos laborales, en parecidos estados anímicos y físicos, en el mismo contexto cultural, social, profesional y sanitario de un periodo que nos tocó vivir, un principio de realidad apabullante que arrolló tranquilidades, felicidades, estabildades y que, según parece y hasta donde se vislumbra, llegó para quedarse. Advertir que en modo alguno se trata de una comparación, dado que son las vivencias de cada quien; no obstante, interesa el hecho de que se trata de maestras con similares experiencias, aunque una esté en una escuela primaria privada y la otra en una universidad pública.

La maestra de primaria cuenta con estudios en Psicología educativa y Psicoterapia Gestalt. Lleva 18 años ejerciendo como psicóloga y docente a nivel de educación básica. Cuando inició la pandemia

impartía la asignatura de Desarrollo de Habilidades Sociales. Sobre el alumnado, es de clase media alta y cuentan con capacidades y recursos para cursar sus clases en la modalidad *on line* o virtual.

En cuanto a la docente universitaria, lleva 30 años impartiendo docencia y ejerciendo como investigadora en varias universidades. Su formación se centra en la Antropología, la Sociología y la Psicoterapia Gestalt, y las materias que impartía en el momento del cambio educativo eran de Ciencias Sociales. En cuanto al estudiantado de este centro de estudio, procede de clases medias y populares, y no siempre posee recursos adecuados de espacio y de equipo en sus viviendas donde experimentaron la educación virtual u *on line*.

Ambas instituciones educativas, más allá de sus diferencias –privada y pública, nivel educativo, sector social–, realizaron su mejor esfuerzo por preservar la continuación de la educación, adecuándose a la situación de pandemia y a las necesidades de la comunidad educativa.

## II. "Cuando la pandemia me alcanzó y sin armas me agarró"

A finales del año 2019 y principios del 2020 empecé a oír términos médicos que nunca había escuchado, tales como COVID-19, Coronavirus y SARS-CoV 2, y, a pesar de no entender bien qué era lo que pasaba, los síntomas que se presentaban con esta enfermedad (fiebre, tos seca, dificultad respiratoria, pérdida de olfato y gusto, dolor de cabeza, entre otros) me remontaban al año 2009, cuando llegó a México la influenza AH1N1 y por unas semanas dejamos de trabajar, usábamos cubrebocas, limpiábamos sin cesar las superficies y todo lo que podíamos tocar, usábamos gel antibacterial y se nos reeducó en el lavado de manos, pues se tenía que hacer a profundidad y con constancia para evitar contagios. En fin, a pesar de este recordatorio, no caí en pánico pues aún veía distante esto del Coronavirus; era algo que pasaba en China y no me imaginaba que podría llegar a México.

Sin embargo, en febrero empiezan a cambiar las cosas, escucho que se detectan los primeros casos de Coronavirus en México y eso hace que el miedo se apodere de mí –y seguramente de muchas personas más–, pues lo que en algún momento vi lejano, ahora estaba más cerca de mí y las mismas palabras, que al inicio no entendía, empiezan a tomar otro significado en mi vida. Por ello, me doy a la tarea de investigar qué es lo que está pasando, quiénes son los que enferman, por qué enferman, cómo se da el contagio y una larga lista de información que voy hallando en el camino y, entre tanto, me encuentro con que no hay una cura, que apenas se están haciendo investigaciones para hacer una vacuna y esto no será rápido (por lo que resulta más atemorizante la sola idea de pensar que puedo enfermar).

Para poder continuar mi relato, es importante dar a conocer que yo trabajo como psicóloga en una escuela privada de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) y, mientras todo lo anterior pasa, yo sigo trabajando en la escuela, cumpliendo con mis funciones, las cuales consisten en realizar valoraciones a niños de nuevo ingreso, dar la clase de Desarrollo de Habilidades Sociales a los niños de primaria, dar seguimiento y contención a los alumnos de primaria y secundaria, y atender a padres de familia de toda la comunidad; todo lo anterior cubriendo un horario de 7:30 a 15:15 horas. Pero, a partir del 17 de marzo, cuando informa el Secretario de Educación, Esteban Moctezuma Barragán, que se suspenderían las actividades escolares presenciales a partir del 23 de marzo, toda mi rutina laboral empieza a cambiar. Por un lado, me convertí en "ingeniera en sistemas", pues al parecer soy la única que sabe dar soporte técnico a la plataforma escolar (la cual ha sido una porquería desde el día uno de uso) y, por otro lado, me correspondió pensar y plantear junto con las directoras algunas estrategias de trabajo temporales, según nosotras, para dar continuidad al ciclo escolar y no dejar a los alumnos sin aprendizaje.

Así empezamos en la modalidad de educación en línea, es decir, todos trabajando desde nuestros hogares. Al iniciar el trabajo en casa, la idea no me parecía mala; de hecho, me gustaba resolver y dar asistencia tecnológica a la distancia. Incluso, creí, ilusamente, que podría tener más tiempo para mí, por lo que me compré algunos cursos en línea para pintar con acuarela y seguir practicando uno de mis pasatiempos: pintar. Al inicio de todo esto, sí pude hacerlo y creí que así seguiría, con tiempo libre, sin necesidad de vestirme formal y maquillarme para trabajar, sin darme cuenta de que pronto el cuento de hadas se convertiría en un cuento de terror.

Por fin, llegan las “vacaciones” de Semana Santa (y lo pongo entre comillas porque de vacaciones no tuvieron mucho) acompañadas de un regalo que al abrirlo se transforma en una sobre carga de trabajo, ya que, de dos semanas de vacaciones, solo nos dan una bajo la justificación de que se tienen que hacer ajustes a las clases y comenzar a explorar plataformas para las clases *on line* (pues nuestra plataforma no funcionaría para dar continuidad al ciclo escolar de manera remota).

Así empieza la “aventura”, solicitando a la persona encargada de las redes sociales del colegio generar los correos institucionales para todo el estudiantado, para, posteriormente, yo poderles enviar a los padres de familia el usuario y contraseña de cada estudiante acompañado de un instructivo de uso, en el cual invertí buena parte de mi tiempo vacacional creándolo, pues en mi afán de ser clara tomé capturas de pantalla del paso a paso y las edité para poner instrucciones concretas y lograr que los padres tuvieran el mínimo número de dudas. Al mismo tiempo que hacía todo lo anterior, me di a la tarea de buscar plataformas para hacer videoconferencias y en el camino descubrí que contamos con una serie de beneficios y herramientas de GSuite for Education. Esto último suena bien; sin embargo, nadie las sabía usar y es aquí donde todo se empieza a tornar cada vez más pesado y cansado.

Siempre me he caracterizado por ser una mujer curiosa, con gusto por aprender cosas nuevas y compartir mis conocimientos con las personas que lo necesiten, pero ahora con la pandemia estas cualidades se volvieron mi peor enemigo, pues me “tocó la tarea” (lo pongo entre comillas porque en realidad fue algo que en un inicio yo decidí hacer) de aprender el uso de Classroom, Zoom, Meet, Calendar, Jamboard y lo que se sumara. Mi jefa me mandaba correos con invitaciones a ver Webinar de Google donde explicaban el uso de las herramientas de GSuite for Education y yo muy aplicada lo hacía, puntualmente a las 11:00 horas; en diferentes días de la semana estaba muy atenta viendo y aprendiendo para, posteriormente, replicar la información con los profesores y profesoras del colegio. Fue así como comencé a sentir que “el otro como mirada está en todas partes” (Han, 2016, p. 43), porque empecé a tener juntas en horarios extralaborales a las cinco o a las seis de la tarde y terminando casi a las nueve de la noche, sin olvidar las horas de trabajo por la mañana en el horario regular de 8:00 a 14:45 horas, además de las llamadas telefónicas de profesores pidiéndome asesoría cualquier día de la semana y en cualquier horario. Lo que al principio veía como algo agradable se volvió agotador y muy estresante, donde todo aquello que me parecía entretenido y divertido ahora lo odiaba: pasar tiempo frente al celular viendo memes en Instagram, leyendo cosas que llamaran mi atención en Twitter, leer libros digitales, ver series en Netflix; todo eso se convirtió en una avalancha de cansancio y dolores que iban desde mi dedo índice por el *mouse pad*, las muñecas, la espalda, los hombros, la cabeza y así podría seguir con una larga lista, pero no me quiero leer exagerada.

Ahora que escribo estas líneas y reflexiono, jamás me imaginé que podría llegar a decir lo que en algún momento dije: “¡Odio las redes sociales, no quiero saber de nada ni de nadie, voy a apagar mi celular todo el fin de semana, me desconecto del mundo y no estoy para nadie!”. Así lo hice: me desconecté del mundo para conectarme conmigo nuevamente, pues me había alejado tanto de mí para estar inmersa en

un mundo de tecnologías, plataformas y enseñanza que me desgastó profundamente. Mi autoexigencia, lo reconozco, me hacía buscar las formas más fáciles de compartir y explicar lo que estaba aprendiendo sobre el uso de las plataformas, por lo que realizaba manuales, videos o videollamadas para lograr ser lo más clara posible, ya que en mi población de docentes algunos estaban temerosos y otros renuentes al uso de la tecnología. Igualmente, tuve que recurrir a mis técnicas terapéuticas para darles contención y acompañamiento en este nuevo proceso.

Siempre me he considerado una persona muy paciente y tolerante con las personas que me rodean. Sin embargo, esta situación tan apresurada me llevó a mi límite, el cual no externé, pues sentía que afuera tenía que estar con una sonrisa para apoyar en el momento que se necesitara y, por qué no, hasta para conectarme un día a las nueve de la noche para cantarle las mañanitas a mi jefa, cuando lo único que quería era apagar la computadora y dormir. Pero son esas cosas que sin pandemia las hago con mucho cariño, aunque ahora fue por mero compromiso. Todo esto me llevó a darme cuenta de cómo me estaba transformando, cómo aquellas cosas que me gustaban o me entretenían ahora eran mi pesadilla: ya no quería hacer otra cosa más que dormir o ni pensar en hablar con mi mejor amiga, quien en reiteradas ocasiones me reclamó por abandonarla, pero, de verdad, no tenía ganas de nada. Nunca me había sentido así, y eso me frustraba porque yo sola me estaba llevando al límite en esta forma mía de siempre estar para servir y apoyar a los demás con una gran sonrisa y palabras de consuelo, cuando en el fondo lo único que quería hacer era gritar. ¡Estaba harta de todo!

Bueno, a este cansancio se sumaba mi trabajo de las tardes como psicoterapeuta. Sin embargo, en los momentos de cansancio extremo fue de lo que me pude enganchar para poner límites al trabajo de la escuela, dado que saber que tenía pacientes me permitía decir “no” a las reuniones vespertinas y, entonces, sí disfrutar haciendo lo que me apasiona: dar psicoterapia. Al terminar dichas sesiones, me

dedicaba unos minutos para hacer un poco de lo que me gusta como pintar, leer, escuchar música o simplemente descansar lejos de las pantallas. La verdad me sentía orgullosa de mí y de mis “noes” pues siempre había estado muy dispuesta a todo lo que me pidieran en el trabajo, pero ahora que lograba poner límites y que los respetaran me daba mucho gusto ya no ser solicitada para las juntas y hasta escuchar el “Gaby no, porque no puede”.

Así llegamos al cierre del ciclo escolar, con atropellos entre definir si se usaría Zoom o Meet para dar las clases, juntas con papás para dar contención y estrategias de adecuaciones curriculares y de conectividad pues tenían en casa hijos desbordados por pasar tanto tiempo frente a la pantalla, y juntas con directivos para definir los cambios y forma de trabajo del siguiente ciclo escolar que, desde la incertidumbre provocada por la pandemia, no sabíamos bien a bien cómo arrancaríamos, pero de lo que yo sí estaba segura era que tenía que crear las nuevas clases de todos los profesores en Classroom, lo cual fue una tarea larga y tediosa, mas la pude hacer poco a poco durante el periodo vacacional.

## 2.1. ¡Bienvenidos al ciclo escolar 2020-2021!

Así comienza una “nueva aventura”, siguiendo en la incertidumbre y con un celular que no paraba de sonar con mensajes de mi jefa sobre los rumores que empezaban a circular sobre el nuevo ciclo escolar: que si se daría por perdido, que si empezaríamos hasta octubre, que aún no hay calendario escolar y que si se empieza el ciclo hasta octubre la escuela no podría sostener los salarios de los profesores y, por lo tanto, adiós a todos, etc. Esta situación, por supuesto, me generó angustia, pues cabría la posibilidad de perder mi trabajo y mi situación económica no estaba lo suficientemente estable para eso, ya que, gracias a la pandemia, me convertí al cien por ciento en el sostén económica de mi casa, así que guardé mi angustia para otro momento y seguí trabajando, entrando a juntas y haciendo todo lo que se me solicitaba para iniciar las clases

en cuanto se nos diera la posibilidad de hacerlo. Es así cuando el Secretario de Educación anuncia que el inicio de clases sería el 24 de agosto en la modalidad a distancia, lo cual nos alegró pues ya teníamos la certeza de que no se perdería el ciclo escolar y que no nos quedaríamos sin trabajo. Sin embargo, en la escuela se decide que iniciaríamos el 17 de agosto, una semana antes con el objetivo de enseñar a los niños las estrategias tecnológicas que se utilizarían durante el ciclo escolar y hacer un repaso de lo visto el ciclo escolar anterior.

Así empecé dicho ciclo, creyendo que ya estaba un poco más estructurada la forma de trabajo y con una mejor organización, dado que ya se tenía experiencia –mínima– del último trimestre del ciclo escolar que concluyó. Sin embargo, las fallas seguían, la lluvia de dudas, reclamos y llamadas de auxilio continuaban: “¿Por qué no puedo entrar a la clase?”, “No me aparece el enlace”, “Me sacó Meet”, “¡Los niños están solos porque se me fue la luz!” y la lista podría continuar, pero, en mi afán de resolver todo, trataba de darme calma diciéndome que, si las grandes empresas como Google tiene fallas significativas en su sistema, ¿yo qué puedo hacer para resolver en este pequeño mundo escolar? Lo único que podía hacer era reconocer que hacía lo mejor que podía y lo que estaba en mis manos y en mi entender resolver.

Tengo claro que esta situación pandémica es algo que a todos nos ha tomado por sorpresa en múltiples sentidos, sin tener la mínima idea de qué y cómo hacer, sentir o pensar, y que cada uno de nosotros ha hecho lo mejor posible para sobrevivir y adaptarse a las circunstancias que se han presentado en el día a día. En mi caso, en el trabajo se han conjuntado diversas situaciones que se han tenido que aprender, subsanar y cuidar: dar clases *on line* de calidad que no solo atraigan a los alumnos, sino también a los padres –porque ahora también les damos clases a ellos–; dar tiempos de calidad educativa; la gamificación<sup>1</sup> del aprendizaje mediante el manejo

de plataformas digitales que permiten realizar juegos con temas académicos, y el uso de diversas plataformas para crear presentaciones atractivas y no quedarnos cortos con PowerPoint, puesto que ahora los niños y jóvenes están un paso adelante en cuestiones tecnológicas y es difícil atrapar su atención cuando se trata de conocimientos académicos. Todo lo anterior implica una mayor exigencia, dedicación y planeación que sale del horario laboral.

Sin embargo, desde mi lugar de psicóloga del colegio y de docente, considero que, a pesar de todo lo que se ha hecho, se ha dejado de lado a las personas docentes, a quienes se nos han exigido estrategias novedosas, cambios, paciencia y contención para los alumnos, pero no se mira ni se le da voz a nuestro agotamiento físico, emocional y mental, que es igual de importante que el del estudiantado, ya que el trabajo no concluye al terminar las clases. Por ello, considero necesario voltear la mirada a los equipos docentes, pero no para darles estrategias de trabajo –como ha sido la información que he encontrado al buscar estrategias para trabajar el sentir del docente–, sino para dar un espacio de escucha y atención a las necesidades como personas que también vivimos la pandemia con temores, inseguridades, incertidumbre, fastidio, agotamiento, etc., porque somos un pilar importante de la educación en México.

Con lo anterior es con lo que quiero terminar este relato, dado que, entre más lo leo, quisiera escribir más cosas. Hasta el día de hoy, no terminamos de estar al cien por ciento con la educación a distancia, porque todo esto es muy nuevo y seguimos enfrentando diversos retos y, cuando creo que por fin llegó la certidumbre –dentro de la gran incertidumbre en la que nos tiene la pandemia a nivel mundial–, surge una nueva complicación que nos lleva a tomar decisiones importantes con la intención de tener una mejor calidad en las clases sin desgastar a los niños. No obstante, no siempre lo logramos –lo que beneficia a unos a

1 La gamificación es una técnica de aprendizaje que permite llevar la mecánica de los juegos al área educativa, con el objetivo de consolidar aprendizajes de manera lúdica.

otros no les agrada y eso me genera frustración– y, definitivamente no se puede dar gusto a toda la comunidad. Eso no lo ven los que se quejan de cualquier cosa que se haga o se diga; sin embargo, ante esto, lo único que me queda es confiar en mí y en el equipo de trabajo para no sentirme sola en el barco de la pandemia, el exceso de trabajo y las decisiones.

### III. ¿Quién me ha robado el mes de abril...?

Hubiera sido el título de esta autoetnografía si no hubiese sido porque fueron más meses robados y secuestrados, aclaro, no por el COVID-19 o la verdadera pandemia que fue la de miedo o la depresión o la crisis económica o el experimento social que todo mundo vivimos. Me explico: robados porque, ante la supuesta pandemia, el seguro confinamiento y la sana distancia, me sobrecogió la fantástica ilusión de tener un poco de tiempo para seguir mis investigaciones y mis escritos pendientes, y, sobre todo, la oportunidad, no menos ilusoria, de estudiar la situación social y humana que el discurso del virus generaba, como curiosa que soy del mundo y de la vida.

Así llegamos a aquel mes de marzo en el cual desembarcó el virus y, con este, la alerta sanitaria a México: la gente se encerró en sus casas mientras el Gobierno declaraba que todavía no era el momento. La estampida en otras universidades fue inmediata. En la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) se mantuvieron las formas casi hasta final de mes, acelerándose, eso sí, el final de trimestre para evitar aglomeraciones de gente en las aulas –siempre más que superpobladas para decirlo demográficamente o abarrotadas como descripción empírica popular–. Así que, ya rayando el cierre del mes de inicio primaveral, recogimos los bártulos y nos dirigimos a casa, una vez concluidas las tareas de calificación e informes acostumbrados. Yo muy tranquila y feliz –todavía– rememorando la falsa pandemia de influenza del 2009 que duró 15 días –lo de “falsa” según el Consejo de Europa y otros

organismos internacionales, para que no se me acuse de conspiracionista– y creyendo que iban a ser solo unas semanas, bajo el influjo de la anterior contingencia, pero confieso que me equivoqué.

Y llegó el mes de abril, ese robado y sin saber cómo pudo sucederme a mí, que canta Sabina, sin saber que iban a ser muchos, muchos, muchos más. Cuando ahora sí se difundieron y aplicaron las medidas sanitarias en el país, se anunciaron las Jornadas de Sana Distancia y el coreado lema de “quédate en casa”, mientras los trágicos y alarmistas ecos de los medios traían las noticias de las cifras de muertos en Italia y España, y se iniciaba el conteo de las locales. Los medios nacionales e internacionales, “siempre comedidos nunca exagerados”, recordaban los datos de contagios y fallecidos; subrayaban, machacaban, todos al unísono las 24 horas del día, “con afán de proteger”, jamás se les ocurriría asustar o difundir el miedo, ser negativos o alarmistas.

Llegan las primeras juntas por Zoom, los primeros comunicados universitarios y a mediados de mes se decide en Colegio Académico que la UAM, siempre con su compromiso social, y abierta a cualquier cosa –su lema oficial es: casa abierta al tiempo–, iba a iniciar el trimestre *on line* y virtual en 15 días. Si el *shock* por el virus y la pandemia no fueran suficientes, si la reacción e imposición de la reclusión y el miedo divulgado no bastaran para turbar y embotar la mente y el alma abrumadoramente, ahora nos encaminábamos triunfantes a la batalla final, íbamos a hacer algo por primera vez en nuestra vida que consistía en lanzarse sin bañador –cultura–, flotador –biología– y sin saber nadar –tontería– al océano tempestuoso de la docencia virtual y *on line*, cual soldados sin armas a la batalla sin pensar en las heridas mentales, muertes emocionales y que tal vez ni nuestra guerra era.

Los defensores de salvar el trimestre, las vanguardias de imponer la enseñanza en línea –vieja y acariciada por algunos grupos de autoridades nacionales e internacionales–, no necesitaron a Foucault (2007) y su biopolítica,

teniendo ya la psicopolítica de Han (2016) y la voluntaria autoexplotación libre y alegre de quienes todavía son conscientes de su labor educativa en la historia de la humanidad, todavía con vocación y todavía crédulos de la importancia de la enseñanza también en nuestros días, o quizás ya no tanto tras el atropello del que fuimos objeto.

No es momento de desviarnos, ni mucho menos de desvariar, pero ¿por qué en la universidad no se enseña quiénes gobiernan realmente el mundo? ¿Qué estaba pasando con la política y economía del planeta, a cuidar nuestro equilibrio biológico en vez de drogarnos con medicamentos? ¿Por qué quien critica las ganancias de las industrias farmacéuticas en el discurso académico se encierra asustada en su casa y se dopa con medicamentos? –Bateson (1956) seguro tendría la respuesta– ¿Por qué la Medicina no evoluciona igual que la Tecnología y sigue bajo postulados de otros siglos? ¿Para qué seguir enseñando sobre la guerra fría, países comunistas y capitalistas, o la izquierda y la derecha, ricos y pobres, ciudadanos de las urbes y pueblos originarios, como si nada hubiera cambiado en los últimos años en el ajedrez político internacional? ¿Por qué seguir aplicando viejas encuestas o entrevistas si ya la *big data* nos superó? ¿Para qué enseñar teorías clásicas mientras nos dominan a golpe de información y de dato? La universidad ha de cambiar y, si ya lo ha hecho tecnológicamente, ahora faltaría actualizar los contenidos a las nuevas necesidades del conocimiento. Pero, bueno, regresemos a las vivencias y experiencias que eso es lo que compete a estas páginas.

### 3.1 ¡Comienza la aventura, perdón, quise decir la desventura!

Estábamos ya a mediados de abril y se nos comunica la decisión de iniciar el trimestre en virtual –sé que virtual, *on line* y a distancia no son lo mismo, eso lo acabo de aprender, pero permítaseme acometer la digresión semántica en aras de la amabilidad literaria–, como se ha dicho. Aquí de manera emergente y urgente cambia la vieja y

mala costumbre de las clases presenciales en aras de un futuro virtual y virtuoso de la educación mundial. El trabajo se expande, intensifica y se afianzan las largas y pesadas jornadas, juntas de profesores vía Zoom –donde se repiten cosas para los nuevos incorporados en cada una de ellas cuando no se le enseña a manejar la plataforma en vivo, pero ya sabemos que la cultura del país premia al retardado como condona impuestos no pagados–. Declaraciones, consejos y numerosos documentos llegan para leer; hay que estar al día con lo que pasa y hasta el Plan de Emergencia de Educación Remota (PEER) se proclama, no sin bromas por la adjetivación calificativa –o descalificativa– de la enseñanza y su doble sentido, un tanto lúdico para la ágil y rápida imaginación alburera del país. Así que en dos semanas hay que hacer todo, notas de curso en las madrugadas, aprendizaje de plataformas en las mañanas, su diseño adecuado a la docencia en las tardes; todo ello sazonado con el entretenimiento de juntas y documentos, y sin dejar de elaborar programas para las nuevas materias que a algunas nos obsequiaron como premio de obediencia y cumplimiento.

Así que, mientras una parte del país se arremolinaba en torno a la TV con su celular entre las manos y se postraba ante la intoxicación noticiosa segura, y otra parte tocaba puertas pidiendo dinero o trabajo al quedarse desempleada de la noche a la mañana, una tercera parte nos aprestábamos a ser los nuevos y valientes animadores del entretenimiento de la educación a distancia, con jornadas extenuantes que iban horadando neuronas, disminuyendo la visión, encorvando y adoloriendo la espalda, destrozando los ligamentos de la muñeca que empuña el *mouse*, engullidos por falsas necesidades insatisfechas y disfuncionales emociones exaltadas, y desconociendo que todavía lo peor estaba por venir.

Mayo llegó, sin lluvias y con clases y calor, y ahí empezó la avalancha de trabajo, desde conectar con el alumnado, estrenar las diseñadas y elaboradas plataformas al vapor y para la ocasión y descubrir

inadecuaciones de las mismas o errores propios, hasta el estudiantado explotando por la nueva modalidad educativa y por traumas sanitarios de epopeya histórica, cambios de grupos, nuevas incorporaciones, flexibilidad a tope, para aligerar y distraer y no caer en la rutinización del carácter (Sennet, 2006). Más juntas, más comunicados, cortes de luz, caídas de plataformas o sistema, desconexión de Internet; todo ello no graves en situación habitual, pero ahora fatídicas y mortales, causando caos organizacional y un sistema nervioso parasimpático trepado a la azotea. Siguió junio y, no voy a repetir para no aburrir, la tónica prosiguió, pero sí añadir el sismo del 23 que, por lo menos, nos distrajo unas horas de la fijación, obsesión y compulsión por la autoexplotación virtual. Lo mismo se puede decir para el mes de julio, cuando, gracias al calendario escolar, finalizó el trimestre, entre alegrías y lamentos, con la consigna institucional de aprobar a todo mundo –aunque hubo quien luego se desdijo–, cosa difícil de no hacer por la propia flexibilidad y los vacíos de la misma informacionalidad.

Mi deseo es investigar en torno a las emociones y narrativas sociales –rumores, chistes, memes– sobre la pandemia y no puedo, me inundo de información con videos y artículos, pero ahí están sin leer, sin escuchar; quiero reflexionar sobre el tema, pero a qué horas, con qué cabeza; quiero descansar, pero cómo, viendo una película, ¡no otra vez frente a una pantalla no! Mi vista y mi espalda se rebelan. El placer de visionar un filme al acabar el día se antojaba agresión ocular y mental, terrorismo televisivo o “neflixivo”.

Regresó el dolor lumbar, se agudizaron los problemas visuales, mi muñeca ya no soporta más el *mouse* y se queja, y qué decir del marasmo mental donde el cerebro se alenta y el sistema nervioso se acelera y no hay guerra que se venza porque todas las batallas se pierden, o, aunque así no sea, ya a estas alturas es una creencia y todo da igual. Hasta yo me expreso en lenguaje bélico como las autoridades sanitarias

ante el virus y los mensajes publicitarios al respecto ¡Sé un héroe: salva vidas desde casa! ¡Salva tantas vidas como un doctor desde casa! ¡Si estás leyendo este mensaje quiere decir que no estás en tu casa! #TeQueremosSanoQuédateEnCasa.

Realmente, lo cierto es que esto es como una guerra, por supuesto, de la información y de los medios que es donde se libra la batalla, cuando hay países y corporaciones internacionales que suspenden medios por no concordar con su mirada sobre el virus. El caso de España es paradigmático de la locura: multan por ir dos en un vehículo y permiten viajar en transporte público, y se prohíbe subir a pasear a las azoteas, pero se propicia que la gente salga a aplaudir al personal sanitario a los balcones. ¿Cómo podría ser de otra manera cuando se compra a los medios, se promueve la denuncia del vecino o cualquier sospechoso de no comulgar con la única versión oficial –parece que Lyotard (2001) se equivocó<sup>2</sup> y se censura a diestra y siniestra? Una guerra informativa y psicológica, por supuesto, propia de la doctrina del shock (Klein, 2009).

Trabajo de campo en la casa, conectada con el mundo, desconectada de una misma, en la hiperactividad y el *multitasking* vertiginoso, efímero, líquido, volátil. Cuando nos decían quédate en casa y el *whats* estaba inundado de regalos: música, danza, museos... toda una creación y recreación de la vida a través de una pantalla y gratis, pero ¿quién podía verlo? ¿Será que alguien conocía la teoría de Batenson (1956) del Doble Vínculo o la Disonancia Cognitiva de Festinger (1957) y las estaban experimentando?

El *sumun* de mi delirio llegó cuando escupí telefónicamente y hasta con malas palabras todo mi enojo a una amiga querida, todo lo que sentía y me pasaba. Luego me arrepentí, como que me descargué con ella. Al día siguiente, no tomé el celular y no abrí la computadora. Al siguiente día, mi carácter mejoró y mi corazón se regocijó ante el canto de los pájaros en la mañana y de los grillos en la noche, la luna

2 El postmodernismo promovió el discurso de la caída del discurso único en la historia (Lyotard, 2001). En la actualidad, eso parece ser que no se ha dado.

en el oscuro firmamento. Las correcciones de las tareas se retrasaron, las asesorías de tesis también, las respuestas a al estudiantado preocupado y la vida siguió sin mí, divinamente. Pude ver que yo era la responsable, por contestar *mails* y *whats*, por seguir el ritmo a personas que seguramente no tenían ni la misma carga docente ni el mismo trabajo académico. Era responsable por acudir a todas las juntas, por haber diseñado un programa a distancia para varios grupos, por querer cumplir todo lo que el resto del mundo al parecer no hacía y podía navegar por Internet recorriendo museos, extasiándose con paisajes naturales, escuchando óperas, asistiendo a conciertos, regocijándose con el arte digital, con las creaciones virtuales, y qué decir de la multitud de videos de todo tipo y ocurrencias que inundaban los celulares, desde los consejos oficiales de los “afirmacionistas” institucionales hasta las recomendaciones negacionistas de grupos acusados “conspiranoicos”.

Otro *sumun* fue cuando contesté mal a un *whats* de otra querida amiga. Eran de esos típicos en los que te ofrecen el menú cultural de multitud de actividades con las que te puedes deleitar por Internet, hermosas, apetecibles, soñadas, como acabo de mencionar. Recuerdo que estaba atada a la computadora revisando el repositorio de tareas en la plataforma e imprimiéndolas para corregirlas, cuando me giré tomé el celular y leí: “Guía. No salgas. Quédate en casa. Eventos on line. Museos...Conciertos...Teatro, danza y comedia...Fiesta...Viaja desde tu sofá...Clases on line...Ejercicio...Cocina...Música...Arte...Estudio...Chat...Juegos...Meditación...Psicología...Religión...Revistas...Libros...Top 10 series...Top 10 películas...Top 10 documentales...Sobre pandemias...”. Obviamente, en ese momento no leí todo esto y todos los subapartados de cada punto ni nada –lo hago ahora para mostrar una prueba de lo que afirmo– y tras el link el mensaje: “Les comparto esta guía de museos del mundo, conciertos, películas, viajes virtuales, clases on line, etc. etc.”. Eran las 8:20 a.m. –tampoco es que tenga una memoria genial lo estoy releiendo ahora–, mi reacción emocional exacerbada no se hizo esperar y, jalada como por una fuerza

sobrenatural de mi propia furia, respondí “Yo lo que les puedo compartir son tareas de estudiantes para corregir, mails sin contestar, juntas de Zoom a las que asistir, documentos de la universidad por leer, respuestas a los alumnos que no pueden entrar a la plataforma que diseñé...”. Seguramente, mi inconsciente ya sabía que iba a escribir estas páginas y estaba adelantándose a la narración semanas antes, preparado para descargar en el momento preciso. Al día siguiente: “Perdona por mi respuesta de ayer...tengo que trabajar mi enojo y nerviosismo y cansancio...un gran abrazo”, le escribí a mi querida amiga, arrepentida y más calmada.

Pero ahí no paró la cosa, un nuevo *sumun*: otra amiga se obstinaba en llamarme por el celular en las mañanas cuando andaba al tope de ocupada y tuve que mandarle un *whats* para que, por favor, dejara de llamar si no era algo urgente, que yo le respondía en la tarde o nos comunicamos por *whats*. Mi irascibilidad no daba crédito a que la gente no entendiera que seguíamos trabajando en nuestras casas, sobre todo quienes tenían la dicha –nunca creí expresarme de esta manera pues a mí me gustaba mi trabajo– de no hacerlo.

En fin, qué más puedo decir. Solamente añadir que sospecho que algunas personalidades universitarias estaban ejercitando la teoría del *shock* (Klein, 2009). No, no vayan a pensar que era la misma que ejercían gobiernos y autoridades internacionales de salud; en este caso, era local y laboral y por el bien de la comunidad: te sobrecargaban de trabajo para que fuera prácticamente imposible sentir miedo o tristeza, aturdida y ahogada como estabas, agotada, en un contexto cabe añadir nada favorable para el mismo. Aunque sospecho que esta es una hipótesis a refutar y representa cómo la mayoría de la humanidad se dejaban llevar por consignas políticas y mareas emocionales, o, tal vez, eran parte del plan.

Pero no eran ellas, era yo. No eran los jefes persiguiendo por *whats* colectivos o en juntas *on line*, que tal vez eran para hacer trabajar a los lentos o

desconectados, o para animar a las hiperconectadas, un vigilar y castigar disciplinario y biopolítico (Foucault, 2007) que ya no tenía supuestamente mucho sentido ante la psicopolítica actual (Han, 2016). Me miré al espejo –no físico– de mi vida, y vi un gran enfado,<sup>3</sup> enojo direccionado por lo que denominaba explotación laboral, simulacro educativo, cuando era mi propia omnipotencia y autoexplotación voluntaria. Supongo que el profe que tiene un grupo de 20 y solo se conecta un día a la semana y no investiga y no tiene mucho más que hacer vivía una buena vida, o no tenía problemas en el campo ocupacional. Imagino que una personalidad lúcida mental, equilibrada emocional, ejercitada físicamente, sin problemas económicos, ni pasiones políticas, arropada familiarmente, con menos carga de trabajo y desconectada de la locura mundial vivía plácidamente en su hogar.

Así que no eres tú, soy yo; no son ellos, somos nosotros. La congestión de trabajo, la indigestión de tecnología, la diarrea de conectividad, sumió a las personas docentes y, seguramente, también al estudiando en un marasmo emocional frenético, caótico e incontrolable. Ahí parece claro que partes del sector educativo también fuimos héroes y heroínas invisibles, aunque no pertenezcamos al personal sanitario y este debe valorarlos sobre todo cuando lleguemos a consulta por las consecuencias del *burnout*,<sup>4</sup> el síndrome de fatiga crónica u otras dolencias mentales y emocionales, cuando no físicas, que desarrollaremos inevitablemente en el porvenir. Ya aquí quiero ir cerrando esta diatriba escritural, lamiendo las heridas que ojalá más temprano que tarde recordemos cual cicatrices y veamos desaparecer bajo el manto de la paz, la libertad y el amor en un mundo que sobrevivió al miedo, el

estrés y el agotamiento, y conservó la humanidad, la lucidez mental y el equilibrio emocional.

#### IV. Comentarios finales

Estamos en una bisagra metodológica en la investigación cualitativa que nos permite emplear infinidad de técnicas de acercamiento al conocimiento, así como diferentes maneras de compartir los estudios; no solo la interdisciplinariedad, la hibridación, sino también lo personal y la emoción, junto con razonamientos, en el contexto sociocultural correspondiente.

Autoobservación, investigación emocional, investigación reflexiva, vivencias y experiencias (Rogers, 2007), todo ello en el contexto laboral, familiar y social de una pandemia y las transformaciones sanitarias, de prácticas cotidianas y, sobre todo, tecnológico-educativas. Observación y autoobservación participante, más participante imposible. Entrevista en profundidad con una misma, autoetnografía vívida y expresiva, incluso catártica y terapéutica (Pennebaker, 1997).

Trabajo de campo en la casa, conectada con el planeta, desconectada de una misma, en la hiperactividad y multitasking de un mundo vertiginoso. Cuando nos decían “quédate en casa” y el *whats* estaba inundado de regalos: conciertos, óperas, danza, cuadros... toda una creación y recreación de la vida a solo un clip o un *touch* y a través de una pantalla que ahora se convertía en una ventana al otro, al mundo, a la vida, además de lo que antaño denominábamos ocio, pero ¿quién podía verlo y menos disfrutarlo? El profesorado enredado en la red de redes, atrapado por la informática, atado a

3 Seguramente de mi infancia o mis ancestros o del campo mórfico que había encontrado la oportunidad y pujaba por salir y expresarse en vivo y a todo color, para verlo, sentirlo, soltarlo y limpiarlo.

4 Como vengo repitiendo el término, cabe decir que la Organización Mundial de la Salud (OMS), encargada de nuestra salud, también lo reconoce, aunque gusta más decir estrés en el trabajo (2014). Eso sí, todo hay que decirlo: “La Organización Mundial de la Salud (OMS) ha procedido al reconocimiento oficial del burnout o ‘síndrome de estar quemado’ o de desgaste profesional como enfermedad tras la ratificación de la revisión número 11 de la Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y Problemas de Salud Conexos (CIE-11), aprobada el pasado año y cuya entrada en vigor se ha fijado para el próximo 1 de enero de 2022, en la que se contempla también el abuso de videojuegos como trastorno adictivo” (Organización Médica Colegial de España, 2019). Así que no hay nada de qué preocuparse, pues hasta dentro de un par de años no tendremos dicho malestar.

la conectividad, bombardeo de sobreexplotación laboral, por lo menos no.

La narrativa como fuente de información en la investigación, la autoetnografía como autoestudio, personal y social, factible en tiempos de pandemia (Lupton, 2020), expone pesares personales en contextos escolares adversos, e invita a reflexionar. No es propósito comparar experiencias, pero sí decir que se trató de problemáticas difíciles y similares vividas por ambas maestras, seguramente extrapolables a muchas personas docentes en esos momentos complejos para todo mundo.

Cuando hablan de conocimiento situado y encarnado (Haraway, 1995; Harding, 1998), qué mejor que ponerlo en práctica no como investigadora examinando algo a través de alguien, sino como investigadora analizando algo a través de una misma, que puede resonar a alguien, que contempla la interacción con el otro y el mundo, que interpela circunstancias laborales, que refleja estados emocionales, que enlaza lo personal y lo social (Blanco, 2012b).

Dicen que lo importante no es lo que pasa sino cómo tomamos lo que nos pasa. Esto tiene que ver con que somos seres multidimensionales, en el sentido que respondemos a nuestra herencia genética y cultural, a nuestra biología y educación, desde la personalidad hasta el contexto social, lo que traemos dentro y lo que la vida nos propone, y, volviendo al inicio de este párrafo, lo que hacemos con lo que nos pasa (Frankl, 2003).

No es menos cierto que, como dice Robine (2005), la relación y la cocreación también existen, y todo tiene que ver al fin y al cabo con eso, el entre (Haber, 2011), el yo-tu (Buber, 2008), ahora en la nueva modalidad de la nueva normalidad a través de un dispositivo electrónico y de manera virtual.

Los testimonios presentados aúnan emociones (Fernández Poncela, 2011) y reflexividad (Guber, 2012), así como intentan organizar el pensamiento

y las ideas, dar sentido a la vida, significado a la existencia (Bruner, 1991), desahogar tensiones (Freud, 2008), pero, sobre todo, comunicar, porque las palabras hacen cosas (Austin, 1955; Searle, 2000) y los discursos son actos sociales (Van Dijk, 2001). Escribir vivencias para compartir experiencias (Rogers, 2007) y quizás alguien pueda comprender la situación vivida (Hobsbawm, 1996; Morin, 1999), quizás alguien también se vea relajado y se identifica; tal vez eso sirva para sentirse reconocido (Honneth, 1995) y sentir que tal vez no fuimos las personas mártires de la educación, tal vez sería más correcto decir, sus heroínas y héroes. Es importante aceptar y adaptarse con los errores y los triunfos, y con todo lo aprendido al futuro educativo, que más que nos espere lo estamos reconstruyendo en colectivo.

## V. Referencias bibliográficas

- Austin, J. (1955). *Como hacer cosas con las palabras: palabras y acciones*. Escuela de Filosofía Universidad ARCIS. [http://revistaliterariakatharsis.org/Como\\_hacer\\_cosas\\_con\\_palabras.pdf](http://revistaliterariakatharsis.org/Como_hacer_cosas_con_palabras.pdf)
- Bateson, G. (1956). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Lohlé Editor.
- Blanco, M. (2012a). Autoetnografía: una forma narrativa de generación de conocimiento. *Andamios*, 9 (19), 49-14
- Blanco, M. (2012b). ¿Autobiografía o autoetnografía? *Desacatos*, (38), 169-178.
- Buber, M. (2008). *Yo y tú*. Nueva Visión.
- Corona, S. (2012). Notas para construir metodologías horizontales. En S. Corona y O. Kaltmeier (Coords.), *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales* (pp. 85-110). Gedisa.
- Damasio, A. (2006). *El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano*. Crítica.

- Fernández, A. (2009). *La investigación social*. Trillas.
- Fernández, A. (2011). Antropología de las emociones y teoría de los sentimientos, *Versión Media*, (26), 1-24. <https://versionojs.xoc.uam.mx/index.php/version/article/view/416>
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford University Press.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. FCE.
- Frankl, V. (2003). *El hombre en busca de sentido*. Herder.
- Freud, S. (2008). *El chiste y su relación con lo inconsciente*. Alianza Editorial.
- Gubern, R. (2012). *La etnografía*. Siglo XXI.
- Haber, A. (2011). Nometodología payanesa. *Revista Chilena de Antropología*, (23), 9-45.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres*. Cátedra.
- Harding, S. (1998). *Is science multicultural? Postcolonialisms, feminisms and epistemologies*. Indiana University Press.
- Han, B. C. (2016). *En el enjambre*. Herder.
- Hobsbawm, E. (1996). *Historia del siglo XX*. Crítica.
- Honneth, A. (1995). *The Struggle for Recognition: The Moral Grammar of Social Conflicts*. Polity.
- Klein, N. (2009). *La doctrina del shock: el auge del capitalismo del desastre*. Planeta.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Revista de Psicología*, 19, 87-112.
- Lyotard, J. (2001). *La condición postmoderna*. Cátedra.
- Lupton, D. (2020). *Doing fieldwork in a pandemic (crowd-sourced document)*. <https://docs.google.com/document/d/1clGjGABB2h2qbduTgfqribHmog9B6P0NvMgVuiHZCl8/edit?ts=5e88ae0a#>
- Maréchal, G. (2010). Autoethnography. En A. J. Mills, G. Duperos y E. Wiebe (Eds.) *Encyclopedia of Case Study Research* (pp. 43-45). Sage. [https://www.researchgate.net/publication/281595140\\_Autoethnography](https://www.researchgate.net/publication/281595140_Autoethnography)
- Morin, E. (1999). *El método. El conocimiento del conocimiento*. Cátedra.
- Muñoz, M. (2009). *Emociones, sentimientos y necesidades. Una aproximación humanista*. Instituto Humanista de Psicoterapia Gestalt.
- Organización Médica Colegial de España. (2019). *La OMS reconoce como enfermedad el burnout o "síndrome de estar quemado"*. <http://www.medicosypacientes.com/articulo/la-oms-reconoce-como-enfermedad-el-burnout-o-sindrome-de-estar-quemado>
- Organización Mundial de la Salud. (2014). *La organización del trabajo y el estrés*. [https://www.who.int/occupational\\_health/publications/pwh3sp.pdf?ua=1](https://www.who.int/occupational_health/publications/pwh3sp.pdf?ua=1)
- Pennebaker, H. (1997). *Opening Up. The Healing Power of Expressing Emotions*. The Guilford Press.
- Perls, F. Hefferline & P. Goodman (2006). *Terapia Gestalt: Excitación y crecimiento de la personalidad humana*. Centro de Terapia y Psicología.

Robine, J. (2005). *Contacto y relación en psicoterapia. Reflexiones sobre terapia gestalt*. Cuatro Vientos.

Rogers, C. (2007). *El proceso de convertirse en persona*. Paidós.

Searle, J. (2000). *Actos de habla*. Cátedra.

Sennet, R. (2006). *La corrosión del carácter*. Anagrama.

Sousa, B. (2013). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce.

Stevens, J. (2006). *El darse cuenta*. Cuatro Vientos.

Van Dijk, T. (2001). El estudio del discurso. En T. Van Dijk (Comp.), *El discurso como estructura y proceso* (pp. 21-66). Gedisa.

Zinker, J. (2008). *El proceso creativo en la terapia gestáltica*. Paidós.

## Entre Romanticismo y Modernismo, entre poesía y prosa: el doble eclecticismo en tres poemas en prosa de Carmen Lyra

Between Romanticism and Modernism, Between Poetry and Prose:  
the Double Eclecticism Regarding to Three Prose Poems by Carmen Lyra

Dr. Ronald Campos López

Sede Rodrigo Facio, Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica

ronald.camposlopez@ucr.ac.cr

Fecha de recepción: 22-05 2021

Fecha de aceptación: 14-05-2022

### Resumen

En este artículo se estudian tres poemas en prosa de Carmen Lyra: “Balada de noviembre” (1911), “La leyenda de las rosas blancas” (1913) y “Del diario de Juan Silvestre” (1917). En ellos se analiza un doble eclecticismo que (con)funde, por un lado, cualidades genéricas de la poesía y la prosa, y, por otro, cualidades estéticas, temáticas e ideológicas del Romanticismo y el Modernismo. Este doble eclecticismo tiene como objetivo promover la transgresión estética y formal que difumina los límites, de manera productiva, con miras a la originalidad y la belleza artística. Se parte de la hipótesis de que la (con)fusión del Romanticismo y el Modernismo proviene de la *Lira costarricense* (1890) y que, la de poesía y prosa, de tres fuentes: 1) “La noche oscura” (1893), de Aquileo Echeverría; 2) la misma libertad formal que dichos movimientos literarios y culturales promueven; y 3) el eclecticismo practicado por Lyra en su pedagogía. La tesis se comprueba con base en el análisis del paisajismo, la sensualidad y sensorialidad, la densidad adjetival, la prosopopeya, la proyección subjetiva en la naturaleza, la nostalgia, la contemplación metafísica, la trascendencia, el neoespiritualismo, la duda, el desencanto, el pesimismo, la decadencia, la actitud cívica, el tiempo, el exotismo, la vaguedad, la melancolía, la libertad formal y el aristocratismo. Finalmente, se invita a revisar los modos de leer, analizar y catalogar los textos de Lyra, con el fin de recuperar textos suyos, proponer nuevas lecturas y ampliar el canon oficial. Además, se recomienda profundizar en otros poemas en prosa que igualmente manifiestan este doble eclecticismo, a con el objetivo de trazar su historia.

**Palabras clave:** Poesía costarricense, Romanticismo, Modernismo, poesía en prosa, eclecticismo, Carmen Lyra.

### Abstract

In this article three prose poems –“Balada de noviembre” (1911), “La leyenda de las rosas blancas” (1913) and “Del diario de Juan Silvestre” (1917)– by Carmen Lyra are studied. In these, a double eclecticism that (con)fuses, on the one hand, generic qualities of poetry and prose; and, on the other, aesthetic, thematic and ideological qualities of Romanticism and Modernism is analyzed. This double eclecticism aims to promote aesthetic and formal transgression that blurs the limits, in a productive way, with a view to originality and artistic beauty. A hypothesis is proposed: the (con)fusion of Romanticism and Modernism comes from the *Lira costarricense* (1890); and the (con)fusion of poetry and prose, from three sources: 1) “La noche oscura” (1893), by Aquileo Echeverría; 2) the same formal freedom that said literary and cultural movements promote; and 3) the eclecticism practiced by Lyra in her pedagogy. The thesis is verified based on the analysis of landscaping, sensuality and sensoriality, adjectival density, prosopopeia, subjec-

tive projection in nature, nostalgia, metaphysical contemplation, transcendence, neo-spiritualism, romantic doubt, disenchantment, pessimism, decadence, civic attitude, time, exoticism, vagueness, melancholy, formal freedom and aristocratism. Finally, two invitations are given. First, to review the ways of reading, analyzing and cataloging Lyra's texts, to recover her texts, propose new readings and expand the official canon. Second, it is recommended to delve into other prose poems that also express this double eclecticism, in order to trace their history.

**Keywords:** Costa Rican Poetry, Romanticism, Modernism, Prose Poem, Eclecticism, Carmen Lyra.

## I. Dos tradiciones tras los poemas en prosa de Lyra: contexto literario y tesis

En abril de 2020 se cumplió el centenario de *Cuentos de mi tía Panchita*, texto de literatura infantil, por el cual Carmen Lyra es mayormente reconocida dentro del canon literario costarricense (Rubio, 2020); aunque también por la novela *En una silla de ruedas* (1917), otros cuentos como los de *Bananos y hombres* (1933) y ensayos como *El grano de oro y el peón* (1933). Debido a estos últimos, por ejemplo, su producción ha sido encasillada por la crítica literaria dentro del Realismo social (Valdeperas, 1979; Sandoval de Fonseca, 1978; Bonilla, 1981; Quesada, 1995, 2012; Rojas y Ovarés, 2018). Pese a que ocupa un lugar claro en el canon como narradora y ensayista, Lyra no suele ser reconocida como poeta, y mucho menos una cuyos textos fluyen entre la poesía y la prosa, y entre el Romanticismo y el Modernismo.

Con su estudio sobre el poema en prosa en Costa Rica, Monge (2014) recupera justamente esa modalidad literaria que tanto los cánones oficial, crítico y pedagógico<sup>1</sup> nacionales, así como la historia literaria, han dejado en el olvido, debido a que el esquema discursivo de poesía que opera en el polisistema literario del país todavía reclama los versos y estrofas.<sup>2</sup> Según Monge (2014), el poema

en prosa, en tanto que modalidad literaria, comenzó a ser producida por Charles Baudelaire en 1860 y aparece en Costa Rica a partir de 1893, compuesto desde los ideales modernistas y publicado sobre todo en revistas y periódicos. Este crítico define un poema en prosa como un discurso que reúne recursos pensados como "esenciales" de la poesía –el lenguaje figurado (exceptuando versificación, distribución estrófica y ritmo regular habituales de la lírica decimonónica)– y de la prosa –la apariencia gráfica, el lenguaje narrativo lógico pero que no explica o relata algo, ni que ofrece relaciones de causa–efecto–. Por eso, aunque esté escrito en prosa, no es prosaico. Esta clase de poemas, entonces, toma de la filosofía estética de los simbolistas la necesidad de libertad expresiva, por lo cual se manifiesta la necesidad de crear nuevas formas de escritura, cuyos límites, en este caso, entre poesía y prosa, se diluyen; de ahí que esta modalidad literaria –no sea un género– venga a estar "a caballo" entre la crónica y la evocación, entre el relato y la descripción paisajística, entre meditaciones y una imaginería propiciada por un estado del alma. No es un relato ni un cuento poético, ni una crónica llena de escenarios fantásticos o situaciones inverosímiles. Es ante todo, una imagen, cuyo valor muchas veces se afianza en el paisaje. La forma ambigua del poema en prosa, por tanto, constituye un proyecto estético-ideológico de renovación propio de la modernidad

1 Siguiendo a Alastair Fowler, Harris (1998) entiende por canon oficial aquel conformado por la fusión de los cánones accesible (una porción de la producción literaria disponible en un tiempo y lugar específicos), selectivo (listas de autores y textos dispuestos en antologías, silabarios o reseñas) más el crítico. Este último es el canon realizado sistemáticamente por los agentes e instituciones académicas. El canon pedagógico corresponde al configurado a través de las instituciones encargadas de la educación, en el nivel vocacional (Pulido, 2009).

2 De acuerdo con Pozuelo Yvancos (2009), un esquema discursivo corresponde a la identidad de discurso que un lector, dentro de un contexto y según su horizonte de expectativas, espera y demanda de un discurso o género discursivo.

literaria y se puede considerar como poema porque: 1) explora con el lenguaje figurado y desde él; 2) presenta un ritmo como recurso expresivo; y 3) se da el predominio de un hablante. A fin de cuentas, el poema en prosa es una transgresión con respecto tanto a la historia literaria, como a los hábitos de lectura, es decir, al horizonte de expectativas de los lectores acerca de qué es poesía y qué es prosa.

Monge (2014) indica que las primeras prosas con intencionalidad estética publicadas en 1891 en la prensa nacional y referentes a Costa Rica fueron “Apuntes” y “Bronce al soldado Juan”, de Rubén Darío, quien, en 1892, además “redactó una breve impresión sobre la pequeña ciudad de Heredia y otra titulada «Mayo alegre»” (p. 10). Estos cuatro textos serían el germen, por tanto, de la tradición nacional de la poesía en prosa. Darío, recuérdese, había ejercitado ya la prosa poética en *Azul* (1888) y pronto validará canónicamente dentro del Modernismo esta modalidad literaria a través del título: *Prosas profanas* (1896), dentro del cual se encuentra paradigmáticamente el poema en prosa “El país del sol”. Monge (2014) señala que, durante la estadía de Darío en casa del poeta Luis Flores, el nicaragüense forjó amistad con Aquileo Echeverría, quien, influenciado por aquel, llegó a escribir en 1893, “con más tono poético que periodístico, [...] «La noche oscura». Es un caso sorprendente en

el que se juntan los ecos todavía audibles de un romanticismo en retirada y ciertos rumores de procedencia simbolista, del decadentismo francés” (p. 10). Este texto de Aquileo, por ende, no solo inicia la tradición de la poesía en prosa que Monge (2014) compila, sino que también da cuenta de la (con)fusión –fusión colaborativa, cuyos límites son difusos y problemáticos de separar con exactitud–, coexistencia, coincidencia o eclecticismo<sup>3</sup> estético del Romanticismo y el Modernismo dentro de un mismo poema en prosa, tal y como se presenta en “Balada de noviembre”, “La leyenda de las rosas blancas” y “Del diario de Juan Silvestre” de Lyra.

Afirmar que el Romanticismo en Costa Rica fue tardío<sup>4</sup> (Monge, 1992) o estaba en retirada hacia 1893 (Monge, 2014) resulta una aseveración conflictiva, cuya consecuencia mayor sería la subestimación de la estética romántica o la difusión de que esta fue improductiva en el país y rápidamente pasó de moda; cuando, en realidad, sí hay textos que dan cuenta de sus alcances en los siglos XIX y XX. Si bien en Costa Rica no se vivió un Romanticismo civil como en otras latitudes latinoamericanas (Bonilla, 1981), en el ámbito literario sí se observan rastros. Según Acuña (1987), en 1887 Carlos Gagani publica su poema “A Costa Rica”, el cual con un tono elegíaco romántico exalta las bondades de la tierra patria y admira la libertad y el progreso. Otros ejemplos de

3 Según Rubio (2019), se suele hacer “referencia al *eclecticismo* cuando se juzga o se elabora una obra en una postura intermedia o cuando se busca conciliar diversas doctrinas, aunque tengan muy distintas procedencias. Sin embargo, bien se podría caer en un facilismo al señalar que cualquier postura, que carece de *pureza*, puede ser catalogada como ecléctica. Al respecto, Hernández (2002) advierte que un estudio basado en criterios puramente pragmáticos puede basarse en eclecticismos simples con un valor limitado e inmediato” (pp. 3-4). En el caso de este estudio, estos eclecticismos simples serían, primero, el del Romanticismo-Modernismo y, segundo, el de poesía-prosa.

4 Calificativos de este tipo (temprano, tardío) o prefijos con igual sentido (pre-, post-) conducen a comprender equivocadamente el desarrollo de los movimientos literarios y culturales de un país o región, pues se los suele comparar con puntos de referencias históricamente hegemónicos; por ejemplo, Costa Rica ante España o México. Con estas dependencias, no se recuperan, analizan y comprenden las dimensiones, características y alcances de los fenómenos literarios en un eje sincrónico y en un cronotopo particular de producción, sino que se incurre en la comparación denigrante, como suele ocurrir en la crítica costarricense acerca de la propia literatura nacional. Si se usara la comparación para examinar, describir e interrelacionar los fenómenos literarios desde una perspectiva transareal sin incurrir en la exaltación de unos a costa del rebajamiento de otros, lecturas distintas se tendrían en la historia de la literatura costarricense desde la Colonia hasta hoy.

esta vertiente civil también se pueden encontrar en la *Lira costarricense* (Fernández, 1890).<sup>5</sup> De la vertiente sentimental, neoplatónica, contemplativa o trascendentalista, se observan, igualmente, rastros en varios poemas de José María Alfaro Cooper,<sup>6</sup> Juan Diego Braun,<sup>7</sup> Aquileo Echeverría,<sup>8</sup> Justo Facio,<sup>9</sup> Flores,<sup>10</sup> Gagini,<sup>11</sup> David Hine,<sup>12</sup> Pedro Jovel,<sup>13</sup> Rafael Machado,<sup>14</sup> Félix Mata,<sup>15</sup> Manuel Montúfar<sup>16</sup> y Emilio Pacheco.<sup>17</sup> A partir de su lectura, se deducen la influencia y la intertextualidad de Gustavo Adolfo Bécquer como modelo y referente

romántico principal para la poesía nacional, aunque incluso de José Zorrilla, Ramón de Campoamor, José Espronceda y Juan Arolas hay ecos,<sup>18</sup> pese a que de estos dos últimos Baeza Flores (1978) no observe presencia alguna. Junto a estas vertientes románticas, coexisten rasgos del Modernismo –dariano o de José Martí (Baeza Flores, 1978)– en un mismo poema, según se puede identificar en textos de Alfaro Cooper,<sup>19</sup> Rafael Carranza,<sup>20</sup> Graciliano Chaverri,<sup>21</sup> Echeverría,<sup>22</sup> Facio<sup>23</sup> y Pacheco.<sup>24</sup> Otros, meramente modernistas, también se pueden

5 En “El gran galeoto”, del mismo Gagini, se canta a las figuras marginales de la sociedad; o en “Europa”, se crítica a la guerra, pero que, si es por razones de civilización, es válida, no por barbarie. En poemas de José María Alfaro Cooper como “Albores”, donde se canta la defensa del compromiso moral de la patria, o “Al 15 de setiembre”, en el cual comienzan a (con)fundirse el Romanticismo civil y el Modernismo a la luz de la leyenda negra de España, con el propósito de delimitar la identidad americana. “Juan Santamaría”, soneto de Justo Facio, inaugura una tradición encomiástica de figuras heroicas que será retomada a mitad del siglo XX, a fin de perfilar la identidad nacional. En poemas de Luis Flores, como “Desencanto”, texto ético sobre la libertad y la fraternidad; o “La guerra”, donde se canta la liberación de las naciones. “A la libertad”, de Manuel Antonio Gallegos, está dirigido a las naciones centroamericanas en defensa de la libertad. “Consulta”, de Pedro Jovel, es un poema satírico y lúdico de tono coloquial y cuartetas de versos blancos, que canta asimismo a la libertad y criticar la tiranía. En “Juan Santamaría”, de Emilio Pacheco, se exalta una vez más la figura patriótica por antonomasia.

6 “Un recuerdo a Juan Diego Braun”, “Anhelo”, “Como es ella”, “Rimas” o “A la sociedad: el porvenir”.

7 “¿Por qué estás triste?”, “La mujer”, “Canta” o “La nave”.

8 “Como es ella”, “En el álbum de una morenita nicaragüense” o “A Carmen Fernández”.

9 “Madrigal”, “Elegía” o “Rimas”.

10 “El poeta y la mujer”, “Al Irazú”, “La nube”, “Balada”, “En el Irazú”, “La razón” o “A la memoria del noble poeta Juan Diego Braun”.

11 “Ella”.

12 “Sensitiva”.

13 “El destino”.

14 “Un recuerdo y una plegaria”, “La hermana de la caridad”, “La inmortal”, “A la luna”, “Metempsicosis”, “Al vapor «Salvador»”, “De noche”, “El crepúsculo”, “Fragmento”, “Retrato” o “Mi árbol”.

15 “A José Joaquín Palma”.

16 “En el cementerio de Retalhuleu”.

17 “Amor verdadero (Oriental)” o “Imilda Lambertazzi”.

18 El desarrollo de estas comparaciones bien sería el objeto de estudio de otro trabajo.

19 “Al 15 de setiembre”.

20 “A orillas del Tacaes”.

21 “Tus ojos”.

22 “Ramillete”.

23 “La aurora y la mañana”.

24 “Unión centroamericana” o “El arte”.

.hallar dentro de la *Lira costarricense*.<sup>25</sup> Por tanto, esta primera antología de la poesía costarricense muestra no solo el desarrollo de la estética romántica en el país, de la que se toman temas, registros estilísticos, formas poéticas y con la que se establecen relaciones intertextuales, sino también las primeras coincidencias con el Modernismo. En este sentido, Monge (1992) asevera que la *Lira costarricense* es “una especie de recapitulación y punto de partida de la lírica posterior” (p. 15).

Monge (1992) periodiza el Modernismo en Costa Rica desde el virtual y polémico nacimiento de la literatura nacional en 1890 hasta 1945 aproximadamente –Baeza Flores (1978) afirma que desde 1907, pero no especifica fecha de cierre–, a través de tres etapas: premodernista (1890-1915), modernista (1915-1930) y postmodernista (1930-1945). De acuerdo con Schulman (1981), el Modernismo es un movimiento literario y cultural polifacético y sincrético, por lo que dialoga con el Barroco, el Romanticismo, el Parnasianismo y el Simbolismo. Desde sus inicios decimonónicos, el Modernismo costarricense estableció y consolidó relaciones con el Modernismo hispanoamericano, el cual, como el nacional, fusionaba su código con algunos aspectos del Romanticismo, dado que ambos movimientos coinciden en intereses comunes como la reacción civil, el individualismo, el desencanto y el pesimismo, el escepticismo y la amoralidad, la emotividad y la intimidad, la melancolía, la idealización, el exotismo, la sensualidad y la sensorialidad, y la libertad formal (Chavarri, 1981; Schulman, 1981; Celma, 2002; Chen, 2010).

El Modernismo costarricense pareciera, por consiguiente, estar caracterizado por este eclecticismo estético en su afán de innovación, o bien de vincularse o sincronizarse –otra vez “ligeramente tardía” dice Monge (1992, p. 15)–

con las orientaciones estético-literarias que se desarrollaban en el resto de América Latina. Cualquiera de estos factores, o ambos, han llevado a que no se pueda establecer fronteras claras entre uno y otro movimiento o período, por lo que se prefiere hablar de transición o estrecha tensión.

En la etapa de gestación del Modernismo en el país (1900-1915), aparecen los primeros textos significativos,<sup>26</sup> los cuales “empezaron a configurar una práctica literaria proyectada hacia el desarrollo de nuevas formas y de un modo distinto de representación de la realidad; en consecuencia, se engendró el propósito –muchas veces expreso– de alejarse de la escritura costumbrista” (Monge, 1992, p. 17). Del Costumbrismo sí, ¿pero del Romanticismo? Durante la consolidación de la práctica estético-ideológica modernista en Costa Rica (1915-1930), se consiguen como rasgos característicos: 1) el uso de un acervo léxico cosmopolita, apartado del coloquialismo; 2) el énfasis sensorial (color, forma, sonido, aromas); y 3) el desarrollo de dos temas adscritos al Modernismo hispanoamericano: el arte y la defensa de la hispanidad (Monge, 1992). Con la combinación de estas características, se perfiló una modalidad discursiva que tiende a idealizar –incluso exóticamente– la realidad como un vergel, lejos de la realidad cotidiana; de ahí que abunden jardines, fuentes, cantos, ensueños, ninfas, faunos, doncellas, sátiros, princesas; todo con miras a “la búsqueda de la armonía” (p. 18), la cual tiene consecuencias temáticas e ideológicas: promover “lo ilusorio, el sueño, el prosaísmo de la realidad histórica del presente y el anhelo de armonía” (p. 19).

Con base en la periodización de Monge (1992), “Balada de noviembre”, publicado el 15 de noviembre de 1911 en la revista *Renovación*, y “La leyenda de las rosas blancas”, publicado el 10 de junio de 1913 en la revista *Cordelia*, participarían del Premodernismo;

25 De Alfaro Cooper “En el álbum”. De Echeverría “Andaluz universal” o “¿Que no te quiero?”. De Gagini “Primavera”. De Montúfar “A la locomotora”. De Pacheco “El periodista”, “Adelante” o “Sombras”.

26 Según Baeza Flores (1978) y Monge (1992): *Orquídeas* (1904), *Nómadas* (1904), *Desde los Andes* (1907) y *Manojo de guarías* (1913) de Lisímaco Chavarría; *Ortos* (1904), *Poemas del alma* (1906) y *Topacios* (1907) de Rafael Ángel Troyo; *En el silencio* (1907), *Hacia nuevos umbrales* (1913) de Roberto Brenes Mesén, y *Musa nueva* (1907) de José María Zeledón.

mientras que “Del diario de Juan Silvestre”, por publicarse en la revista *Athenea* el 15 de septiembre de 1917, se ubicaría dentro del Modernismo *per se*, lo mismo que poemarios canónicos como *Voces del Ángelus* (1916) y *Pastorales y jacintos* (1917), de Roberto Brenes Mesén, y *Oro de la mañana* (1916), de Rafael Cardona (Baeza Flores, 1978; Monge, 1992).

En vista de lo anterior, entonces, los tres poemas en prosa de Lyra –y aquí apúntese la hipótesis–, igual a los antecedentes de la *Lira costarricense*, continúan diacrónicamente en la segunda década del siglo XX una (con)fusión y coexistencia del Romanticismo y el Modernismo; pero, además, evidencian otra (con) fusión entre poesía y prosa, debido, primero, a la tradición iniciada por Echeverría en 1893; segundo, a la misma libertad formal que comparten ambos movimientos, con el objetivo de transgredir las normas de cómo escribir literatura para innovar, y, tercero, al mismo eclecticismo que, según Rubio (2019), caracterizó la pedagogía de Lyra y que, ante sus poemas, parecería atinado extrapolar como clave para comprender esa (con)fusión romántico-modernista.

Así, se plantea como tesis de este artículo analizar en “Balada de noviembre” (1911), “La leyenda de las rosas blancas” (1913) y “Del diario de Juan Silvestre” (1917) de Lyra la presencia de un doble eclecticismo que (con)funde, por un lado, cualidades genéricas de la poesía y la prosa, y, por otro, cualidades estéticas, temáticas e ideológicas del Romanticismo y el Modernismo. Este doble eclecticismo tendría como objetivo promover la transgresión estética y formal que difumina los límites de manera, más que problemática, productiva, con miras a la originalidad y la belleza artística.

## II. En busca de las (con)fusiones

A continuación, se analizan los rasgos que permitirían demostrar la tesis planteada. En primer lugar, el paisajismo de finales del siglo XIX se orientó a la vida moderna y al panorama urbano, con el fin de desplazar los escenarios románticos, cuyo paisajismo daba cuenta de la condición psíquica de los sujetos líricos, como se presenta en varios poemas románticos de la *Lira costarricense*. En “Balada de noviembre”, se observan, sin embargo, paisajes sobre todo naturales que no proyectan el estado anímico del hablante y, más bien, evidencian mayoritariamente una visión objetivadora del mundo externo, aunque recurra a valoraciones subjetivas –emitidas con un adjetivo calificativo y un símil respectivamente– sobre los “chiquillos” y el “agua”. De esta forma, el hablante externo configura un correlato objetivo,<sup>27</sup> el cual combina el paisaje predilecto del Romanticismo con la técnica descriptiva y estética del Modernismo:

Unos niños que jugaban en un potrero, palmoteaban y decían a gritos señalándolas: “son nubecitas que bajan a la montaña a beber agua”. Estaban *encantadores* los chiquillos esos con sus caritas sonrosadas, vestidos de claro. [...] En el paredón de enfrente, tapizado de musgo y enredaderas, había regueros de florecitas amarillas. [...] En la hondura el río se alejaba; su agua *parecía de fuego*. Los zopilotes volaban muy alto con su vuelo circular y voluptuoso; sus sombras y las de las nubes peregrinas se proyectaban en los potreros. (Monge, 2014, pp. 94-95).<sup>28</sup>

Debido a la visión externa modernista, se acentúan la sensualidad y también la sensorialidad auditiva, visual y olfativa de las descripciones tanto en “Balada de noviembre” como en “La leyenda de

27 De acuerdo con Cuvardic (2016), un *correlato objetivo* comprende un objeto, una situación ficcional, un acontecimiento histórico o un personaje (real o ficticio) sobre el cual el hablante poemático emite, en personal (1ª singular) o impersonal (3ª singular), un discurso, referencia o descripción, siguiendo ciertas coordenadas espaciotemporales históricas o ficcionales, ante un público interlocutor presente, inferido o imaginado.

28 Los destacados con cursiva en esta cita y subsiguientes son énfasis del autor de este artículo.

las rosas blancas” (“mi *música grave de órgano* las acompañará” [Monge, 2014, p. 93] “sólo en algunos sitios se levantaban *nubecillas blancas y tenues*” [p. 94], “siento su olor a raíz de violeta que es el perfume de los recuerdos dulces” [p. 98]). Esta sensualidad y sensorialidad permiten en el Modernismo y en el Romanticismo que el sujeto lírico dé una valoración o apropiación esteticista del mundo, a medida que logra un refinamiento y acrecentamiento intensivo de lo erótico; así como de la expresividad misma del color, la plasticidad y estructuras impresionistas conseguidas a partir del juego de luces y sombras.

Asimismo, como consecuencia de lo sensual y sensorial, se presentan una densidad adjetival que, según García-Girón (1981) y Klosinska-Nachin (2015), sería más propia del Modernismo que del Romanticismo (“Hay esta noche sobre mi mesa, un ramo de rosas *blancas, pensativas*, que languidecen en el bonito jarroncillo *pintado de azul*, bajo la caricia de la luz *eléctrica*” [Monge, 2014, p. 97]). A propósito de esta cita, obsérvese la filiación de “eléctrico” con el campo semántico del progreso tecnológico modernista. Dicha densidad adjetival contribuye, además, a proponer un mayor colorido simbólico, matizaciones e impresionismo pictórico; el uso de onomatopeyas para lograr mayores efectos sonoros (“los ríos, cuya agua se alejará con su *glu-glu melancólico*, estallando a veces en *carcajadas de espuma*”, [p. 95]), y un aumento en el uso de prosopopeyas:

*Me lo ha dicho el viento [...] pasaba salmodiando con su tono profundo, mientras tras sí dejaba cristales y puertas el temblor [...] ese viento heraldo de la estación de las tardes rubias y melancólicas [...] Las montañas sonreían con una deliciosa sonrisita azulina al*

sentir el baño de luz que como una bendición les venía de lo alto (pp. 91-92 y 94).

Pese a estos rasgos modernistas, en los poemas en prosa de Lyra, la naturaleza también se presenta de manera romántica; es decir, como un lugar sobre el cual el hablante proyecta su espíritu, subjetividad, visión de mundo y sentimientos. De esta manera, poetiza-narra su nostalgia de la juventud, valiéndose de símbolos –teriomorfos como el “viento” y catamorfos como el “otoño” –<sup>29</sup> para connotar la decadencia del presente y el ruido de la muerte en comparación con una vitalidad más enérgica en el pasado y un deseo de renovación, representados mediante una compleja sintaxis imaginaria de símbolos espectaculares (“verano”, lo blanco), ascensionales (“cielo azul”), de la inversión (“pájaros”) y cíclicos (“mariposas”, “cigarras”, “hojas verdes”).<sup>30</sup> Esta oposición axiológica es redundantemente utilizada, primero, en el Romanticismo y, luego, en el Modernismo, tanto latinoamericanos, españoles y, por consiguiente, costarricenses:

*Pienso en la juventud dulce de mis hermanos los árboles, que muere cuando el viento de otoño viene, llevándose las hojas que pasan arrastrándose como adioses tristes [...] Es el verano que regresa con su cielo azul, su viento tan loco y tan triste, sus pájaros, sus mariposas y las cigarras que aturden, en los barracos [...] Estas rosas blancas, pensativas, de corolas inclinadas que emergen entre las hojas verdes, han sido para mi corazón una frase cabalística a cuyo influjo se ha abierto el cofre de mis recuerdos. (Monge, 2014, pp. 92, 94 y 98)*

29 Según Durand (1982), los símbolos teriomorfos se refieren a la monstruosidad animal, las inclemencias y catástrofes meteorológicas, el movimiento fugaz, cambiante, doloroso y caótico del tiempo; mientras que los catamorfos, a aquellos símbolos que remiten al abismo y a la caída (sexual, moral) de la carne.

30 Los símbolos espectaculares se asocian con la luz, lo solar, la videncia y la palabra; los ascensionales con la posición erguida, la sublimidad, la verticalidad espiritual, la ascensión y la soberanía (militar, jurídica, religiosa); los de la inversión buscan eufemizar a través del esquema del descenso todos los valores negativos de los símbolos nictomorfos, teriomorfos y catamorfos; y los cíclicos remiten a la repetición cíclica que permite dominar el paso del tiempo (Durand, 1982).

Como se ve, debido a esta postura frente a la naturaleza, se motiva la contemplación metafísica, la cual consiste en traspasar los límites y apariencias externas de los seres y objetos, desvelar en ellos un sentido recóndito y anudarlos a verdades intuitivas y trascendentales (“para mi corazón una frase cabalística”). Así, gracias a la intuición y la contemplación, el ser puede percibir a través del mundo sensible algo más allá: el infinito. La contemplación y la sensación de infinito están íntimamente vinculadas; de ahí que el sujeto lírico sienta y reconozca lo trascendente, esa luz potente (“Hoy a mediodía me asomé a una ventana que da al campo y todo lo vi como si estuviera de fiesta” [Monge, 2014, p. 94]); por eso, mira hacia arriba, hacia el cielo (“Y el cuerpo se estremecerá de placer ante la perspectiva del baño delicioso en el río bajo las frondas entre las cuales canturrea el viento, mientras el agua pasa su caricia sobre la piel... y los ojos abiertos miran el cielo azul y los zopilotes negros vuelan en la altura” [p. 96]) y anhela que él y el otro puedan (re)integrarse con ello (“Llevas en tí átomos de ojos que nos han contemplado soñadores e interrogantes; ojos que se cerraron sin saber lo que les decía nuestro lenguaje de luz” [p. 94]).

A propósito, esta misma secuencia de asomarse por una ventana o umbral hacia la amplitud del campo, elevar la mirada al cielo y contemplar a unas aves voladoras, a fin de representar simbolísticamente la profundidad y trascendencia del ser, se encuentra igual en “Las dos manos” (1907), uno de los poemas modernistas canónicos de Brenes Mesén.<sup>31</sup> Volviendo al poema en prosa de Lyra, el deseo de reintegración conduce al sujeto lírico a meditar sobre los orígenes de su espíritu y materia, sobre su doble naturaleza profana y sagrada, pero también sobre su futuro:

El rayito de alguna muy lejana susurrará:  
cuando yo salí de allá... como una palabra  
de oro que fluyera de los labios de mi dueña,

había un par de ojos jóvenes y bellos que miraban hacia arriba. Mientras duró mi viaje ellos se hicieron viejos, apagados... se cerraron un día... ¡Yo llego ahora y ellos van en los pliegues de tu manto susurrante, en forma de polvo! (Monge, 2014, p. 94)

Intuir que es posible religarse con lo infinito, lo trascendente, dota al sujeto lírico de una tranquilidad que le permite superar el devenir temporal (“Han pasado, han pasado y esos que ahora se agitan pasarán también” [Monge, 2014, p. 93]), pues cree en el tiempo cíclico (“El verano regresa” [p. 91]) y en la transformación de la materia:

¡Oh viento! Tú pasas ahora doblando espigas, agitando corolas y abriendo surcos en los zacatales altos, que en el próximo verano serán pajarillos cantadores –que irán como alegrías flotando en tu regazo–, abejas doradas, mariposas polícromas, terneros juguetones –que abatirán sus orejillas cuando pases con tu soplo que los asusta– y telas albas que cubrirán los altares, o serán sudarios o serán pañales o estarán bien dobladas, olorosas a reseda o a raíz de violeta, en el cofre de la joven campesina próxima a desposarse. (pp. 93-94)

La contemplación y este impulso de ascensión trascendental llevan, por tanto, al sujeto romántico a meditar acerca del misterio del destino humano. Asimismo, como se presenta en los poemas en prosa de Lyra, se manifiesta en varios de los poemas románticos de la *Lira costarricense*, enlistados arriba. Debido a tal contemplación e impulso el romántico tiende a buscar una explicación ulterior del universo. Por eso, a veces la meditación sobre el más allá toma sentimiento íntimo y melancólico; a veces no tiene ese sentimiento, pero alcanza la previsión del infinito conquistado. Ante la muerte, entonces, es

31 Dicen los versos 11-21: “La joven/ se asoma en el umbral de la cabaña,/ toda de blanco i sus morenos ojos/ recorren el camino/ que va desde los llanos hasta el monte./ De pronto, dos palomas blancas, juntas,/ tocándose las alas por las puntas,/ baten el aire como un par de manos/ hechas de nieve, tras igual destino./ I así cruzan los montes, i los llanos,/ buscando la amplitud de otro horizonte” (Monge, 1992, pp. 44-45).

inevitable no pensar en la existencia de un algo más allá, pues el infinito está vinculado con la vida y, por ende, con el destino; de ahí que el personaje de la hipodiégesis de “Balada de noviembre” –las palabras del amigo del sujeto lírico contenidas en la página de un diario, fechada un domingo 3 de noviembre– crea en la metempsicosis, la cual garantizaría la inmortalidad del ser (“¡Sí, hechos polvo llevo ahora en mi seno, cantos de pájaros, vuelos de mariposas, sonrisas dulces y miradas luminosas!” [Monge, 2014, p. 93]). Esta convicción se encuentra contenida en la verdad intuida del sujeto lírico:

¡Ah, todo pasa, todo pasa, y vosotros pasaréis también y llegará un verano en que yo regresaré y no os encontraré. Quizá entonces, cuando recorra este mismo lugar, llevaré un poco de polvo que nos formó!

Otros serán los oídos que me oirán, otros los rostros que anunciarán mi soplo, otros los árboles que se inclinarán a mi paso.

Sólo los campos de estrellas bajo los cuales ondulo ahora, serán los que encontraré por miles de siglos a mi retorno. Ellas serán las únicas viejas amigas que me darán desde arriba su brillante bienvenida.

Sí, cada vez que yo vuelva, las hallaré dejando caer sus besos áureos sobre la tierra. (p. 93)

Hasta aquí, estas son actitudes y preocupaciones propias del ser romántico, pero de cierta manera también coincidirían con el afán que el Modernismo toma del Simbolismo para explorar los sustratos de lo inconsciente (Klosinska-Nachin, 2015), o más aun, con el neoespiritualismo que en el Modernismo surge como reacción al cientificismo, el positivismo filosófico, la industrialización, el pragmatismo, el auge del capitalismo y la burguesía, el marxismo incipiente, la lucha de clases, la politización de la vida y el militarismo. Rastros de este neoespiritualismo en la *Lira costarricense* se podrían identificar en “La inmortal”, “Metempsicosis” y “El crepúsculo” de

Machado, poemas que con anterioridad se indicaron como románticos, pero que bien podrían (con) fundirse con el Modernismo. El neoespiritualismo modernista hace que a través del texto literario se busque y alcance una visión de lo noético, el descubrimiento del Uno oculto, la trascendencia del sujeto, la soledad espiritual, la profundización en los secretos de la naturaleza, los enigmas, el vaciamiento y la recreación del ser, la (in)mortalidad, el neoidealismo y las utopías (Schulman, 1981).

También es verdad que los sujetos líricos en los poemas en prosa de Lyra viven la duda romántica frente a las preocupaciones por el infinito y el destino. Surge en ellos una actitud terrorífica que los angustia y extravía:

¿Qué habrá sido de él? A menudo pienso en mi amigo, fúnebre y amargo, como Schopenhauer, su autor predilecto, a pesar de su juventud [...] [El viento] Vienes... ¿De dónde? Con su murmullo extraño, pasa envolviendo mi casa y luego sigue calle abajo y se va, se va... ¿para dónde? [...] ¿A qué pues vanagloriarse con palabras, de la virtud, y ver con desdeñoso desprecio a quien revuelva su vida en la miseria? (Monge, 2014, pp. 91, 92 y 99)

Esta actitud dubitativa podría interpretarse también como esa inscripción de aspectos filosóficos, ideológicos y sociales de la época que el Modernismo propicia en los textos, dado que estos ofrecen representaciones de un mundo en estado de transformación (Schulman, 1981). De ser así, entonces, la duda filosófica daría pie al desencanto, el pesimismo y la visión decadentista en relación, por ejemplo, con:

1. El engaño que constituye el destino: “¡Oh viento! ¡Si hubieses soplado al Norte, esta gota no estaría sobre esa humilde hoja de lechuga, sino tal vez en el broche soberbio de aquella rosa y sus hermanas que cayeron en el lodo del camino, temblarían ahora entre las violetas de aquel prado!” (Monge, 2014, p. 99)

2. La fatalidad del destino: “No somos más dueños de nuestro destino que el agua que baja de las nubes. Descendemos a la tierra como las gotas de la lluvia; unas caen entre las corolas perfumadas, otras sobre briznas de hierba; unas son absorbidas por la tierra, otras van a aumentar las corrientes o bien hallan por morada el cieno de los charcos y de las alcantarillas.” (p. 99)
3. La fealdad de la realidad, la vida y el cuestionamiento de Dios: “El mismo [destino] que puso al príncipe en las entrañas de una reina llevó esta criatura a las de una vagabunda. Quien hace la luz quebrarse en iris al tocar la perla líquida que logró caer sobre un pétalo blanco, puso otras muchas a confundir su cristal con la inmundicia.” (p. 99)
4. El comportamiento ético en el tiempo moderno: “El limpio de corazón debe ser como el rayo de sol, que lo mismo pone su alegría sobre la espuma inmaculada de las olas sobre el verde ponzoñoso de los pantanos.// El limpio de corazón debe ser como el rayo de sol, que evapora el agua de las ciénagas, la cual ya leve, sube a confundirse porque es igual en esencia, con el vapor que sube del mar inmenso, de los lagos azules y de las trazas de mármol de los palacios.” (p. 99)

No es casual que todas estas citas provengan “Del diario de Juan Silvestre”, el único de los poemas en prosa de Lyra publicado en 1917 y, precisamente, el Día de la Independencia. Todo la duda, el desencanto, el pesimismo y la visión decadentista de dicho texto son atinadamente enunciados en un contexto, donde, por un lado, se viven las repercusiones de la Primera Guerra Mundial y la reciente Revolución Bolchevique, cuyos efectos producían cambios para la humanidad, el equilibrio político del mundo, así como en la economía, lo social y la cultura; y, por otro lado, en un año cuando el 25 de enero los Tinoco dieron el golpe de Estado contra el presidente Alfredo

González Flores (Baeza Flores, 1978). Por tanto, que dicho poema cargado con el pensamiento y la estética modernistas señaladas se haya publicado en un día tan simbólico posiblemente habría convocado a los lectores costarricenses a reflexionar en los efectos de dichos acontecimientos mundiales y nacional, al tiempo que habría promovido en ellos acaso una actitud decadentista o, incluso, por qué no, neoespiritualista.

En vista de lo anterior, ¿encierra dicha posible recepción “Del diario de Juan Silvestre” un gesto, deseo o actitud cívica romántica? Una que se emparentaría con la observada en “Balada de noviembre”, cuando el sujeto lírico exterioriza su solidaridad y fraternidad por los más necesitados – tal vez reminiscencias de los ideales anarquistas que Lyra profesó desde 1910 (Arias, 2008)–: “El verano llega. Su heraldo, el viento frío y delicioso que vino a acariciarme en mi lecho calentito, ¿no habrá hecho tiritar la desnudez de tantos niños desheredados que se durmieron sin cena y despertaron sin abrigo?” (Monge, 2014, p. 96).

Pese a esta actitud cívica, la actitud del desencanto es propia también del Romanticismo y el Modernismo, y quizá por ella el mismo sujeto se refiere con un tono melancólico al desvanecimiento de las ilusiones y utopías: “Algunas veces, sin embargo, sus sueños eran dulcemente tristes” (Monge, 2014, p. 91); “Muchas de las ilusiones que florecían en vuestras frentes, se han deshecho en polvo como las flores cuyas corolas se inclinaron para saludarme el año pasado” (p. 93).

Debido, pues, a que tanto las verdades intuidas y contempladas, así como las ilusiones, utopías, dudas, desencanto, pesimismo y decadentismo sobrepasan el presente de los sujetos, ellos buscan nostálgicamente su pasado, tratando de anudar con la vida actual la vida del recuerdo. Esta actitud es, como se ha dicho, una de las más frecuentes en el Romanticismo y se observa en “Balada de noviembre”, cuando el sujeto lírico conserva páginas del diario de su amigo, en las cuales este escribió

acerca de sus sueños; o bien en “La leyenda de las rosas blancas”, cuando el sujeto se retrata de la siguiente manera:

*Soy como esas ancianas románticas que poseen su arca llena de objetos humildes, cada uno de los cuales las hace añorar un momento sentimental de su vida, arca que abren cuando algo del exterior les lleva a pensar en sus tesoros que esconden y ante los que pasan largos ratos extasiadas, sonriendo vagamente como sonríen los que sueñan.* (Monge, 2014, p. 98)

El recuerdo supone superar los límites del presente; así, se provoca la comunicación ilimitada con el pasado o el futuro. Por una parte, la ilimitación del pasado propicia que el sujeto lírico eche mano del exotismo, para distanciarse de la realidad cotidiana, el racionalismo, el industrialismo, el progreso deshumanizador de la civilización occidental y el sistema de valores burgués. Esta reacción produce que las realidades ficcionales sean exóticas y correspondan a lugares lejanos en el espacio y el tiempo, donde lo medieval y las ruinas inclusive son elementos decorativos o ambientes propicios para el ensueño romántico (“Yo pienso en *bosques lejanos* donde las hojas de los árboles fueron lenguas cuando él pasó; en *castillos ruinosos*, por cuyos corredores y sombrías y grandes salas agitó su ala invisible levantando el polvo que hollaron quienes hoy también son polvo” [Monge, 2014, p. 92]); o incluso lugares primarios construidos en términos de vergel (“pienso en la confortable *cocina de una casa de campo*, donde afuera es noche y sopla el viento y cae nieve; el fuego brillando como una custodia de oro en el hogar, y rostros tranquilos de niños, hombres y mujeres, alumbrados por la luz temblorosa de este fuego” [p. 92]).

Por otra parte, la ilimitación del futuro le permite fundirse con sentimientos de libertad y esperanza, los cuales serán proyectados y materializados por la misma naturaleza; de ahí el uso de los verbos en tiempo futuro simple para anticipar

ensoñadoramente todos esos espacios topofílicos:

*Pensé en las bóvedas de follajes que se abrazarían llenas de murmullos a las orillas de los ríos, cuya agua se alejará con su glu-glu melancólico, estallando a veces en carcajadas de espuma, yendo luego a soñar en la tranquilidad de un remanso de color glauco, sobre el cual pasarán volando silenciosas libélulas azulitas. Más abajo las risas de las lavanderas se confundirán con el murmullo de la corriente, y en sus cabelleras y en sus brazos redondos y morenos brillarán gotillas de agua. Alguna de ellas, la enamorada pensativa, verá alejarse la espuma blanca del jabón sobre el agua cantadora.*

*En los árboles habrá cigarras incansables que llenarán el campo con su chirrido que da deseos de cerrar los ojos y dormir en la sombra mientras las florecitas rosadas que bordan los potreros inclinan sus corolas y sueñan.* (Monge, 2014, p. 95)

Cualquiera que sea la ilimitación, se le presenta al sujeto lírico cierta vaguedad que siempre lo incita justamente al recuerdo: “Al soplar por los agujeros, *parece una voz suave que me dice: Recuerda*” (Monge, 2014, p. 92). De paso, obsérvese que cierto eco de “El cuervo” de Poe (“Respondió el cuervo dijo: —«Nunca más.»”, 1908, p. 136) se escucha en este versículo, sobre todo con el juego de la modalidad directa, con el fin de dotar de verosimilitud a lo fantástico.

En definitiva, de esta condensación del presente suprasensible y el recuerdo, brotan la melancolía y la aspiración de la eternidad. Sobre esta última ya se disertó. Con respecto a la melancolía, dígame que en el alma romántica hay siempre tristeza ante la vida y el amor. El sujeto lírico así lo evidencia:

*¡Hay una belleza tan triste, tan dulce en la hoja blanca que yace al pie de las flores sobre el tapete de seda roja! Pienso al mirarla que*

es una palabra casta que dijo una de las rosas, a que parece muere de amor, la más lánguida, cuyo centro creeríase hecho de marfil transparente. [...] ¿Habéis visto la mirada que hay en unos bellos ojos jóvenes cuando una esperanza querida cae como un pétalo de la flor del amor? *Así es la mirada que brota de esta rosa triste y pálida...* (Monge, 2014, p. 97)

Por el hecho de contemplar la naturaleza, los objetos y traspasar su apariencia, la melancolía surge como un presentimiento de la fugacidad de todo. Por eso, la melancolía romántica se observa en los tres poemas en prosa en estudio:

*¡Me invade una tristeza!* Todos los lugares, las personas y las cosas idas, que descansan en el cementerio del pasado, las siento ir flotando sobre ese viento que pasa envolviendo mi casa en el misterio de su murmullo, agitando las ramas de los árboles y llamando a las puertas y a las ventanas, despertando a las almas que lo sienten. [...] ¡El verano vuelve, el verano torna! Así lo he visto regresar en los años que han pasado. ¡Qué tonto soy! *¿Por qué estoy triste?* Al regresar a casa después de haber sentido aquel canto al verano que se anuncia y que tanto he deseado, me encuentro como si tuviera una pena. Al ver entrar en la habitación un rayo de sol que dejaba caer una moneda de oro sobre la pared blanca, he cerrado los ojos para no ver el polvo loco que se agitaba en él. *Quisiera que lloviera, que no hiciera sol y no oír ese viento que deja caer sobre todo lo que me rodea una lluvia de melancolía.* [...] Está inclinada sobre el pétalo caído: *de toda ella se desprende una mirada de profunda melancolía.* (pp. 92-93, 96 y 97)

Con respecto a la libertad formal, esta es una demanda estética tanto del Romanticismo como del Modernismo, pues el primero defendía la libertad desde la concepción del texto hasta su expresión, ya en prosa, ya en un verso irregular,

polimétrico o rimado. Lo que les interesaba a los poetas era que la poesía fuera libre; mientras que, para el Modernismo, como diría Juan Ramón Jiménez (Schulman, 1981), la libertad formal es una actitud y entusiasmo hacia la belleza, pues el afán de originalidad contraviene la mentalidad utilitaria y los modelos civilizados mercantiles. Por estas razones, no hay duda en afirmar que los textos de Lyra en estudio son poemas en prosa que pretenden rescatar de ambos movimientos el impulso de ambiguar los géneros, explorar nuevos registros expresivos y alcanzar la renovación de formas estilísticas frente al academismo parnasiano, la aparente pureza y tradición aristotélica y horaciana de los géneros literarios, y la imaginación dormida por el progresismo inmediato. Ese deseo de (con) fundir original y renovadoramente lo poético y lo prosaico se encuentra enunciado en los títulos de los tres textos: en el primero se (con)funden la balada y la prosa evocativa y meditativa; en el segundo, la leyenda y la prosa reflexiva; en el primero y tercero, la poesía con la epístola o la entrada narrativa del diario personal (“¡No sabes lo que a mí me gusta ese viento! ¡Lo quiero como a un viejo amigo, y deseo poder explicarte la sensación que me invade al oírlo” [Monge, 2014, p. 92]).

En esta práctica de libertad formal, se enuncia igualmente el esteticismo tanto romántico, enfocado en presentar el arte como algo perteneciente al mundo interior; así como modernista, orientado a hacer arte por el arte, ya que este es superior a la realidad, la estiliza, la transforma, la embellece y, por tanto, supone una actitud desinteresada:

Ha caído un pétalo al pie del vaso, sobre el tapete de seda roja. *Si pudiese pintaría el pequeño jarrón y pondría toda mi alma en dar a mis rosas este aire que tienen de flores que piensan y que sueñan en cosas dulces:* en rayos de luna que se deslizan suaves como caricias hasta el seno de sus corolas; en la gota de rocío que tiembla en una hoja, gota que una noche sirvió de espejo a la estrella lejana y que otro día apagó la sed de una mariposa de

oro. ¡Ah, pero ese pétalo ha caído! (Monge, 2014, p. 97)

Por último, cierto aire de aristocratismo se percibe en estos poemas en prosa, mediante el empleo de algún léxico que pretende rehuir la coloquialidad o vulgaridad reinante; en este sentido, se lo podría considerar parte de ese “acervo léxico cosmopolita, apartado del coloquialismo y del regionalismo” (Monge, 1992, p. 19), que los poetas modernistas utilizaban. Al respecto, tres casos, los cuales no arbitrariamente se presentan en “Balada de noviembre”, uno de los dos poemas en prosa de Lyra que podría ubicarse en el Premodernismo, porque entre los propósitos de este período estaba, como se ha dicho, “alejarse de la escritura costumbrista” (Monge, 1992, p. 17). Por un lado, se encuentra el uso de adjetivos calificativos cultos y aún esdrújulos: “polícromas”, “enjalbegadas” y “glauco” (Monge, 2014, pp. 94-95). Indicar el uso de un adjetivo esdrújulo no es baladí, pues los modernistas gustaban de las palabras proparoxítonas, ya que dotaban su texto con un valor rítmico y un sonido ideal (García-Girón, 1981).

Por otro lado, el uso de la derivación por diminutivo “calentito” resultaría extraña para el español de Costa Rica porque, aunque {-it} es el sufijo “preferido en la actualidad para dicha función” (Quesada Pacheco, 2009, p. 189), en el habla popular y en su aparente imitación literaria –piénsese en los *Romances* (1903) y las *Concherías* (1905), de Echeverría–, se suele conservar el diptongo de la base léxica en las derivaciones (calentito > caliente) y no debilitar la vocal cerrada anterior para fortalecer la vocal media anterior (calentito > caliente). No obstante, si se contrastan las búsquedas en el Corpus de Referencia del Español Actual (RAE, 2015),<sup>32</sup> el Corpus Diacrónico del Español (RAE, s.f.)<sup>33</sup> y el Corpus Diacrónico y Diatópico del Español de

América<sup>34</sup> (Academia Mexicana de la Lengua, s.f.), ni “calentito” ni “calientito” se registran o ni una predomina sobre la otra, de manera que es posible que su uso haya sido indistinto en el habla oral y en la literaria sí se prefiriera una orientada a la estética del Costumbrismo, otra a la del Modernismo.

Por último, el uso de la 2ª persona plural se comienza a documentar en el español de Costa Rica, a partir de la época independiente, relegado sobre todo a ciertos estilos formales, como las arengas o discursos religiosos, entre otros (Quesada Pacheco, 2009). El sujeto lírico de “Balada de noviembre” proclama una verdad trascendental que ha intuido gracias a la contemplación romántica y desea compartir con sus receptores: la inmortalidad del ser y la ascensión espiritual. Se entiende por qué aquel emplea dicha persona gramatical para afirmar con solemnidad y formalidad tales temas, dirigidos a promover un cambio de consciencia espiritual (“vosotros pasaréis”, “vuestras frentes”, Monge, 2014, p. 93), ya romántico y modernista.

### III. Conclusiones

Con base en el análisis anterior del paisajismo, la sensualidad y sensorialidad, la densidad adjetival, la prosopopeya, la proyección subjetiva en la naturaleza, la nostalgia, la contemplación metafísica, la trascendencia, el neoespiritualismo, la duda romántica, el desencanto, el pesimismo, la decadencia, la actitud cívica, el tiempo, el exotismo, la vaguedad, la melancolía, la libertad formal y el aristocratismo, se puede comprobar que “Balada de noviembre”, “La leyenda de las rosas blancas” y “Del diario de Juan Silvestre” evidencian un doble eclecticismo que (con)funde tanto cualidades formales de la poesía y la prosa; así como también rasgos estéticos, temáticos e ideológicos del Romanticismo y el Modernismo.

32 Para “calentito” (<https://apps2.rae.es/CREA/org/publico/pages/consulta/entradaCompleja.view>) y para “calientito” (<https://apps2.rae.es/CREA/org/publico/pages/consulta/entradaCompleja.view>).

33 Para “calentito” (<https://corpus.rae.es/cgi-bin/crpsrvEx.dll>) y para “calientito” (<https://corpus.rae.es/cgi-bin/crpsrvEx.dll>).

34 Ninguna de las dos formas registra entradas.

Por un lado, las coincidencias de estos dos movimientos literarios y culturales se pueden deber a una tradición sincrética, que se propone como punto de partida para posteriores producciones poéticas nacionales en la *Lira costarricense* (Monge, 1992), antología de la cual se han señalado varios poemas donde se encuentra, así como en los textos de Lyra, la (con)fusión de dichas tendencias. Debido a esta coexistencia, por otro lado, la recurrencia de Lyra a emplear la poesía en prosa se puede explicar por tres causas. En primer lugar, la continuidad de una tradición motivada por Darío en 1891 en la prensa nacional e inaugurada por Echeverría a partir de 1893 (Monge, 2014). En segundo lugar, la libertad formal que dichos movimientos promueven, pues a los creadores y las creadoras románticos y modernistas les interesaba componer con originalidad y belleza, superando ya la rigidez de una tradición o academicismo literario o el aparente purismo de unos géneros, ya la mentalidad utilitaria y mercantil del arte; de ahí que los poemas en prosa de Lyra den cuenta del afán por ambiguar los géneros y (con)fundirlos para explorar y proponer fructuosamente nuevos registros expresivos, en sintonía con el desarrollo senoidal de las prácticas literarias<sup>35</sup> y con la renovación de la modernidad literaria (Monge, 2014). En tercer lugar, el eclecticismo que la misma Lyra practicaba en su filosofía pedagógica y prácticas educativas pudo haber sido ejercitado igualmente en sus tres poemas en prosa, porque estos, con su (con) fusión romántico-modernista, expresan parte de su pensamiento también trabajado en las aulas: el enaltecimiento de lo humano y los estados de ánimo, la promoción de la sensibilidad artística y el goce estético, el acceso a la belleza y la transformación social (Rubio, 2019).

La demostración de la tesis invita a dos revisiones. En primer lugar, a retomar la transformación literaria<sup>36</sup> que, por un lado, se limita a presentar a Carmen Lyra tan solo como narradora y ensayista; y, por otro, (re)produce lecturas y críticas que única y exclusivamente se concentran en sus textos infantiles o “pertenecientes” al Realismo Social. Atendiendo, pues, esta primera revisión, se ampliaría el canon oficial, pues se recuperarían textos de Lyra que han quedado en la periferia o que no se les ha otorgado valor alguno, pero que es posible darlos a conocer y valora gracias a un cambio de paradigma dentro del canon crítico. En esa dirección precisamente, este artículo contribuye a presentar y analizar esa serie de poemas en prosa de Lyra que, hasta hoy, han pasado desapercibidos. Trabajo que, además, coloca a la figura de la autora dentro de una nómina de poetas romántico-modernistas, históricamente ocupada solamente por nombres masculinos.

En segundo lugar, se invita a recuperar, estudiar y visibilizar aquellas producciones literarias híbridas que no han sido descritas, analizadas, aceptadas por la crítica y la historiografía costarricenses. En este sentido, este artículo se convertiría en un punto de partida para visitar otros poemas en prosa que se suman al doble eclecticismo presente en los de Lyra. Si a como se planteó en la hipótesis, la tradición que (con)funde Romanticismo y Modernismo viene de la *Lira costarricense*, la que (con)funde poesía y prosa comienza con “La noche oscura” de Echeverría y ambas han llegado a manifestarse entre 1911 y 1917 en la escritura de Lyra, entonces, no es descabellado pensar que haya otros textos anteriores a los de esta autora y posteriores al de aquel, los cuales permitan trazar la historia de este doble eclecticismo que promueve en la poesía nacional transgresión, originalidad y belleza. Por tanto, una recomendación

35 Ni las prácticas literarias ni la historia de la literatura son lineales –de modo que, según un punto de vista evolutivo, se acaben en una fecha dada y no se vuelvan a manifestar–, sino senoidales, “ya que los movimientos literarios y culturales y las coincidencias, afinidades, semejanzas, aproximaciones y equivalencias de prácticas discursivas pueden darse en un momento histórico, ocultarse y volverse a manifestar en otro momento más adelante, esconder y resurgir de nuevo, y así senoidalmente...” (Campos, 2022, p. 331).

36 La transformación corresponde a esa área del polisistema literario, comprendida por la academia, la crítica formal o informal, las formas de censura, ministerios de cultura y educación, entre otros (Maldonado, 2006).

sería (re)leer y profundizar, a la luz del análisis de este artículo, algunos poemas en prosa de Echeverría,<sup>37</sup> Pío Víquez,<sup>38</sup> Agustín Luján,<sup>39</sup> Máximo Soto Hall,<sup>40</sup> A. Quiñones,<sup>41</sup> Troyo,<sup>42</sup> Rogelio Fernández Güell,<sup>43</sup> Berta María Talart,<sup>44</sup> Antonio Bermúdez,<sup>45</sup> Leónidas Briceño,<sup>46</sup> Luis Dobles Segreda,<sup>47</sup> Gonzalo Sánchez<sup>48</sup> y Jenaro Valverde,<sup>49</sup> compilados por Monge (2014). De esta manera, se llegarían a comprender y ubicar mejor diacrónicamente las (con)fusiones entre poesía y prosa y Romanticismo y Modernismo abordadas aquí en los tres textos de Lyra.

## VI. Referencias bibliográficas

- Academia Mexicana de la Lengua. (s.f.). Corpus Diacrónico y Diatópico del Español de América. <https://www.cordiam.org/>
- Acuña, M. (1987). Carlos Gagini y el Romanticismo en Costa Rica. *Revista Iberoamericana*, 53(138-139), 121-137. <https://doi.org/10.5195/reviberoamer.1987.4319>
- Arias, D. (2008). Carmen Lyra: Escenarios políticos, culturales y subjetivos en la era antifascista. *Revista Ciencias Sociales*, 120, 65-79. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/sociales/article/view/10773/10166>
- Baeza Flores, A. (1978). Evolución de la poesía costarricense. Editorial Costa Rica.
- Bonilla, A. (1981). *Historia de la literatura costarricense*. STVDIVM.
- Campos, R. (2022). *Tras los rastros de un corpus seropositivo: VIH y sida en la poesía costarricense (1983-2017)*. Editorial Universidad de Costa Rica.

37 “La noche oscura” (1893) o “A la pereza” (1905).

38 “Marina”.

39 “De caza” (1898).

40 “Exótica” (1898).

41 “Contemplación” (1903).

42 “Del tiempo viejo”, de *Topacios* (1907).

43 “La leyenda del Boruca” (1903).

44 “El mar” o “Mi estrella” (1903).

45 “La duda” (1903).

46 “Ánfora anhelada” (1913).

47 “¡Oh Cartago!” (1910).

48 “Sangre de lirios” (1910).

49 “La tristeza de don Juan” (1915).

- Celma, M. (2002). Miguel de Unamuno, poeta simbolista. *Anales de Literatura Española*, 15, 93-108. [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/7299/1/ALE\\_15\\_06.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/7299/1/ALE_15_06.pdf)
- Chavarri, E. (1981). ¿Qué es el modernismo y qué significa como escuela dentro del arte en general y de la literatura en particular? En L. Litvak (ED.), *El Modernismo* (pp. 21-27). Taurus.
- Chen, J. (2010). La estética del Romanticismo y su depuración filosófica en Eduardo Ospina. En E. Ospina, *El Romanticismo: Estudio de sus caracteres esenciales en la poesía lírica europea y colombiana* (pp. 19-38). Promesa.
- Cuvardic, D. (2016). El monólogo dramático en el discurso poético. *Káñina*, 40(1), 167-182. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/kanina/article/view/24152/26098>
- Durand, G. (1982). *Las estructuras antropológicas de lo imaginario*. Taurus.
- Fernández, M. (1890). *Lira costarricense. I y II*. Tipografía Nacional.
- García-Girón, E. (1981). "La azul sonrisa". Disquisición sobre la adjetivación modernista. En L. Litvak (Ed.), *El Modernismo* (pp. 121-141). Taurus.
- Harris, W. (1998). La canonicidad. En E. Sullà (Comp.), *El canon literario* (pp. 37-60). Arco/Libros.
- Klosinska, A. (2015). El jardín de los modernistas: entre el simbolismo y la ironía. *Castilla*, 6, 189-204. <https://revistas.uva.es/index.php/castilla/article/view/269>
- Maldonado, M. (2006). La historiografía literaria. Una aproximación sistémica. *Revista de Filología Alemana*, 14, 9-40. <https://revistas.ucm.es/index.php/RFAL/article/view/RFAL0606110009A>
- Monge, C. (1992). *Antología crítica de la poesía de Costa Rica*. Editorial Universidad de Costa Rica.
- Monge, C. (2014). *El poema en prosa en Costa Rica (1893-2011)*. Editorial Costa Rica.
- Poe, E. (1908). La filosofía de la composición. *Revista Moderna de México*, 131-139. [http://www.rednacionaldebibliotecas.gob.mx/libros/dgb/747222\\_173.pdf](http://www.rednacionaldebibliotecas.gob.mx/libros/dgb/747222_173.pdf)
- Pozuelo, J. (2009). *Teoría de la lírica*. En *Poéticas de poetas. Teoría, crítica y poesía* (pp. 19-47). Biblioteca Nueva.
- Pulido, G. (2009). El canon literario en América Latina. *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica*, 18, 99-114. <https://doi.org/10.5944/signa.vol18.2009.6201>
- Quesada, M. (2009). *Historia de la lengua española en Costa Rica*. Editorial Universidad de Costa Rica.
- Quesada, A. (1995). *La formación de la narrativa nacional costarricense*. Editorial Universidad de Costa Rica.
- Quesada, A. (2012). *Breve historia de la literatura costarricense*. Editorial Costa Rica.
- Real Academia Española. (2015). Corpus de Referencia del Español Actual. <http://web.frl.es/CREA/org/publico/pages/consulta/entradaCompleja.view>
- Real Academia Española. (s.f.). Corpus diacrónico del español. <http://corpus.rae.es/cordenet.html>

Rojas, M. & Ovares, F. (2018). *100 años de literatura costarricense*. Editorial Universidad de Costa Rica.

Rubio, C. (2019). Carmen Lyra, maestra: tras las huellas de un eclecticismo pedagógico. *Revista Educación*, 43(2), 1-22. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/36438/38706>

Rubio, C. (2020). Centenario de Los cuentos de mi tía Panchita de Carmen Lyra (1920-2020): contexto educativo, literario y político de la primera edición de una obra. *Revista Educación*, 44(2), 1-20. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/41197/42879>

Sandoval de Fonseca, V. (1978). *Resumen de literatura costarricense*. Editorial Costa Rica.

Schulman, I. (1981). Reflexiones en torno a la definición del modernismo. En L. Litvak (Ed.), *El Modernismo* (pp. 65-96). Taurus.

Valdeperas, J. (1979). *Para una nueva interpretación de la literatura costarricense*. Editorial Costa Rica.

## Presentación del dossier

Dossier's presentation

Rónald Rivera Rivera

Sede de Occidente, Universidad de Costa Rica, San Ramón, Costa Rica

ronald.rivera@ucr.ac.cr

Fecha de recepción: 05-02-2022

Fecha de aprobación: 29-05-2022

## Resumen

Como parte de los esfuerzos desde la Sede de Occidente por reflexionar de forma crítica sobre la didáctica, la literatura y las lenguas, en esta introducción se explican las motivaciones que dieron origen a la organización del Primer Congreso Centroamericano sobre Didáctica de la Lengua y Literatura, llevado a cabo a mediados de noviembre del año anterior. Además, constituye un preámbulo a los pertinentes artículos presentados por varias personas participantes de dicha actividad, los cuales, desde diversas perspectivas teóricas, invitan a sus lectores a encontrar nuevas vías para mejorar el proceso educativo.

**Palabras clave:** Primer Congreso sobre Didáctica de la Lengua y Literatura, Sede de Occidente, Universidad de Costa Rica, literatura, lengua.

## Abstract

As part of the efforts of the Sede de Occidente to reflect critically on the teaching of the arts and languages, this introduction explains the motivations that gave rise to the organization of the "Primer Congreso Centroamericano sobre Didáctica de la Lengua y Literatura", held in mid-November of the previous year. It also constitutes a preamble to the pertinent articles presented by various participants in this activity, which, from different theoretical perspectives, invite readers to find new ways to improve the educational process.

**Keywords:** Primer Congreso sobre Didáctica de la Lengua y Literatura, Sede de Occidente, University of Costa Rica, Literature, Language.

Durante el 17, 18 y 19 de noviembre de 2021 se realizó el Primer Congreso Centroamericano sobre Didáctica de la Lengua y la Literatura como una respuesta a la necesidad de contar con un espacio de reflexión acerca del quehacer de los especialistas en la Didáctica de la Lengua y la Literatura en un contexto en el que –más que nunca– es evidente la urgencia de repensar las estrategias didácticas, los procesos de aprendizaje y la fundamentación teórica alrededor del aprendizaje de la lengua y de la educación literaria.

El informe del Estado de la Educación de 2021 describió las circunstancias del sistema educativo costarricense de la siguiente manera: “una grave crisis debido al golpe combinado de los rezagos históricos y los efectos económicos y sociales generados por la pandemia de COVID-19” (Programa Estado de la Nación, 2021, p. 29). Según este informe, estamos ante la peor crisis educativa de las últimas décadas, lo que se ha mal llamado “el apagón educativo”.

Este mismo informe señala que, para mejorar el desempeño de las competencias científicas, matemáticas y digitales, y para poder garantizar la inserción de nuestros jóvenes y niños en la sociedad del conocimiento, primero es necesario que sea lectores competentes. Esto no es nuevo, se ha mencionado ya en informes de años anteriores, y lo sabemos bien quienes formamos en Lengua y Literatura; es decir, esta disciplina atraviesa todo el currículum escolar y es fundamental para lograr el éxito académico de los estudiantes. Sin embargo, también es justo decir que en la actualidad los jóvenes costarricenses muestran niveles inferiores a los deseados en el desempeño de la competencia lectora.

Ante este panorama, es difícil imaginar un momento más oportuno que el presente para que los actores del sistema educativo nos detengamos a reflexionar sobre los retos que estas circunstancias nos imponen a las generaciones actuales de docentes y estudiantes y al futuro del país.

Es una obligación de la institución universitaria abrir espacios donde se reflexione sobre esta realidad educativa, así como cooperar en la elaboración de una hoja de ruta hacia el mejoramiento no solo de la competencia lectora, sino de todas las competencias y habilidades que los niños y jóvenes requieren para poder satisfacer los requerimientos que la sociedad contemporánea les exige.

En muchas ocasiones en el mencionado documento y en otras investigaciones en el ámbito educativo, se ha señalado la necesidad de mejorar la formación de los docentes como un asunto impostergable para mejorar el sistema educativo, pero sabemos que no se mejora o renueva la formación docente si no hay investigación. Es difícil hallar nuevas estrategias didácticas si antes no hay una fundamentación teórica que las sostengan y les de vida. Es la investigación la que alimenta el acervo teórico y epistemológico de una disciplina. Por eso algunos de los títulos de las ponencias de este Congreso nos resultan tan atractivos y han generado expectativa, es simple, son el resultado de una investigación.

De esto se deriva que es primordial tener claro el posicionamiento teórico epistemológico desde el cual se ejerce la mediación didáctica, sus enfoques y metodología. Desde sus inicios, en la década de 1980, ha sido una preocupación de la incipiente Didáctica de Lengua poder deslindar de otras disciplinas su campo epistemológico; en aquel momento autores como Mendoza Fillola y Cassany, entre otros, se propusieron revisar los planteamientos teóricos, métodos y orientaciones con el fin de renovar las prácticas educativas alrededor de esta disciplina. Como resultado, surgió un paradigma de la intervención didáctica basado en el enfoque comunicativo y crítico.

Con la anterior preocupación en mente, es decir, los fundamentos teóricos de su campo de acción, en este congreso se escogió como el lema “Hacia la conformación de una cultura disciplinar”. Desde luego, conformar una cultura disciplinar no es tarea sencilla ni inmediata, sería ingenuo y

pretensioso pensar que a partir de un Congreso podría consolidarse toda una cultura disciplinar. Constituir la requiere en primer lugar construir una comunidad académica de especialistas en Didáctica de la Lengua y la Literatura, son los integrantes de esta comunidad los llamados a crear y consolidar espacios de encuentro e intercambio de saberes, prácticas e intereses sobre su quehacer profesional.

Desde ese panorama más amplio de comportamientos disciplinares, este congreso es apenas un paso inicial e imperfecto en esta dirección; sin embargo, tenemos la convicción de que al crear este espacio facilitamos las posibilidades para que los actores de esta disciplina puedan reunirse y lograr acuerdos sobre el rumbo que ella debe seguir en las circunstancias actuales.

Es esta comunidad la que puede crear un código disciplinar, y con sus preocupaciones contribuir al mejoramiento de los procesos de aprendizaje en la formación de hablantes competentes en el uso de la lengua, en la apreciación del hecho estético literario y sobre cómo mejor el proceso de la trasposición didáctica.

Con tal propósito se reunieron en ese espacio virtual estudiantes de las carreras de Enseñanza del Castellano y Literatura, de Enseñanza del inglés, de la maestría en Enseñanza del Castellano y la Literatura, docentes del Ministerio de Educación Pública, especialistas de la carrera de Terapia del Lenguaje, docentes del departamento de Educación y del departamento de Filosofía, Artes y Letras de la Sede de Occidente, invitados internacionales y autoridades de la Sede de Occidente con la esperanza de que juntos podamos integrar esa comunidad académica necesaria para la conformación de una cultura disciplinar.

Con mucho orgullo los invitamos a leer las siete ponencias seleccionadas en este dossier, de las quince ofrecidas, dado que se consideraron como las de mayor calificación y pasaron los filtros de la revisión de pares, extensión, profundidad,

originalidad y pertinencia; así como los indicados por la revista *Pensamiento Actual*, que tan amablemente los publica.

Solo resta agradecer a la Magíster Maricruz Mejías Vindas, directora del Departamento de Ciencias de la Educación, quien desde un primer momento acogió esta iniciativa con entusiasmo y apoyó su realización desde el seno del Departamento de Ciencias de la Educación.

Quedan invitados a través de estos escritos para el Segundo Congreso Centroamericano sobre Didáctica de la Lengua y la Literatura, que se realizará en octubre de 2022 de manera presencial en la Sede de Occidente.

### Referencia bibliográfica

Programa Estado de la Nación. (2021). *Octavo Informe Estado de la Educación*. Consejo Nacional de Rectores / Programa Estado de la Nación. <https://repositorio.conare.ac.cr/handle/20.500.12337/8152>

## El “grupo cerrado de Facebook” como estrategia didáctica para la enseñanza de la Literatura Griega

The “Closed Facebook Group” as a Didactic Strategy for the Teaching of Greek Literature

Dr. Minor Herrera Valenciano<sup>1</sup>

Sede de Occidente, Universidad de Costa Rica, San Ramón, Costa Rica

minor.herrera@ucr.ac.cr

Fecha de recepción: 19-11-2021

Fecha de aprobación: 05-02-2022

### Resumen

La internet y las redes sociales han transformado las maneras en las que se realiza el proceso comunicativo actualmente. Un ejemplo de ello se vislumbra cuando Cross (2007) afirma que “la Red permite que personas de todo el mundo estén conectadas a una escala sin precedentes en la historia de la humanidad” (p. 176). De este modo, la manera en que el ser humano se relaciona con sus pares y con el contexto en el que habita, así como la forma de buscar y apropiarse de la información y, por supuesto, el estilo de aprendizaje; han cambiado, viéndose fuertemente condicionado por las novedosas formas de interacción y producción que la internet proporciona para el trabajo colaborativo y significativo. El Facebook y otras redes sociales forman parte importante en el diario vivir de los alumnos. No es un secreto que ellos utilizan estas redes (en las que además confían y se apoyan) como medio para mantenerse al tanto de lo que sucede a su alrededor y alrededor del mundo entero, por lo tanto, es importante explotar la riqueza que poseen dichas *webs*, pues se enfocan hacia la preocupación por las problemáticas sociales y la comunicación entre pares. Siendo así que cada día exista mayor necesidad por la velocidad de la descarga de datos en internet, el carácter intuitivo de las aplicaciones y la versatilidad de estas en relación con la sustentación de los deseos del usuario. El análisis de textos literarios griegos, el acercamiento a la cultura griega, en general, y sus aportes para nuestra época involucran participación, interacción y, sobre todo, una comunicación asertiva. Si el uso que los estudiantes le dan a las redes sociales es enfocado con dichas finalidades, es decir, para que se comparta información (contenidos, vídeos, fotografías, entre otros), para que se apoye en los conocimientos y demás aportes de los compañeros, en fin, para comunicarse, la idea de integrarlas en el contexto áulico como entornos o mecanismos de interacción virtual (o digital) podría ofrecer resultados efectivos para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje. De este modo, al utilizar Facebook, como herramienta didáctica, se tiene la posibilidad de incorporar el aula, y los contenidos impartidos durante las lecciones, al contexto cotidiano de los estudiantes, es decir, a la vida real, tal como Herrera (2012) lo manifiesta cuando señala que, por medio de las redes sociales, a los seres humanos se les ha permitido trascender las barreras (romperlas si es necesario), entre los contextos de aprendizaje y espacios de práctica real.

**Palabras clave:** Internet, Facebook, redes sociales, aprendizaje colaborativo, literatura griega.

<sup>1</sup> Doctor en Estudios del Mundo Antiguo por la Universidad Autónoma de Madrid. Máster en Literatura Clásica por la Universidad de Costa Rica. Coordinador y docente de la Sección de Filología en la Universidad de Costa Rica, Sede de Occidente.

## Abstract

The internet and social networks have transformed the ways in which the communication process is carried out today. An example of this can be seen when Cross (2007) states that “the Internet allows people from all over the world to be connected on a scale unprecedented in the history of mankind” (p. 176). In this way, the way in which human beings relate to their peers and with the context in which they live, as well as the way they seek and appropriate information and, of course, the learning style has changed and is seeing strongly conditioned by the new forms of interaction and production that the internet provides for collaborative and meaningful work. Facebook and other social networks are an important part of the daily lives of students. It is not a secret that they use these networks (which they also trust and rely on) as a means to keep abreast of what is happening around them and around the world, therefore, it is important to exploit the wealth that these networks possess. websites, since they focus on concern for social problems and communication between peers. Thus, every day there is a greater need for the speed of downloading data on the Internet, the intuitive nature of applications and their versatility in relation to supporting the user’s wishes. The analysis of Greek literary texts, the approach to Greek culture in general, and its contributions to our times involve participation, interaction and, above all, assertive communication. If the use that students give to social networks is focused on these purposes, that is, to share information (content, videos, photographs, among others), to be supported by the knowledge and other contributions of classmates Finally, to communicate, the idea of integrating them into the classroom context as virtual (or digital) interaction environments or mechanisms could offer effective results for the development of the teaching and learning process. In this way, by using Facebook, as a didactic tool, there is the possibility of incorporating the classroom, and the contents taught during the lessons, into the daily context of the students, that is, into real life, as Herrera (2012) manifests it when he points out that, through social networks, human beings have been allowed to transcend the barriers (break them if necessary), between learning contexts and real practice spaces.

**Keywords:** Internet, Facebook, Social Networks, Collaborative Learning, Greek Literature.

## I. Introducción

El Internet y las redes sociales han transformado las maneras en las que se realiza el proceso comunicativo actualmente. Un ejemplo de ello se vislumbra cuando Cross (2007) afirma que “la Red permite que personas de todo el mundo estén conectadas a una escala sin precedentes en la historia de la humanidad” (p. 176). De este modo, la manera en que el ser humano se relaciona con sus pares y con el contexto en el que habita, así como la forma de buscar y apropiarse de la información y, por supuesto, el estilo de aprendizaje han cambiado y se están viendo fuertemente condicionados por las novedosas formas de interacción y producción que la internet proporciona para el trabajo colaborativo.

Facebook y otras redes sociales representan una parte significativa en el diario vivir de los alumnos.

No es un secreto que ellos utilizan estas redes (en las que además confían y se apoyan) como medio para mantenerse al tanto de lo que sucede a su alrededor y alrededor del mundo entero, por lo tanto, es importante explotar la riqueza que poseen dichas *webs*, pues se enfocan hacia la preocupación por las problemáticas sociales y la comunicación entre pares. Siendo así que cada día exista mayor necesidad por la velocidad de la descarga de datos en internet, el carácter intuitivo de las aplicaciones y la versatilidad de estas en relación con la sustentación de los deseos del usuario. Así las cosas, en relación con los cambios que experimenta el mundo a partir de la constante evolución de las tecnologías y la integración de más y más usuarios en los procesos comunicativos virtuales, Herrera (2012) afirma que:

La red social ha entrado con fuerza en nuestra vida diaria para cambiar la manera en la que nos comunicamos y nos relacionamos con

nuestro entorno. De hecho, ha modificado claramente nuestro entorno. Una red participativa, centrada en el usuario, nos da la oportunidad de establecer la “digitalidad” como nuestro horizonte personal, laboral o educativo. (p. 6)

El análisis de textos literarios griegos, el acercamiento a la cultura griega en general y sus aportes para nuestra época involucran participación, interacción y, sobre todo, una comunicación asertiva. Si el uso que los estudiantes le dan a las redes sociales es enfocado hacia dichas finalidades, es decir, para que se comparta información (contenidos, vídeos, fotografías, entre otros), para que se apoye en los conocimientos y demás aportes de los compañeros, en fin, para comunicarse, la idea de integrarlas en el contexto áulico como entornos o mecanismos de interacción virtual (o digital) podría ofrecer resultados efectivos para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje colaborativos.

De este modo, al utilizar Facebook, como herramienta didáctica, se tiene la posibilidad de incorporar el aula, y los contenidos impartidos durante las lecciones, al contexto cotidiano de los estudiantes, es decir, a la vida real, tal como Herrera (2012) lo manifiesta cuando señala que por medio de las redes sociales, a los seres humanos se les ha permitido trascender las barreras (romperlas si es necesario), entre los contextos de aprendizaje y espacios de práctica real de una lengua.

## II. Fundamentación teórica de la estrategia

### 2.1. El aprendizaje colaborativo

Resulta necesario aproximarse a ciertos conceptos y referentes por medio de los que se sustentarán las distintas afirmaciones, así las cosas, esta estrategia se fundamenta en la teoría del *aprendizaje cooperativo o colaborativo*, el cual se refiere a la actividad desarrollada por grupos pequeños o subgrupos, en el contexto académico. Para Johnson

y Johnson (1999) el acto de aprender es algo que los alumnos hacen, y no algo que se les hace a ellos. El aprendizaje no debe entenderse como un encuentro deportivo al que se puede asistir únicamente como un espectador regular, sino que necesita la participación directa y activa de los estudiantes y la guía que proporciona el docente. Uno de los aspectos positivos de aplicar este tipo de aprendizaje es que, al igual que los futbolistas (si se permite la analogía), los alumnos desarrollan mejor su actividad y consiguen el “gol” del aprendizaje cuando lo hacen formando parte de un equipo que coopere.

La cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. Así las cosas, en una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo.

En ese sentido, el aprendizaje colaborativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás. Este método contrasta con el aprendizaje competitivo, en el que cada alumno trabaja en contra de los demás para alcanzar objetivos escolares tales como una calificación de “10” que uno o algunos pueden obtener, y con el aprendizaje individualista, en el que los estudiantes trabajan por su cuenta para lograr metas de aprendizaje desvinculadas de las de los demás estudiantes. En el aprendizaje colaborativo y en el individualista, los maestros evalúan el trabajo de los alumnos de acuerdo con determinados criterios, pero en el aprendizaje competitivo, los alumnos son calificados según una cierta norma. Mientras que el aprendizaje competitivo y el individualista presentan limitaciones respecto de cuándo y cómo emplearlos en forma apropiada; el docente puede organizar cooperativamente cualquier tarea didáctica, de cualquier materia y dentro de cualquier programa de estudios.

## 2.2. Uso de Facebook y aprendizaje cooperativo/colaborativo

En cuanto a la implementación de un nuevo uso para la red social Facebook, es necesario destacar dos situaciones importantes, por un lado, la integración y el uso diario que el estudiante presente en relación con la red y las posibilidades de generar espacios virtuales (grupos) cerrados en los que se comparta información, espacios que serán únicamente de trabajo y apoyo para la enseñanza y el aprendizaje.

Dado que el humano es un ser social,<sup>2</sup> dicha socialización se ha convertido en un factor que en los últimos años ha adquirido una enorme importancia, gracias a la implementación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), de este modo, hoy más que nunca antes, en la colaboración entre los estudiantes, esto cumple un papel esencial. Por ejemplo, Romaní (2007) considera que las herramientas digitales como el Facebook son sumamente útiles para optimizar la gestión de la información, además, se convierten en instrumentos que favorecen la conformación de redes de innovación y generación de conocimientos basadas en la reciprocidad y la cooperación.

Es de suma importancia, a la hora de aplicar estrategias para el desarrollo del aprendizaje por medio de la colaboración estudiantil, cuál es el grado de idoneidad del recurso didáctico, que pondremos a disposición del estudiante. Para efectos de este trabajo se contó con la ventaja de que el 100% de un total de 21 estudiantes poseían Facebook y no únicamente eso, sino que dicen ser usuarios muy activos.

Partiendo desde esta posición, es posible construir un grupo cerrado, es decir, en el que participen únicamente los estudiantes que cursan la asignatura, cuyo nombre tenga que ver con la materia, los contenidos, entre otros; las posibilidades son infinitas.

Por otra parte, en el artículo titulado *Seven things you should know about Facebook* se comenta sobre la novedad y la necesidad creciente que suscita la aplicación de las redes sociales como Facebook para la implementación y el desarrollo de nuevas estrategias de aprendizaje ligadas, siempre, al trabajo colaborativo. Asimismo, se señala que:

Las experiencias que se dan en el aula son importantes en enseñanza superior, así como las relaciones que los alumnos cultivan unos con otros y con el cuerpo docente. Al permitir que los usuarios con una variedad de herramientas puedan comunicar y participar en las múltiples redes sociales de manera online puede ser una herramienta importante en el proceso de desenvolvimiento de cada uno. (EDUCAUSE, 2007)

La cita anterior refuerza la idea de que el uso de las redes sociales involucra una gran cantidad de funcionalidades y aplicaciones que posibilitan y facilitan la comunicación y el compartir de ideas y de informaciones.

Así las cosas, Adaime (2011) menciona que la construcción de múltiples espacios educativos en los que las actividades se dirijan hacia la generación de espacios de debate y participación, ultrapasan la pedagogía, pues lleva al estudiante a ser el actor principal de su propio aprendizaje.

Finalmente, si bien es cierto, el aprendizaje que resulta de la interacción colaborativa va más allá del simple trabajo en equipo por parte de los estudiantes, puesto que su fundamentación, es decir, lo que lo sustenta no se caracteriza por una gran complejidad: los estudiantes configuran “pequeñas unidades”, después de haber recibido instrucciones del profesor. Dentro de cada subgrupo, los alumnos intercambian datos y conocimientos y trabajan en una tarea hasta que todos sus miembros la han asimilado, terminado y aprendido, a través de la colaboración.

2 ζῷον, zóon, «animal» y πολιτικόν, politikón «político (de la polis)», lo mismo que decir «cívico».

### III. Situación de aprendizaje por resolver: ¿cuál es el problema?

En muchas ocasiones, debido al poco tiempo destinado a las lecciones y a la amplitud teórica de los contenidos del curso de Literatura Griega, se torna realmente difícil ahondar lo suficiente en la materia de manera tal que sea posible abarcar una parte significativa del corpus de conocimiento que se exige. Es por cuestiones como esta que surge la necesidad de buscar estrategias de aprendizaje alternativas, que colaboren en la compleción de las informaciones por enseñar.

No cabe duda que para tener una mejor comprensión del mundo actual, es sumamente importante estudiar cuáles fueron las raíces de nuestra cultura. Con el curso de Literatura Griega, que se imparte en la Carrera de Enseñanza del Castellano y la Literatura, en la Universidad de Costa Rica; Sede de Occidente, se desea situar a los estudiantes en el principio del camino que los conducirá hasta los orígenes del mundo occidental (aquí se habla de cultura occidental).

Así las cosas, es indispensable conocer cómo los griegos forjaron, a lo largo de muchos siglos, una civilización que ha pervivido hasta hoy, adaptándose, desde luego, a los tiempos modernos.

Unido a lo anterior, sobre sus cimientos se ha construido la sociedad actual, lo que se conoce como el “cotidiano”, además, nutrió al mundo occidental de saberes y pensamientos, modificándolos y manifestándolos en un sinnúmero de expresiones culturales en diversos campos: literario, pictórico, filosófico, científico, lingüístico, entre muchos otros de igual importancia.

Al tratarse de un contenido tan amplio, no es posible abarcarlo en una o dos clases, sino que debe ser visto como un proceso en el que el estudiante se apropie de la cultura griega; en consecuencia, es por esa razón y las anteriores, que se torna sumamente necesario que los estudiantes del curso de Literatura

Griega profundicen en el conocimiento de esta, con la salvedad de que serán ellos mismo los gestores de su conocimiento, serán los que indaguen, interactúen y comenten, ya que es poco lo que se puede desarrollar en un par de horas lectivas y dicho contenido (cultura griega) es muy amplio. Por tal motivo, se propone la elaboración de un grupo cerrado de Facebook (llamado Mundo Griego), ya que por medio de dicha red es posible compartir documentos, opiniones, sentires y fotografías, que complementen lo aprendido durante las lecciones e incluso que motiven el comentario de nuevos temas que van más allá de los propios contenidos, pero que enriquecen el acervo cultural de los estudiantes, lo cual permitiría convertirlo en un espacio educativo, en el que se favorecerá la interacción entre el docente y los estudiantes, haciendo que el aprendizaje se torne “colaborativo” y significativo.

### IV. Descripción de la estrategia didáctica

Facebook como red social posee una difundida popularidad en la actualidad. Por medio de esta es posible compartir documentos de todo tipo, fotografías, textos literarios, comentarios, opiniones y, sobre todo, los sentires de los usuarios. De esta forma, dichos espacios virtual pueden ser encausados de manera tal que pueden convertirse en extensiones del contexto educativo áulico y, por lo tanto, en un espacio en el que se promueva la interacción entre los alumnos y el profesor.

Aplicar el uso de la red social mencionada, permite ser innovador en los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues motiva la realimentación entre los actores y actrices de la educación.

El valor del uso de este tipo de páginas web radica en que facilita capturar la atención de los alumnos de manera alternativa, mediadas por las TIC (Tecnologías de la Información y la Computación). Además, las diferentes aplicaciones de dicha red social conjugan el sonido, la imagen y el color, así como varios símbolos que pueden ser incorporados

conforme se construye el sitio. Asimismo, permite intercomunicar el criterio del alumno sobre un asunto muy puntualizado, además, de su estado de ánimo a partir de él y funciona como medio para evaluar las actividades planeadas como elementos para la valoración formativa. Esta estrategia puede llevarse a cabo durante tres semanas del semestre, ya que en ese tiempo se analizará el contenido correspondiente al recorrido *panorámico histórico, socioeconómico y cultural del mundo griego*.

#### 4.1. ¿Cómo incorporar Facebook en una clase o en el trabajo extra clase en el curso de Literatura griega?

- a) Lo primero será definir el objetivo por el cual se va a utilizar tal herramienta informática.<sup>3</sup> Con esto se busca motivar o sensibilizar en relación con una temática específica de la cual se persigue que los estudiantes se apropien, desde luego, mediante el trabajo cooperativo (colaborativo).
- b) Se le propone a los estudiantes la creación del espacio en la red social en Facebook.
- c) Abrir un grupo para que funcione como punto de encuentro desarrollador y promovedor de la interacción de forma virtual.
- d) Una vez creado el grupo se pueden compartir documentos importantes de la materia que se desea enseñar, los cuales se complementarán con los aportes que cada uno de los estudiantes incorpore al espacio virtual. Además, se pueden incorporar recordatorios de asignaciones, tareas, proyectos, entre muchas otras opciones, las posibilidades son infinitas.

### V. Papel del docente

En cuanto a la participación del docente en la

aplicación de esta estrategia didáctica, cabe destacar que estará inmerso en procesos de enseñanza y aprendizaje completamente colaborativo, lo cual quiere decir que no solo estará cargo del desarrollo de la estrategia sino que será el encargado de guiar al estudiantado hacia el éxito de esta. Así las cosas, las actividades de las que deberá encargarse son:

- a) Estimular el desarrollo de habilidades técnicas y sociales básicas para participar en la red social en particular, y en la sociedad contemporánea en general (crear cuentas individuales, crear un espacio social para llevar a cabo actividades colaborativas) (Llorens Cerdía y Capdeferro, 2011).
- b) Promover el aprendizaje y trabajo entre pares: proponer recursos y fuentes de información a los otros miembros del grupo, en conexión con el uso educativo de Facebook y su potencial como apoyo para el trabajo colaborativo.
- c) Finalmente, producir conocimiento en el proceso de colaboración con los otros miembros del grupo (documentar el proceso de trabajo usando herramientas externas en formatos visual y escrito: texto, vídeos, presentaciones, mapas mentales, entre otros).

El docente debe darse a la tarea de ver, como ventajas de Facebook para el trabajo colaborativo, la simplicidad y la rapidez para administrar el trabajo en grupo; la sencillez para usar herramientas como el foro, el muro, fotos, etc.; el alto grado de conectividad externa; por ejemplo, el hecho de que es posible acceder utilizando celulares, tablets, o cualquier otro dispositivo móvil con conexión a internet y con muchos sistemas operativos.

### VI. Papel del estudiante

<sup>3</sup> Sería: Identificar los principales periodos literarios griegos por sus características, tanto formales como de contenido mediante un recorrido panorámico histórico, socioeconómico y cultural del mundo griego, para que se aprecie la literatura griega como producción social que refleja los sentires de una cultura.

El estudiante posee un rol activo en el desarrollo de la estrategia pues podrá expresarse utilizando todo tipo de recursos alternativos, los cuales casi nunca están presentes en las clases magistrales; por ejemplo, fotografías, hipervínculos y videos de *Youtube* o de otras plataformas, que les permitan reforzar los aportes realizados. Además, parte de su protagonismo radica en emitir sus opiniones en relación con lo que aprendieron o preguntar al docente en caso de tener dudas sobre la materia vista en clase.

Unido a lo anterior, el alumno podría manifestar su posición en relación con la actividad, es decir, si está conforme con esta o si, por el contrario, no le pareció y es necesario cambiar algún aspecto.

Así las cosas, las redes sociales se visualizarían como una buena herramienta de comunicación, ya que a los actuales jóvenes les atraen mucho más las respuestas concisas y con presteza.

## VII. Evaluación de la estrategia de aprendizaje y análisis de resultados del proceso de desarrollo

La estrategia se realizó para el curso FL 3018, Literatura Griega, que se imparte en la carrera de Enseñanza del Castellano y la Literatura de la Universidad de Costa Rica, Sede de Occidente. Lo que se buscó fue no solo aplicar la estrategia para resolver una situación de aprendizaje sino que por medio de esta se expusiera las contribuciones que las redes sociales (en el caso de este trabajo, se trata de Facebook) aportan en el desarrollo de contenidos amplios de la asignatura antes mencionada.

La recolecta de datos se desarrolló por medio de la técnica del cuestionario y respuestas de selección única. Las preguntas formuladas en el cuestionario tenían como objetivo verificar la percepción de los sujetos a los que se le aplicó la estrategia con el uso de Facebook en el proceso de enseñanza y aprendizaje. También se deseaba saber cuál era la opinión de los sujetos sobre los contenidos publicados en esta red,

de modo que se pudiera analizar su participación como estudiante/profesor, en tanto él investigaba de un tema determinado, sintetizaba la teoría y la mediaba para que el resto de sus compañeros la comprendiera.

## VIII. Resultados

### 8.1. Bondades y limitaciones del uso de Facebook en la enseñanza de contenidos del curso de Literatura griega

Una vez aplicada la estrategia didáctica de utilizar un grupo cerrado de Facebook como medio para estudiar un contenido del curso de Literatura griega, es posible determinar que existen bastantes ventajas con su utilización, por ejemplo:

- a) Posibilita en hecho de conjuntar en un solo espacio virtual no solo una serie de actividades sino a los actores de la educación (docentes y estudiantes), lo que permite la interacción comunicativa extra institucional.
- b) Dado el sentimiento de cercanía que se establece entre los docentes y los estudiantes, hace que se borren las barreras que muchas veces llevan a los estudiantes a fracasar (muchas veces el estudiante no pregunta por vergüenza o por la poca confianza con el docente), pues con el Facebook se pueden hacer preguntas colectivas o por medio de mensajes privados.
- c) Incrementa y mejora el contexto en el que se trabaja, ya que se le permite al estudiante ser gestor de su propio conocimiento, a la vez que media y sintetiza información para sus compañeros.
- d) Se incrementa la comunicación asertiva entre los compañeros, lo cual genera mayor fluidez en los procesos de elaboración de trabajos y realización de tareas u otros tipos de asignaciones.

- e) Unido a lo anterior, propicia la participación de múltiples grupos de trabajo en un mismo sitio.
- f) Se manifiesta un comportamiento social interesante; por ejemplo, algunos alumnos que son muy callados durante las clases, presentaron un alto grado de participación en el grupo cerrado.
- g) La participación de los miembros del grupo mejora cuando la evaluación consiste en responder trivias e incorporar comentarios, fotografías, vídeos y demás, relacionados con el tema que se desea estudiar.
- h) Es posible observar que son bastantes las ventajas de utilizar una red social como Facebook; sin embargo, existen algunas particularidades que podrían limitar el alcance de estas, tal como se muestra seguidamente:
- i) La manera en que los alumnos utilizan dicha red no está, por lo general, proyectada hacia el aprendizaje, lo cual posibilita que haya desvíos ocasionales hacia otro tipo de actividades que no poseen ningún punto en común con el objetivo de aprendizaje.
- j) En algunos casos, los estudiantes no profundizan lo necesario y cae en la imprecisión, lo que genera aprendizajes no completados o vistos tangencialmente. Por otra parte, se corre el riesgo de que las fuentes que utilizan algunos estudiantes no sean de calidad, lo que ocasiona interpretaciones simplistas de la información y, con esto, un mal desarrollo del proceso de enseñanza.
- k) Es muy probable que, al manipular una gran cantidad de datos en tiempos breves, se suscite una incongruencia en el sentido de que hay más información, pero esta tiene poco valor (en muchos casos). Aquí el docente debe ser quien juzgue la calidad de los aportes que cada uno de los estudiantes haga.

## 8.2. Proyecciones de uso

La creación del grupo cerrado ha funcionado como un espacio en el que se compartieron documentos digitales, vídeos, textos, páginas webs, relacionados con la asignatura y los contenidos que incorporan y que serán los puntos de partida para el aprendizaje. También, se ha caracterizado por ser un ambiente virtual dialógico, donde docente y alumnos son aprendientes y formadores, asimismo, los estudiantes participan en la creación de su propio conocimiento.

Uno de los principales factores por lo que conviene proyectar la estrategia a otros cursos o ámbitos de la carrera es que ha promovido la motivación de los estudiantes, hecho que ha incidido directamente en la calidad de las asignaciones desarrolladas por ellos mismos. Además, debido a la gran participación de los estudiantes, ha quedado comprobado que el uso de las nuevas tecnologías virtuales promueven intereses que las estrategias tradicionales no suscitan.

El atractivo que poseen las redes sociales como Facebook tiene por punto de partida una aproximación entre lo formal y lo informal, es decir, que se torna exitosa debido a la capacidad de incorporar la materia en la vida cotidiana de los estudiantes, asimismo, romper con la monotonía del salón de clases y permitir la interacción y compartir de informaciones de manera rápida y versátil, para ser debatida por todos los miembros del grupo.

En fin, conviene proyectar la estrategia, pues los resultados se dirigen hacia a una interacción creciente y hacia la utilización de forma colaborativa de esta red social, para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

## IX. Consideraciones finales

La red social Facebook fue bien utilizada como un ambiente virtual de aprendizaje formal, motivando a los alumnos en el proceso de aprendizaje. Es evidente que el adecuado uso de la red social, como ambiente virtual de aprendizaje depende de la metodología propuesta por el profesor, de su mediación y participación con los alumnos, para la búsqueda del conocimiento, para el intercambio de ideas, para la colaboración y la retroalimentación dada por el profesor, debido a que, de no ser así, podría caerse en el error, por causa de las innumerables posibilidades de resignificación de los saberes en esta disciplina.

El potencial pedagógico se torna evidente cuando el profesor y el alumno establecen un aprendizaje colaborativo; Facebook ofrece varias aplicaciones educativas que tornan más atractiva a la red social, facilitando el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Con la observación participante del profesor conjuntada con el comentario de los alumnos, fue posible percibir que Facebook es una herramienta que puede ser utilizada como un ambiente virtual de aprendizaje colaborativo. Además, por la interactividad y las diversas posibilidades pedagógicas que conducen hacia el “aprender a aprender”.

No obstante, hay que tener en cuenta que cualquier consideración es temporal o fugaz, pues en el cotidiano colaborativo de los usos de las redes sociales, estas se transforman y alternan posibilidades como “novedades” de las que todos los envueltos en esa comunidad colaborativa de aprendizaje precisan estar atentos y en constante actualización.

Asimismo, la formación docente y estudiantil debe enfocarse de manera hacia la utilización de las TIC de forma tal que los procesos de enseñanza y aprendizaje se torne vivencial y donde la inmovilidad de los contenidos, tenidos en otros tiempos como ciertos, acabados y, en algunos casos,

hasta inalcanzables en cuestiones de acceso, sean revisados, actualizados y adaptados a las nuevas formas de hacer enseñanza significativa.

Así las cosas, finalmente, con el uso del grupo cerrado de Facebook, una nueva gama *polidireccional* de referencialidades se construye y se hace visible, donde enseñanza y aprendizaje acontecen de manera innovadora, abierta, flexible, con mayores posibilidades de significados y un horizonte de trabajo más amplio.

## X. Referencias bibliográficas

- Adaime, I. et al. (2010). *El 'Proyecto Facebook' y la posuniversidad: sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje*. Editorial Ariel.
- Bernaza, G. y Lee, F. (2005). El aprendizaje colaborativo: una vía para la educación de postgrado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(3), 1-18. <https://doi.org/10.35362/rie3732712>
- Coll, C y Monereo, C. (2008). *Psicología de la Educación Virtual: aprender y enseñar con las Tecnologías de la Información y la Comunicación*. Morata.
- Cross, J. (2007). *Informal Learning. Rediscovering the Natural Pathways That Inspire Innovation and Performance*. Pfeiffer.
- EDUCAUSE. (2007). *Seven things you should know about Facebook II, 2007*. <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/eli7025.pdf>
- Herrera, F. (2012) Aprendizaje en red y actividades digitales significativas. *Revista Mosaico*, (28), 4-7.
- Herrera, F. y Pujolá, J. (2012). *Actividades Triple C para el aula de ELE: consumir, crear y compartir información en redes sociales*. <http://www.slideserve.com/joella/actividades-triple-c-para-el-aula-de-eleconsumir-crear-y-compartir-informacion-en-redes-sociales>
- Johnson, D. y Johnson, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.
- Llorens, F; y Capdeferro, N. (2011): Facebook's Potential for Collaborative e-Learning. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. 8(2) 197-210. <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n2-llorenscapdeferro/v8n2-llorenscapdeferro-eng>
- Romaní, C. y Pardo, H. (2007). *Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food*. Recuperado de: <http://www.planetaweb2.net/>

## Lectura obligatoria versus lectura por placer: ¿qué papel debería asumir el docente de Español?

Reading Mandatory versus Reading for Pleasure: What Role Should the Spanish Teacher Assume?

Tatiana Chinchilla Araya<sup>1</sup>

Ministerio de Educación Pública, San José, Costa Rica

tatica8406@gmail.com

Fecha de recepción: 28-11-2021

Fecha de aceptación: 05-02-2022

### Resumen

La ponencia reflexiona sobre los nuevos parámetros del abordaje de la lectura en los centros educativos costarricenses y la constante aseveración ministerial de que el estudiante desarrolle la competencia lectora, desde un enfoque que pondere el placer y el disfrute del texto sobre la obligatoriedad de dicho proceso. Lo anterior se realiza a la luz de los nuevos enfoques de la enseñanza de la lengua y la literatura, así como los alcances e impacto del nuevo programa de estudio de la asignatura de Español, desde la Política Educativa “Ética, estética y ciudadanía”, del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. Le corresponde al docente de Español enfatizar en el valor de la lectura como proceso integral, no solo de disfrute y diversión, sino como una competencia básica para la vida de los estudiantes en sociedad, ante todo al considerar las posibilidades de acceso que hoy existen a muchas obras literarias y no literarias. Se apela a la importancia de equilibrar la formación de estudiantes que gusten de la actividad lectora, en los diferentes géneros literarios y no literarios, con el desarrollo de personas conscientes de que la lectura no es solo un espacio de “ocio, diversión y gusto”, sino una habilidad “necesaria” para acceder al conocimiento, conocer otras realidades y desenvolverse efectivamente en sociedad, pues aunque no siempre se disfrute, por la diversidad de temas y gustos personales, no puede ser una práctica opcional.

**Palabras clave:** competencia comunicativa, habilidad lectora, Política Educativa, enfoque comunicativo, mediación pedagógica.

### Abstract

The paper reflects on the new parameters of the reading approach in Costa Rican educational centers and the constant ministerial assertion that the student develops reading competence, from an approach that places the pleasure and enjoyment of the text over the obligation of said process. The above is done in light of the new approaches to the teaching of language and literature, as well as the scope and impact of the new study program for the subject of Spanish, from the Educational Policy “Ethics, aesthetics and citizenship”, of the Ministry of Public Education of Costa Rica. It is up to the Spanish teacher to emphasize the value of reading as an integral process, not only for enjoyment and fun, but as a basic competence for the life of students in society, especially when considering the possibilities of access that exist today to many literary and non-literary works. It appeals to the importance of balancing the training

<sup>1</sup> Profesora de Español. Magister en Enseñanza del Castellano y la Literatura y bachiller en Ciencias de la Educación con énfasis en I y II ciclo, ambos por la Universidad de Costa Rica. Magister en Gestión Educativa con énfasis en Liderazgo, por la Universidad Nacional de Costa Rica.

of students who like reading activity, in the different literary and non-literary genres, with the development of people who are aware that reading is not just a space for “leisure, fun and pleasure”, but a “necessary” ability to access knowledge, learn about other realities and function effectively in society, because although it is not always enjoyed, due to the diversity of topics and personal tastes, it cannot be an optional practice.

**Keywords:** Communicative Competence, Reading Ability, Educational Policy, Communicative Approach, Pedagogical Mediation.

## I. Introducción: obligatoriedad versus placer

Los nuevos enfoques en la Enseñanza de la Lengua han traído cambios significativos, al menos desde la teoría, en los procesos de mediación pedagógica de la asignatura de Español en las aulas costarricenses. Es a partir de la publicación de los nuevos *Programas de Español* (2014 para Primaria y 2017 para Secundaria) del Ministerio de Educación Pública (MEP) que comienza un proceso de transformación curricular, pedagógica y evaluativa, además de conceptual, en la forma de construir conocimientos en esta materia. Parte del cambio epistemológico principal tiene que ver con una concepción de la clase de Lengua como eje del currículo escolar. Esto quiere decir que la enseñanza y el aprendizaje de la asignatura se convierten, de acuerdo con los nuevos parámetros de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, en entornos potenciadores de competencias comunicativas, las cuales se desarrollan de maneras integrales, mediante el uso, porque:

Bien sabido es que la adquisición y el aprendizaje lingüístico se desarrollan a través del uso, de los actos de habla y con ello poco a poco se enriquece y se perfecciona la competencia lingüístico-comunicativa de la que se sirve el hablante. (González, 2016, p. 79)

En el área de la lectura, esta perspectiva ha traído un marco de acción en donde se pondera el gusto e interés del alumno por esta práctica, por encima de la “obligación” como tal de desarrollar habilidades lectoras.

Así, por ejemplo, se pueden enumerar aspectos positivos para la diversificación de las lecciones de Español, como lo son las lecturas “recomendadas” (cambio del concepto “obligatorio”), lo cual permite al profesorado hoy tener mayores posibilidades de acción para escoger entre una amplia gama de opciones de lectura para los estudiantes, lo cual se considera positivo a fin de fomentar la autonomía docente. No obstante, a pesar de los beneficios estudiados y demostrados sobre la potenciación del placer dentro del trabajo de aula, incluido el desarrollo de las competencias lingüísticas, se cuestiona en este documento que un discurso enfocado únicamente en el disfrute por parte de los alumnos estaría dejando de lado ciertos conceptos y valores que la enseñanza de la lectura permiten, cuando en una asignatura se considera “necesario” que los estudiantes accedan a ciertos textos como aspecto imperativo de su proceso de formación. Asimismo, se reflexiona sobre la necesidad de que la competencia lectora sea desplegada primero en el docente, para que este pueda entender y abordar mejor a quienes apenas la empiezan a construir.

## II. Nuevos parámetros del abordaje de la lectura

El Programa de Español de III y IV ciclo fue publicado en 2017 y empezó a ejecutarse de forma paulatina en los diferentes niveles, al iniciar en séptimo año y continuar cada año hasta llegar a los grados superiores. Este programa, según su propia fundamentación teórica, está articulado con el Programa de Primaria, publicado 4 años antes, como parte de la *Nueva Política Educativa* costarricense. El programa parte de un enfoque

más integral del aprendizaje de la lengua, el cual no solo se fundamenta en teorías contemporáneas sobre didáctica, sino que incorpora, a partir de otras disciplinas, el entendimiento de que la clase de Español permite potenciar muchas otras áreas, con la lengua como centro irradiador de otros aprendizajes. Se indica, incluso que esta nueva guía: “se fundamenta en una lectura y una comunicación oral y escritura dinámicas por medio de la comprensión lectora que sugieren crear textos a partir de la lectura; es decir, utilizar la palabra escrita para crear otras formas de expresión que permitan vivenciar el texto y aprender su significado” (MEP, 2014p. 4).

El texto mencionado involucra distintas teorías pedagógicas y sociales, las cuales buscan expresar la importancia de que la asignatura de Español potencie las habilidades lingüísticas para el desarrollo humano integral. Esto es una visión diferente de los enfoques gramaticales, en donde se explotan reglas escritas y usos, pero no así el entendimiento de estos, la pertinencia del discurso oral, la escucha y una lectura activa y crítica. Lo anterior expresa una necesidad latente del desarrollo de habilidades para la vida (no solo para lo académico); el mismo programa señala:

*Las Habilidades para la vida son uno de los referentes que permitieron la toma de decisiones para el planteamiento de Habilidades para la nueva ciudadanía y la propuesta y construcción de un perfil del estudiante y de la persona docente que identifique y solviente las necesidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los programas (...). (MEP, 2014, p. 5 [el subrayado es propio])*

Ahora bien, aunque el programa se fundamente acorde con los tiempos actuales, en cuanto a conceptualización, mediaciones pedagógicas pertinentes con los cambios socioculturales y autores contemporáneos de la nueva didáctica de la Lengua y la Literatura, el proceso no puede desarrollarse

apropiadamente si los mismos docentes no tienen claridad sobre dicha fundamentación, pues muchos se saltan este aspecto del programa para observar los contenidos (la parte “concreta” del trabajo de aula), cuya mediación sugerida no se entiende o se cuestiona, muchas veces por no considerar desde cuál enfoque se plantea. Eso evidencia una “hipocresía docente”, pues tal como lo indicaba González (2016): “En este sentido, cabe destacar que muchos docentes irrespetan a sus alumnos al atreverse a abordar la Didáctica de la lengua y específicamente la competencia lectora, sin haber hecho ellos mismos de la lectura, un instrumento para la vida” (p. 65). Así, se entiende que, si ni siquiera el docente ha trabajado y concientizado sobre sus propias capacidades de lectura, es natural que sigan existiendo problemas en el abordaje, aplicación y resultados del Programa en cuestión. Por ende, se reflexiona sobre la idea de que no es que el programa no funcione o que esté completamente descontextualizado con respecto a los recursos materiales y evaluativos que puede implicar, sino que muchos docentes no pueden entender ni adaptar sus estrategias a su espacio de aula, porque no comprenden siquiera su bases teóricas.

## **2.1 Competencia comunicativa: lengua como eje del currículo**

El Programa señala como fundamento teórico la comunicación y la competencia lectora como bases para desenvolverse en el entorno, desde un grupo de saberes y habilidades lingüísticas, las cuales permiten el intercambio entre las personas, los textos, entre otros. El documento, incluso explica las diferentes competencias comunicativas con conceptos basados en autores de renombre en estos temas, de forma tal que le brinda al docente de lengua la oportunidad de ampliar esos aprendizajes, con la búsqueda autónoma, en caso de necesitar mucho más fundamentos. La siguiente imagen es tomada del mismo programa, con la cual se pretende ejemplificar la guía de orientación conceptual de las competencias lingüísticas que se buscan en la clase de Español:

**Imagen 1.**  
*Competencias comunicativas*

Competencia comunicativa	Competencia	Definición
	Lingüística	Capacidad innata para hablar una lengua y (...) conocimiento de la gramática de esta (Canale, Swain y Hymes, referenciados por Lomas, 1999)
	Sociolingüística y sociocultural	Implica el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua (Moreno, referenciado por Lomas, 1999)
	Discursiva textual	o Habilidad que posee el hablante para construir diversos tipos de discurso con cohesión y coherencia (Canale, Swain y Hymes, referenciados por Lomas, 1999)
	Estratégica	Habilidad para resolver problemas que se pudiesen suscitar en el intercambio comunicativo (Canale, Swain y Hymes, referenciados por Lomas, 1999)
	Semiológica	Habilidad para interpretar los elementos iconoverbales empleados por la publicidad y los diversos medios de comunicación (Lomas, 1999)
	Lectora o literaria	Proceso de leer, comprender y llegar a inferencias e interpretaciones, a partir de las cuales el lector aprende y construye nuevos conocimientos, nuevos textos (Frade Rubio, 2009)

Nota. Tomado del *Programa de Español para I y II ciclo*, por el MEP, 2014.

Con base en lo anterior, se entiende que el docente de Lengua debe procurar un equilibrio entre estas competencias, a fin de que exista un entorno de aprendizaje donde realmente la Lengua se aprenda para la vida. Por tal razón, la formación y compromiso del educador en tal proceso, así como las propias competencias de este, se vuelven un pilar para poder trabajar abiertamente todo lo que el programa pretende; específicamente en el caso de la lectura, es necesario ese compromiso mayor, por la necesidad del docente de actualizarse y acceder a las nuevas tendencias, mediante textos escritos e investigaciones. Sobre lo anterior se indica lo siguiente:

La competencia comunicativa en el proceso educativo no solo está dirigida a crear un clima agradable y asertivo en el proceso docente sino que incide de manera directa en la preparación de los individuos para la vida por lo que se hace necesario la preparación de los educadores en este sentido de manera que no solo dominen el uso de la lengua

en diferentes contextos y en situaciones comunicativas diversas, y como instrumento de comunicación oral, escrita, de aprendizaje y socialización sino que posea destrezas básicas referidas a la comprensión, la expresión y el contexto, que domine el uso del lenguaje no discriminatorio y respetuoso con las diferencias, que comprenda y produzca una infinita cantidad de mensajes con el conocimiento acerca de la adecuación de un enunciado al contexto de situación en que se produce y con una marcada intencionalidad de manera que permita influir en la personalidad de los demás. (Pompa y Pérez, 2015, p. 165)

Se entiende el valor de que la clase de Lengua incluya un punto de vista, el cual valore el contexto comunicativo con un eje de las relaciones de las personas con el mundo y sus pares, no solo como “algo” que debe aprenderse para un fin, sino como un fin en sí mismo para el desarrollo humano. Por tal razón, este nuevo enfoque debe ser aprehendido

en primera instancia por el docente, integrado dentro de su formación y quehacer diario, con una aplicación frecuente, tanto en el discurso como en la mediación pedagógica, de los principios de la Nueva Didáctica de la Lengua y la Literatura:

Leer no sólo [sic] es decodificar un tipo de documento escrito, sino que implica la movilización de conocimientos que el alumnado ya posee de su entorno y experiencias, en donde deben incorporarlos en las lecturas que realizan para otorgarle sentido y por supuesto, comprender lo que se está leyendo explícitamente, como también las inferencias que el texto entrega. El desarrollo del eje de lectura, por tanto, no sólo contribuiría a la asignatura, sino que a todas las asignaturas del currículo por cuanto permite la construcción de significados. (Valenzuela, 2021, p. 7)

Según esta nueva concepción, los alumnos deben aprehender en la clase de Lengua y en la escuela en general las destrezas para comunicarse asertivamente, pues “no basta con que sean comunicativamente competentes solo en la sala de clases, sino que además deben desempeñarse eficazmente en diversos contextos comunicativos” (Valenzuela, 2021, p. 5). Se trata, entonces, de un enfoque que integra y valora la relevancia de todos las competencias comunicativas en la clase de Lengua, no solo la escrita, como potenciadoras de los enfoques gramaticales de enseñanza; esto último en realidad aplica para todas la áreas del conocimiento que se desarrollan en el sistema educativo, porque, tal como indica González (2016), la educación en general “no debe entenderse como el simple hecho de enseñar y dar clases, sino, más bien, como la posibilidad de crear espacios donde las personas construyan valores y desarrollen diferentes habilidades comunicativas y para la vida” (p. 79). Sobre lo anterior, se cierra con la idea de que “más que un acto mecánico de descifrado de signos gráficos, leer es un acto de construcción personal y subjetiva” (González, Méndez y Quesada, 2017, p.

34), y, ante dicho escenario, se debe procurar un proceso de enseñanza acorde con una construcción de conocimiento lector más integradora y crítica, tanto de docentes como de alumnos.

## 2.2. “Empatía lectora” del profesorado

El profesor que entiende la habilidad lectora como centro potenciador de la comunicación tiene la posibilidad de establecer espacios significativos de aprendizaje, relacionados con el uso apropiado del idioma, donde se entiende la propiedad más allá de la memorización de una regla de uso. Cuando el docente incorpora dentro de su práctica pedagógica esta idea, tanto desde la teoría como la cotidianidad, se establecen oportunidades de involucrar al alumnado en una construcción más integrada de conocimientos y habilidades para la vida, con un uso de la lengua como un instrumento para entender el mundo. En el caso de la habilidad lectora, esta constituye evidentemente una base para entender el contexto actual, así como el pasado e incluso lo que pueda venir, tal como ya lo indicaba Cassany (2005), sobre la importancia del contexto en el aprendizaje de los textos y el uso concreto de la lengua en esos espacios. Así, es posible entender el uso del idioma como un principio que:

se enmarca en una nueva concepción de la lengua, resumida en el principio de que en el aula de idiomas, el significado proviene del uso, que desde su base se centra en la explotación de los aspectos comunicativos y discursivos del lenguaje, es decir que se debe estudiar la lengua con el fin de usarla en la vida real porque es un instrumento que facilita la comunicación entre sus usuarios. (Maati, s.f., p. 119)

Con base en lo anterior, se enmarca un docente de Lengua comprometido con el uso de esta en la vida real. En cuanto a la habilidad lectora se plantea la interrogante de cómo lograr que los alumnos lean, si el mismo docente no ha desarrollado de manera consciente en su práctica esta habilidad o

si tiene que desenvolver esta idea en un entorno en donde la lectura no es placentera, caso verificable en contextos escolares de hoy, y o existe el tiempo o los recursos suficientes para que ese gusto de construya en el estudiantado. En esa situación se desenvuelven muchos educadores y ante la cantidad de responsabilidades administrativas del proceso escolar actual, a veces se pondera la obligatoriedad del “gusto” por leer, aunque realmente no se logre. En ese punto es donde toma valor la idea de que el educador entienda el sentir de muchos alumnos que no gustan del hábito de la lectura, a quienes se les insiste con que debe ser una práctica placentera y a veces no logran que se constituya así en la vida real.

### III. Giro del término “obligatoriedad”: oportunidad del docente

Existen pruebas de la mejora evidente en muchas áreas académicas a partir de una lectura constante y eficiente, tal como lo indicaban Descallaz et al. (2014); sin embargo, cabe preguntarse qué hacer con aquellos estudiantes a quienes simplemente la lectura no se les da, a quienes la idea de leer por placer no alcanza para que incorporen la práctica dentro de su cotidianidad. Ya lo indicaba Pindado (2004), en relación con que “A estas alturas resulta evidente que la lectura como acto placentero se ha convertido en una práctica minoritaria. Y no sólo entre adolescentes, sino entre adultos” (p. 172). En ese sentido, es donde recae la responsabilidad del docente para entender y abordar estas situaciones, sin juzgar de forma negativa, a fin de procurar entonces los espacios de aprendizaje de la lectura que contribuyan a la idea de la necesidad de leer, de su valor como habilidad para vida, sin el imperativo, al menos *a priori*, de que *debe* gustar al alumnado; esto último puede o no puede desarrollarse con una mediación adecuada, es una realidad que debe aceptarse y trabajarse: el no conseguir que un alumno “quiera” leer, de forma inmediata a corto o mediano plazo, no debe constituirse en un impedimento para desarrollar la habilidad lectora o un fracaso de la clase de Lengua. Al final de cuentas, en ese contexto de disgusto, es posible

fomentar otros valores también necesarios para la vida, como la responsabilidad: a veces hay que leer “porque sí” y esto no es “malo”, es necesario para mejorar el entendimiento y relación con las personas y el mundo. Es la ocasión para que el enfoque comunicativo que los nuevos programas incitan pueda observarse de forma evidente también. Lo anterior en relación con lo siguiente:

El docente debe ser formado de manera que asuma una postura que permita el aprendizaje significativo y que vivencie e internalice los valores en su propia vida personal y, de esta manera, desempeñar en su actividad un liderazgo moral e intelectual. Para esta finalidad, se considera prioritario incluir en su formación nuevas prácticas pedagógicas que permitan el diálogo con los alumnos, el aprendizaje significativo, la participación, en definitiva, el proceso de enseñanza como aprendizaje compartido y dialogado. (Briceño et al., 2011, p. 193)

Debe potenciarse en el educador (y este debe mediarla para sus alumnos) la idea de que los hábitos de lectura son esenciales para el desenvolvimiento en sociedad. La mediación pedagógica no puede quedarse en el placer únicamente, debe existir un equilibrio entre el gusto y el deber, en función del profundo compromiso de la escuela con el progreso integral de una sociedad. En un contexto complejo en cuanto al desarrollo de habilidades de lectoescritura, donde se está en un punto avanzado en la construcción y mantenimiento de hábitos (como es el caso de la adolescencia), esta perspectiva no puede obviarse máxime en contextos costarricenses con fuertes problemas en las áreas mencionadas, porque:

En razón de ello, se considera que familia y escuela constituyen la base fundamental para la adquisición de la lectoescritura, pero esta responsabilidad se recarga en la escuela en el caso de los alumnos procedentes de un contexto familiar de bajo capital cultural: los

hábitos de lectura se pueden originar en casa, pero el papel de la escuela resulta clave en los contextos de pobreza, vulnerabilidad social y bajo capital cultural, donde la familia y la comunidad brindan poca ayuda para adquirir ese aprendizaje. (Márquez, 2017, pp. 11-12)

En relación con lo anterior, en el caso de Costa Rica, esa necesidad debe visualizarse con apuro entre la docencia actual, pues según el *Informe del Estado de la Educación* (2021), existen bajos niveles alcanzados en muchas áreas y “para mejorar los desempeños de los estudiantes en sus competencias matemáticas, científicas y digitales, potenciar su continuo aprendizaje y garantizar su inserción exitosa en la sociedad de conocimiento, primero se debe de contar con lectores competentes (p. 56). Así, se gira la connotación negativa de la obligatoriedad, desde una visión punitiva si no se practica, hacia una reflexión de consecuencias en la vida real (trasciende una mala calificación en una prueba, porque implica la vida en sociedad). Se entiende así la labor de la escuela por motivar el entendimiento de que algunas prácticas como la lectura, aunque no sean agradables para muchos, deben realizarse para el avance intelectual, individual y colectivo, pues el mismo Márquez (2017) indicaba que: “La lectura, como hemos visto, constituye tanto un fin como un medio que resulta fundamental para ampliar las posibilidades y oportunidades de desarrollo individual y de la sociedad en general” (p. 13).

De esta manera, se determina el espacio de la clase de Lengua como una oportunidad para que el docente contribuya a formar personas conscientes del valor social e individual de la lectura. Para que esto sea posible, el mismo docente tiene que desarrollar en sí mismo la competencia y eso comienza, en el ejercicio escolar, con el conocimiento del currículo que reproduce y trabaja en las aulas, las políticas educativas vigentes y la fundamentación teórica que acompaña a los programas de estudio. Tal como indica Villegas (2017), la lectura entre docentes es un pilar para un proceso educativo de calidad, en tanto:

la formación lectora aparece en el ejercicio de la docencia haciendo de ésta una práctica que atrae, que envuelve y matiza de contextos, experiencias, historias que enriquecen los saberes, los ubican y redimensionan a partir de la relación que el docente les da con su riqueza literaria. (p. 2)

#### IV. Conclusiones

Es responsabilidad del profesor de Lengua enfatizar en el valor de la lectura como proceso integral, no solo de disfrute y diversión, sino como una competencia básica para la vida de los estudiantes en sociedad, sobre todo al considerar las posibilidades de acceso que hoy existe a muchas obras literarias y no literarias. Es girar el concepto de “obligatoriedad” hacia una visión positiva, relacionada con el avance sociocultural de los lectores y, por ende, de las sociedades que tienen esta práctica instaurada en su diario vivir. Debe existir un equilibrio entre el gusto por la lectura y la obligación de esta, obligación vista como necesidad para establecerse y avanzar en un mundo que cambia constantemente, en donde la comunicación efectiva se ve influenciada por las nuevas tecnologías y los diferentes soportes para acceder a la información.

El desarrollo de la competencia lectora se procura, en principio, desde una formación docentes que entienda y aplique dicha habilidad como parte esencial del desarrollo humano, como herramienta comunicativa, tanto en la práctica educativa como en la vida diaria. Es básico que, si el docente busca que el alumno lea por placer, en la escuela y en la vida en general, debe también practicarlo tanto en su profesión como en su cotidianidad. De esa forma, le es posible desarrollar estrategias más acertadas de mediación de la competencia lectora en las aulas. Es necesario que el docente conozca que están leyendo sus alumnos o cuáles serían posibles lecturas para ellos, para motivar el gusto pero sin perder de vista la responsabilidad implicada con esta habilidad.

Se apela a la importancia de equilibrar la formación de estudiantes que gusten de la actividad lectora, en los diferentes géneros literarios y no literarios, con el desarrollo de personas conscientes de que la lectura no es solo un espacio de “ocio, diversión y gusto”, sino una habilidad “necesaria” para acceder al conocimiento, conocer otras realidades y desenvolverse efectivamente en sociedad, pues, aunque no siempre se disfrute, por la diversidad de temas y gustos personales, no puede ser una práctica opcional. Esto se logra con la educación basada en valores, la responsabilidad del mismo docente sobre su práctica educativa, el currículo que debe desarrollar y su entorno social inmediato (si este ha fomentado la lectura placentera o, por el contrario, ha sido un obstáculo para que el alumno lea). Asimismo, la evaluación formativa y evaluativa debe responder a esas competencias comunicativas que se buscan desarrollar, más allá de una calificación obtenida a partir de memorizar reglas, para lo cual el compromiso docente con su propia formación se convierte en un pilar de ese proceso de cambio integral.

## V. Referencias bibliográficas

- Briceño, M., Carmona, M., Trequattrini, I. & Valera, G. (2011). El fomento de los valores responsabilidad y solidaridad desde la Filosofía para niños y niñas. *Revista de Artes y Humanidades*, 12(2), 190-211. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=170121976010>
- Cassany, D. (2005). Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, Internet y criticidad. *Congreso Nacional Cátedra UNESCO Leer y escribir en un mundo cambiante*. Concepción, Universidad de Concepción, Chile. <http://www2.udec.cl/catedraunesco/05CASSANY.pdf>
- González, N. (2016). El impacto del didactiquismo en el proceso educativo de la lengua y la literatura en la Educación Primaria: un reto de todos. *Revista Pensamiento Actual*, 16(26), 71-97. Doi 10.15517/PA.V16I26.25193
- González, N., Méndez, M. & Quesada L. (2017). *El desarrollo de la competencia lectora y su intervención didáctica desde el enfoque comunicativo en la Educación Primaria*. Editorial Sede de Occidente, Universidad de Costa Rica.
- Maati, B. (s.f.). *El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica docente*. [https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/oran\\_2013/16\\_beghadid.pdf](https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/oran_2013/16_beghadid.pdf)
- Márquez, A. (2017). Sobre lectura, hábito lector y sistema educativo. *Perfiles Educativos*, 39(155), 3-18. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982017000100003&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000100003&lng=es&tlng=es)
- Ministerio de Educación Pública. (2014). *Programa de Español para I y II ciclo*. Ministerio de Educación Pública.
- Ministerio de Educación Pública. (2017). *Programa de Español para III ciclo y Educación Diversificada*. Ministerio de Educación Pública.
- Pindado, J. (2004). El desencuentro entre adolescentes y la lectura. *Comunicar*, (23), 167-172. <https://www.redalyc.org/pdf/158/15802327.pdf>
- Pompa, Y. & Pérez, I. (2015). La competencia comunicativa en la labor pedagógica. *Revista Universidad y Sociedad*, 7(3), 160-167. <http://rus.ucf.edu.cu/>

- Programa Estado de la Nación. (2021). *Octavo Estado de la Educación 2021*. Consejo Nacional de Rectores / Programa Estado de la Nación. [https://estadonacion.or.cr/wp-content/uploads/2021/09/Educacion\\_WEB.pdf](https://estadonacion.or.cr/wp-content/uploads/2021/09/Educacion_WEB.pdf)
- Valenzuela, C. (2021). Discursos de un grupo de docentes sobre el abordaje del eje de investigación en Lengua y Literatura. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 21(1), 1-30. Doi 10.15517/aie.v21i1.42492
- Villegas, N. (2017). La formación lectora para una docencia integral. *Memorias CONISEN Congreso Nacional sobre Educación normal*. Mérida, Yucatán México. <http://www.conisen.mx/memorias/memorias/4/C200117-J058.pdf>

## Improvisación poética: una propuesta didáctica para enseñar poesía costarricense contemporánea en secundaria

Poetic Improvisation: a Didactic Proporsal to Teach Costa Rican Contemporary Poetry on Secondary School

Steven Venegas Carvajal<sup>1</sup>

Sede de Occidente, Universidad de Costa Rica, San Ramón, Costa Rica

steven.venegas.carvajal@gmail.com

Fecha de recepción: 28-12-2021

Fecha de aprobación: 05-02-2022

### Resumen

El siguiente artículo consiste en una investigación sobre didáctica de literatura cuyo objetivo principal es elaborar una propuesta didáctica para fortalecer las competencias comunicativas lingüística, estratégica y literaria del estudiante de secundaria a partir del análisis semiótico de la imagen en la poesía costarricense contemporánea (2010-2020). La metodología empleada consiste en un estudio de caso aplicado a un alumno de noveno año. Los resultados apuntan hacia un desarrollo de las habilidades de comprensión lectora y creación literaria oral por parte del estudiante.

**Palabras clave:** didáctica de la literatura, estrategias didácticas, poesía costarricense, improvisación, competencias.

### Abstract

The following article consist to an investigation about didactics of literature whose main object is to elaborate a didactic proporsal to strengthen the linguistic, strategic and literary communicative competences of the high school student based on the semiotic analysis of the image in contemporary Costa Rican poetry (2010-2020). The methodology used consists of a case study applied to a ninth-grade student. The results point to a development of the student's reading comprehension and oral literary creation skills.

**Keywords:** Literature Didactics, Didactics Strategies, Costa Rican Poetry, Improvisation, competences.

<sup>1</sup> Bachiller en Enseñanza del Castellano y la Literatura. Estudiante de la Maestría en Enseñanza del Castellano y la Literatura de la Universidad de Costa Rica.

## I. Introducción

La enseñanza de la poesía en secundaria representa un territorio ampliamente explorado a nivel didáctico. Diversas estrategias<sup>2</sup> destacan, por ejemplo, el potencial de la poesía contemporánea para desarrollar una actitud crítica estudiantil ante distintas realidades sociales relacionadas con género o cultura caribeña. Dicha estrategia tiene como rasgo general el centrarse en el estudio del texto a partir de estrategias lúdicas; no obstante, dejan de lado la figura del educando como sujeto pragmático. En otras palabras, hay una desvinculación entre el saber que se pretende desarrollar y la experiencia del individuo.

Se cree que dicha desvinculación se debe a un problema de la didáctica de la literatura, el cual consiste en desarrollar una estrategia donde el saber que se pretende desarrollar en el sujeto surja a partir de la experiencia pragmática de este mediante su interacción con el texto literario. No obstante, estrategias mencionadas dejan de lado la experiencia estudiantil. La pregunta entonces: ¿cómo desarrollar las competencias literarias en el estudiante a partir de una estrategia didáctica que implique la experiencia del sujeto?

De acuerdo con la reforma curricular *Educación para una nueva ciudadanía*, es tarea de la educación formal fortalecer las competencias comunicativas del educando, la cual implica un esfuerzo por innovar la manera en cómo se lleva a cabo este objetivo. Por ende, las estrategias empleadas en el aula son tan importantes como el saber que se espera desarrollar.

En este sentido, la reforma establece la competencia comunicativa como el eje principal de la enseñanza del español y de ella se desprenden otras específicas, dentro de las cuales se resaltarán la competencia

lingüística, estratégica y literaria. Se resaltan estas competencias porque están implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la literatura de la poesía.

Con base en lo anterior, el objetivo principal es elaborar una propuesta didáctica para fortalecer la competencia comunicativa lingüística, estratégica y literaria del estudiante de secundaria a partir del análisis semiótico de la imagen en la poesía costarricense contemporánea (2010-2020). La estrategia consiste en desarrollar la competencia literaria estudiantil a partir de la experiencia lingüística y pragmática del sujeto. Esta experiencia corresponde al uso práctico de los recursos que la poesía ofrece. Es decir, se trata de permitir al alumno poner en práctica el uso de los recursos poéticos mediante la improvisación oral en el aula.

A partir de la improvisación oral es posible triangular las competencias mencionadas, porque para llevar a cabo esta práctica el alumno requiere de; 1) un saber literario, que adquiere con el análisis textual; 2) un dominio lingüístico, que ya posee y puede utilizar en tiempo real y; 3) un saber estratégico, el cual consiste en la habilidad para resolver problemas en el uso de la lengua en contextos reales.

En este sentido, se parte de dos criterios de evaluación del *Programa de Español* para noveno año del Ministerio de Educación Pública (MEP):

1. Interpretar oralmente un texto poético, tomando en cuenta los matices (para demostrar sentimientos, actitudes y otros), la entonación, la acentuación, la articulación y las pausas, entre otras, para hacer una lectura adecuada.

2 Son muchos los trabajos académicos (artículos de revista o libros) que se enfocan en estrategias cuyo objetivo es desarrollar habilidades de análisis en el estudiante, una muestra de ello es el trabajo de María Amoretti: "La mujer, un sujeto cultural emergente", en el cual se trabaja con la metonimia como estrategia didáctica para trabajar las técnicas subversivas de escritura en *Últimos días de una casa* de Dulce María Loinaz, donde el estudiante logra, al final de la propuesta, identificar los métodos de escritura mediante los cuales la voz femenina se manifiesta como yo, en el contexto de la "escritura femenina".

2. Analizar críticamente textos a partir de los conocimientos previos y las cuatro fases (natural, de ubicación, analítica y explicativa e interpretativa), para encontrar y compartir sus diversos sentidos. (2017, p. 115)

Con base en dichos criterios, el tema de base es la imagen poética como figura literaria en el uso práctico de la improvisación oral. Esto quiere decir que el estudiante deberá crear un poema a partir de la improvisación oral basada en el uso de imágenes poéticas y otros recursos literarios a su alcance, para lo cual llevará primero un proceso de aprendizaje acerca del concepto y usos de la imagen poética, que se desarrollará a lo largo de la investigación.

Para contestar a la pregunta del problema planteado, se dividirá el trabajo en dos secciones, donde la primera corresponde a una breve descripción de la metodología de investigación de base y el marco de referencia teórica del cual parte. La segunda sección, por su parte, corresponde a un estudio de caso y se estructura de acuerdo con los objetivos específicos de la propuesta, que son 1) proponer un corpus para el análisis semiótico de la imagen a partir de la poesía costarricense contemporánea; 2) desarrollar un estrategia de clase donde se bordará el tipo de metodología y la evaluación y 3) discutir los resultados de la puesta en práctica de la propuesta didáctica.

## II. Metodología

Para llevar a cabo esta investigación, se recurrió a una metodología basada en el diseño cualitativo, donde el tipo de recolección de datos tiene posee características subjetivas, es decir, depende de las intenciones finales del investigador. Comprendiendo lo anterior, en la recolección de datos es necesario establecer un grupo de análisis.

Para Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2014), se refiere a las unidades de muestreo y la población de donde se recolectan los datos. La muestra consiste en: “un subgrupo de la población de interés sobre el cual se recolectarán

datos, y que tiene que definirse y delimitarse de antemano con precisión, además de que debe ser representativo de la población” (p. 173).

Con base en los criterios de estos autores, al tratarse de un análisis literario, el concepto de muestreo parte de la investigación cualitativa. Al respecto, los investigadores explican lo siguiente:

[...] las primeras acciones para elegir la muestra ocurren desde el planteamiento mismo y cuando seleccionamos el contexto, en el cual esperamos encontrar los casos que nos interesan. En las investigaciones cualitativas nos preguntamos qué casos nos interesan inicialmente y dónde podemos encontrarlos. (p. 384)

En el contexto de esta investigación se mantiene la relación entre muestra y población a partir del muestreo por conveniencia. En palabras de Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2014), se comprende de la siguiente manera: “están formadas por los casos disponibles a los cuales tenemos acceso” (p. 390). En consecuencia, se realizó una lista de veinte poemarios de la literatura costarricense que integraban imágenes poéticas en sus textos, cuyo nivel de dificultad eran adecuados para el nivel de noveno año.

## III. La imagen poética como recurso didáctico

La imagen poética constituye un elemento didáctico de gran alcance para el desarrollo de nuevas técnicas de enseñanza. La afirmación, por supuesto, es parte de la hipótesis de cual parte esta investigación, pues la imagen poética conlleva un matiz creativo en el sentido estricto de la palabra. Es decir, se trata de una figura literaria cuya acción principal va más allá de lo decorativo, para convertirse en un acto creativo, por lo que es acción y no estatismo y su sentido es en sí mismo la imaginación, el “crear a partir de la nada”. Por ende, de acuerdo con algunos autores, constituye en sí un acto de creación.

Bachelard (1965) es enfático al comprobar este sentido creativo de la imagen:

Por lo tanto, llegamos siempre a la misma conclusión: la novedad esencial de la imagen poética plantea el problema de la creatividad del ser que habla. Por esta creatividad, la conciencia imaginante resulta ser, muy simplemente, pero muy puramente, un origen. Al desprender este valor de origen de diversas imágenes poéticas debe abordarse, en un estudio de la imaginación, la fenomenología de la imaginación poética. (p. 16)

De acuerdo con la cita, la imagen poética constituye, en tanto acto creativo del ser, una estructura literaria que puede leerse y entenderse también como un acto de esta índole en el texto poético y, en tanto acto creativo de la lectura, constituye también una fenomenología de la imaginación comprensible a nivel escrito: “En la primera encuesta fenomenológica sobre la imaginación poética, la imagen aislada, la frase que la desarrolla, el verso o la estrofa donde la imagen poética irradia, forman espacios de lenguaje que un topoanálisis debería estudiar” (pp. 19-20).

La perspectiva de Bachelard es sobre la función espacial y el discurso que producen ciertas estructuras poéticas sobre el espacio. No obstante, aquí la idea que se recoge de Bachelard es la función imaginativa de la imagen poética como recurso lingüístico antes que propiamente poético, pues de la interacción de esta con la cadena hablada del sujeto es que se producirá la improvisación. De esta función mencionada, la imagen constituye una producción de sentido, en tanto no aparece como solamente estructura, sino como como estrategia de sentido:

Con la poesía, la imaginación se sitúa en el margen donde precisamente la función de lo irreal viene a seducir o a inquietar — siempre a despertar— al ser dormido en su automatismo. El más insidioso de los

automatismos, el automatismo del lenguaje, no funciona ya cuando se ha penetrado en el terreno de la sublimación pura. (p. 27)

En la misma línea, Avilés (2018) presenta una tesis central sobre la función creativa de la imagen poética, lo hace además partiendo de una definición parcial sobre el concepto realizada por Eneida Sansone, pero que el autor redefine de la siguiente manera:

La imagen poética es el resultado de un proceso semántico donde un objeto o un fenómeno representado mediante el signo lingüístico se constituye a partir de signos que, en un principio, se utilizan total o parcialmente para designar otros objetos o fenómenos. En su particular acomodo sintagmático tales signos pretenden dar cuenta de posibles relaciones inusitadas (en primera instancia) entre dos o más objetos o fenómenos. Desde una perspectiva estética y cognoscitiva, este proceso busca transmitir las cualidades exactas de una intuición-revelación generada en la mente de un hablante por el objeto o fenómeno representado en la imagen, el cual objeto o fenómeno, a su vez, alude a otro(s) objeto(s) o fenómeno(s), constituyendo de esa manera una red ulterior de consonancias semánticas cuya apreciación en conjunto motiva una gran cantidad de sentidos. (p. 49)

Por su parte, el autor elabora también una morfosintaxis de la imagen poética donde describe a lo largo de su tesis ciertas combinaciones sintácticas que siguen el formato de la mayoría de las imágenes poéticas. Al respecto, Avilés propone seis categorías:

1. La imagen poética nominal: se caracteriza por el sustantivo base: “El orden sintagmático generalmente halla cabida en las cadenas: ‘sustantivo + adjetivo’ (mariposa eléctrica), ‘adjetivo + sustantivo’ (sonoro hielo), ‘sustantivo + preposición de + sustantivo’ (moneda de fuego)”. (p. 72)

2. Imagen poética verbal: compuesta por un sustantivo y un verbo no ejecutable por el sustantivo: “Su variabilidad sintagmática se resume en un posicionamiento binario: ‘sustantivo + verbo’ (la piedra llora) o ‘verbo + sustantivo’ (ríen los campos)”. (p. 73)
3. Imagen poética verbo adverbial: la cual consiste en una discordancia entre verbo y adverbio: “miré ciego el incendio de la tarde”. (p. 74)
4. Imagen poética sustantiva: en la cual dos sustantivos aparecen unidos sin la presencia de un elemento gramatical: “corazón campana, ángel lumbre, luz hielo”. (p. 75)
5. Imagen poética adjetiva: consiste en dos adjetivos contrarios unidos a un sustantivo: “Este tipo de imágenes pueden ser representadas de tres maneras distintas: ‘sustantivo + adjetivo + adjetivo’ (soplo frío y caliente), ‘adjetivo + adjetivo + sustantivo’ (líquida y dura caricia) o ‘adjetivo + sustantivo + adjetivo (triste canción feliz)”. (p. 75)
6. Imagen poética adverbial-adjetiva: esta consiste en una tensión lógica entre adverbio y adjetivo: “estoy desesperadamente tranquilo reportaría una imagen adverbial-adjetiva que a su vez ha de cumplir una función predicativa nominal, mientras que el sintagma él corre desesperadamente tranquilo, configurando también una imagen adverbial-adjetiva, funcionaría ahora como complemento circunstancial de modo”. (p. 76)

A las definiciones anteriores sobre imagen poética, Avilés rescata también la definición que desde la psicología se le ha dado: “el concepto de imagen responde a una representación o reproducción mental, sensorial o perceptiva de una vivencia. [Y añade que] Distinguen los psicólogos imágenes visuales, auditivas, gustativas, olfativas, táctiles y sinestésicas” (González, 1986, citado en Avilés, 2018, p. 58).

Como se observa en la cita, se comprende como la representación mental, sensorial o perceptiva sobre la experiencia del poeta. La manera en cómo la expresa será a partir de alguno de sus sentidos, por ende, se tendrá cinco tipos de imágenes poéticas correlativas a los cinco sentidos del ser humano.

Además de esta noción, es necesario rescatar la perspectiva de Nachmanovitch (1990), quien define la improvisación como: “el libre juego de la conciencia mientras dibuja, escribe, pinta y ejecuta la materia prima que surge del inconsciente. Este juego implica un cierto grado de riesgo” (p. 21). Por lo que, se entenderá improvisación poética como la construcción en tiempo continuo del material poético por parte del estudiante, utilizando las nociones de imagen poética abordadas.

Finalmente, el propósito de mostrar estas maneras de entender la imagen poética es brindar al docente un material teórico para poner en práctica otras posibilidades pedagógicas aparte de la presente propuesta o, en otros casos, reforzarla.

#### **IV. La improvisación poética en la mediación pedagógica: un estudio de caso**

El primer paso para la elaboración de la propuesta corresponde a la selección del corpus de análisis. Dicho conjunto de textos se tomó de acuerdo con la técnica de muestra por conveniencia, por consiguiente, se tomaron una cantidad de veinte poemarios de los últimos diez años cuyos textos poseyeran imágenes poéticas. La siguiente tabla muestra un conteo de los textos seleccionados de cada poemario, ordenados por año.

Tabla 1

Muestra de textos			
Año	Autor	Poemario	Textos seleccionados
2010	Alexander Alvarado	<i>Ritual de invierno</i>	“Aguijón de memorias”
2010	Lucía Alfaro	<i>Nocturno de presagios</i>	“Nocturno de presagios”, “Lluvia intransigente”
2011	Silvia Castro Méndez	<i>Agua</i>	“Llanto”, “Alquimia”
2012	William Eduarte Briceño	<i>La disección de una casa</i>	“Dentro”
2013	Ronald Campos López	<i>Mendigo entre la tarde</i>	“El hechicero”
2013	F. Osco	<i>Viajes sonetoscos</i>	“El conde en el mundo de la ilusión”
2014	Esteban A. Aguilar Ramírez	<i>Películas de nadie</i>	“Fábula sobre el fin del mundo”
2014	Gustavo Arroyo	<i>Dialéctica de las aspas</i>	“Amortiguación higiénica”, “Fin de la función”
2015	Lucía Alfaro	<i>La soledad del ébano</i>	“Alzheimer”
2016	Anabelle Aguilar Brealey	<i>Profanación del huerto</i>	“Candilejas”
2016	José María Zonta	<i>Reunión de los crisantemos</i>	“Detalle del mural del templo de Tung-huang”
2017	Paúl Benavides	<i>Apuntes para un naufrago</i>	“9”
2017	Isabel Cristina Arroyo	<i>Huellas para el silencio</i>	“Otoño entre voces”
2018	Ronald Bonilla	<i>Los últimos cuervos</i>	“Divinidad de la memoria (Mnemosina)”, “Sonata a Galatea (Homenaje a Luis de Góngora)”. “VI De la triste ignorancia”
2018	José Pablo Barboza Marchena	<i>Poemas sin remitente</i>	“Hacia las estrellas”, “Victoriosa”
2019	Alfonso Chase	<i>El libro de los esplendores</i>	“El maestro habla”, “Algo”, “Mudanza”
2020	Jorhan Chaverri Hernández	<i>Fragmentos del latido</i>	“Fragmentos”

De acuerdo con la tabla, la muestra se redujo a la cantidad de diecisiete poemarios debido a que en los tres restantes se hallaron imágenes poéticas de mayor dificultad que no corresponden con el nivel de noveno año. Con defensa, se argumenta que de llevar al aula estos textos podría volver la clase en un nivel de dificultad mayor de lo necesario. Siguiendo esta lógica, los textos mostrados se presentan como opciones de lectura para el docente.

Lo siguiente es elegir un texto de ejemplo para llevar a cabo el análisis. Por consiguiente, se toma en cuenta el poemario *Ritual de invierno* de Alexander Alvarado, específicamente el texto “Aguijón de memorias”, para explicar el procedimiento de la clase y el poemario *La disección de una casa* de Eduarte Briceño, específicamente el texto “Dentro”, pues este poema presenta algunas imágenes poéticas muy apropiadas para poner en práctica la propuesta.

En cuanto al estudio de caso, el procedimiento consiste en desarrollar la clase con un solo estudiante de prueba que sea representante hipotético de un grupo de noveno año. Está claro que uno solo no puede representar a un grupo completo en el entendido de la diversidad de variables de una clase, como las distintas emociones de cada estudiante, niveles de desarrollo social, percepciones sobre el aprendizaje y disposición a la participación.

Sin embargo, el hecho de seleccionar a un solo sujeto de prueba no se hace en función de su representatividad en cuanto a proporción, sino que el objetivo es servir de punto de partida para los desafíos consecuentes de la propuesta. Además, en la selección de este estudio de caso entran a regir otras variables de la investigación en campo, como lo fue el contexto de pandemia, el cual imposibilitó el acceso a un grupo completo de educandos del nivel de noveno año.

Para proponer un breve análisis, se escoge como referencia el texto “Aguijón de memorias” del poemario *Ritual de invierno* escrito por el poeta Alexander Alvarado. El texto seleccionado se muestra a continuación.

Yo te exijo esta última ausencia,  
 tu última *espina azul*.  
 Te exijo la muerte  
 más certera del rocío,  
 que hoy ya solo quiero soñar  
 en mi propia esquina del invierno.  
 Dame ya, insisto,  
 este *aguijón de memorias*  
 para detonar el silencio,  
 esta sentencia afilada  
 Sobre el titubeante filo de tu voz.  
 Dispara ya tu más extenso naufragio,  
 tu más diario ritual del adiós,

el más acorralado de tus gritos,  
 para *caer invisible*  
 otra vez sobre la vida.  
 Tal vez allí mi nombre,  
 como un *crystal furioso*,  
 se fragmente en odios y en versos  
 desde mi alto pecado de olvidarte. (p. 8, el  
 destacado es propio)

Como se observa en el texto, las imágenes poéticas que aparecen corresponden a “Espina azul”, “aguijón de memorias”, “caer invisible” y “crystal furioso”. Estas constituyen el principal recurso del poema en relación con la creación del espacio al cual alude Bachelard. Se trata de elementos que operan como partes de un discurso mayor relacionado con la totalidad del significado del poema.

En correspondencia con Avilés, estos elementos buscan reforzar el significado que se construye desde el título del poemario *Ritual de invierno*, el cual constituye ya una imagen poética y trae a la mente la imagen sensorial del frío como elemento dominante del sentimiento de vacío, soledad, muerte, pero al mismo tiempo, se trata del sentimiento que se produce con el olvido.

La primera estrofa refuerza esta lectura al mencionar: “yo te exijo esta última ausencia”, poniendo ante el lector la función del olvido en contraste con el recuerdo, de manera que la recurrencia de la presencia del tú lírico en el poema se manifiesta como un aguijón de memorias, en el entendido cinestésico del dolor que produce la picadura de cualquier objeto punzante.

Obsérvese que el título “Aguijón de memorias” permite establecer esta misma lectura a partir de las imágenes poéticas. Al hacer nuevamente la lectura del poema, se encuentra que “espina azul” actúa como una imagen táctil, pues, aunque el sustantivo se acompaña del adjetivo azul, el significado de la imagen recae sobre la función táctil de la punta de la

espina y el dolor que produce, el cual es reemplazado por el color azul como metáfora de la eternidad, es decir, un dolor inacabable.

Lo mismo ocurre con “caer invisible”. En este sentido, el adjetivo invisible aparece como reemplazo de un adverbio de modo que explique la velocidad de la caída, lo cual, al no estar presente, lleva el significado hacia una caída sin movimiento. Dicho estatismo contradice por consiguiente la naturaleza del significado del verbo, dando a entender la sensación de estar incompleto y sinsentido del yo lírico como aquel que cae, pero la caída jamás acaba.

Para la imagen “cristal furioso” se muestra ahora una imagen que sustenta el significado central del texto, el cual es la sensación de volver sobre el dolor al no poder olvidarlo, la presencia del espejo furioso es una trasposición de la sensación de dolor hacia el objeto de deseo, pues, en realidad, quien se observa en el espejo busca mirarse a sí mismo en un intento por recordar su forma, pero, en el contexto del poema, se trata de recordar la forma del tú lírico, mientras al mirar al espejo se da cuenta de que está solo y eso trae el dolor o la “furia”.

### **a) Propuesta didáctica: metodología de clase**

La metodología de la clase se llevó a cabo en la casa de habitación del investigador, en un lugar con suficiente espacio y silencio para no entorpecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se dividió, además, en los siguientes seis pasos:

1. *Utilizar video explicativo del MEP sobre imágenes poéticas I y II.* En este paso, se utilizan dos videos explicativos del MEP sobre qué son las imágenes poéticas y cómo construirlas para utilizarlas en un poema. Se destaca que en dicho material audiovisual se recurre a la noción de imagen poética a partir de los sentidos. Estos videos pueden ser de cualquier tipo, pero de carácter didáctico y queda al criterio del docente seleccionar los más adecuados para sus estudiantes.

2. *Retomar la diferencia entre concepto e imagen.* A partir del video motivador, se retoma la diferencia entre el concepto y la imagen para introducir la noción central de imagen poética.
3. *Contrastar la imagen con otras figuras retóricas: símil, metáfora, prosopopeya.* En este apartado, se discute con el estudiante sobre las diferencias y similitudes entre la imagen poética y otras figuras literarias.
4. *Mostrar ejemplos de cada uno en poemas.* Aquí, se debe mostrar al alumno distintos ejemplos de las figuras literarias anteriores para que logre diferenciarlas.
5. *Volver sobre la noción de imagen poética: explicar con un ejemplo.* En este momento, el docente discute con el estudiantado acerca del concepto de imagen poética a partir de un ejemplo en específico. Para este procedimiento, puede utilizar cualquiera de los poemarios propuestos en este trabajo.
6. *¿Cómo construir una imagen poética?: la función de los sentidos.* El último paso consiste en guiar a los estudiantes en la construcción de la imagen poética a partir de la participación individual. Se trata de que ellos recurran a los elementos estudiados previamente y mencionen características de la imagen poética y el proceso de construcción.

Como apoyo para este último punto, el docente puede organizar al estudiantado en parejas o grupos para que trabaje en la siguiente práctica. Su objetivo es reforzar el concepto de imagen poética y sus características para preparar a los educandos para el próximo proceso de evaluación:

De acuerdo con el concepto de imagen poética, realice lo siguiente:

1. Identifique la o las imágenes poéticas en el poema “Dentro” de Willian Eduarte Briceño.

2. Explique cuál es el significado que puede construirse a partir del poema “Dentro” de Eduarte Briceño y cuál es la función que cumplen las imágenes poéticas encontradas en este.

A partir de dicha práctica, el docente debe verificar junto con los estudiantes los aprendizajes adquiridos hasta el momento y de ahí explicarles el paso siguiente del proceso, el cual es la producción oral de un texto completamente original.

## b) Evaluación

La evaluación, en este caso, consiste en un proceso de comprobación de dominio teórico y práctico de los saberes adquiridos. Por lo tanto, no se trata de averiguar si el educando entiende qué es una imagen poética, sino comprobar si es capaz de producir imágenes poéticas, para lo cual es necesario un dominio previo de la noción. Teniendo esto en claro, la evaluación se divide en dos fases: una escrita, donde el estudiantado debe mostrar un dominio teórico de la construcción de la imagen poética, y otra oral, donde debe evidenciar un dominio creativo de la imagen poética.

### i. Fase escrita

Para la fase escrita se propone el siguiente formato de preguntas para el estudiante:

1. De acuerdo con el material estudiado, trate de explicar qué es una imagen poética. Se trata de que explique dicho concepto.
2. ¿Cuáles son las principales características de una imagen poética? Aquí debe detallar las características específicas de la imagen poética en el entendido de que existen otras figuras literarias de las cuales se diferencia.
3. De acuerdo con los poemas analizados, explique cómo se emplea la imagen poética. Utilice un ejemplo. En esta pregunta, debe poner en práctica el análisis explicado por el docente. En otras palabras, debe demostrar que es capaz de identificar una imagen poética en un texto nuevo. Para llevar a cabo esta acción, se propone que analice el texto “Dentro”, parte del poemario *La disección de una casa* de William Eduarte Briceño.

4. Elabore tres imágenes poéticas y explíquelas. Finalmente, debe poner a prueba su creatividad, para lo cual es necesario que el docente esté pendiente de que el estudiantado logre utilizar los saberes previos para enfrentarse a un ejercicio creativo a nivel escrito, previo a el ejercicio oral.

### ii. Fase oral

En la fase oral del proceso de evaluación, la propuesta ofrece dos posibilidades: una de estas es la de llevarse a cabo en el aula y la otra corresponde a un trabajo de modalidad extraclase, donde el estudiantado cuenta con mayor tiempo para realizar la actividad de la improvisación. Para el estudio de caso, se seleccionó la segunda modalidad, pues no se tuvo acceso a un grupo completo y el educando debió realizar la actividad de la improvisación poética en la casa.

En la segunda modalidad es necesario que el alumno presente las pruebas de los primeros intentos de grabar la improvisación. No obstante, debido a que en este estudio el docente estuvo presente durante las pruebas, solo presentó la grabación final. En este sentido, se indica que los materiales necesarios para llevar a cabo la actividad didáctica consisten en un grabador de voz digital (aplicación web para celular) y un reproductor de música (DVD, MP3, MP4, celular, pantalla) que le permita al estudiante escuchar una pista que lo ayude a motivar la creación.

De acuerdo con lo anterior, el procedimiento a realizar por parte del estudiantado consiste en llevar a cabo los siguientes pasos:

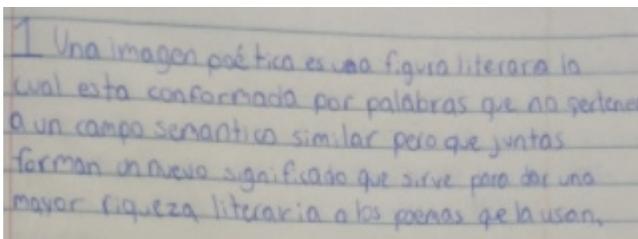
1. Asegúrese de contar con un dispositivo para escuchar la pista musical y otro para grabar.

2. Diríjase a un lugar donde cuente con espacio y silencio suficiente para realizar una grabación.
3. Recuerde bien las características de la imagen poética.
4. Reproduzca la pista.
5. Relájese y trate de pensar en los sentimientos que la pista despierta en usted y trate de improvisar o busque una pista instrumental que le sea familiar a lo que desea transmitir en el poema.
6. Trate de crear un poema con al menos una imagen poética con base en la música que escucha y tenga en cuenta las características estudiadas.
7. Realice el ejercicio varias veces hasta que se sienta cómodo y logre construir una imagen poética clara.

### c) Discusión de resultados

Sobre la fase escrita del proceso de evaluación, se pudo observar que hay un dominio adecuado del concepto de imagen poética, como se aprecia a continuación al responder la pregunta 1:

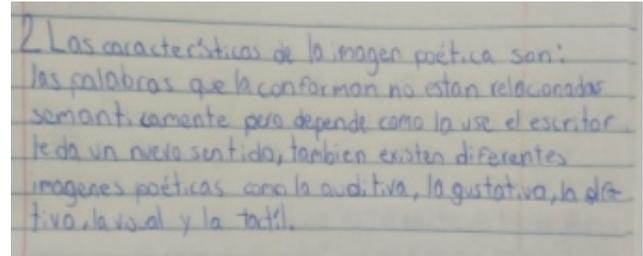
**Imagen 1**



De acuerdo con esto, el estudiante comprende la imagen poética de acuerdo con la definición presentada Avilés (2018), lo cual deja ver la importancia de dar una noción fácil de comprender debido a la inclinación del alumno por repetir los conceptos proporcionados por el docente.

En cuanto a la pregunta 2, se brindaron las siguientes respuestas:

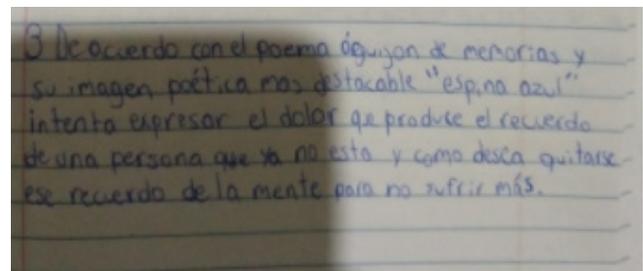
**Imagen 2**



Según lo anterior, se observa un dominio adecuado de las características de la imagen poética con la misma tendencia a repetir las explicaciones docente. Esto corresponde a un indicador de la predominancia de una estrategia de memoria visual del estudiante, que; en consecuencia, podría asumirse la posición de cómo él se ha formado en un sistema educativo basado en la imitación y repetición.

En cuanto a la pregunta 3 sobre explicar el uso de la imagen poética, las respuestas fueron las siguientes:

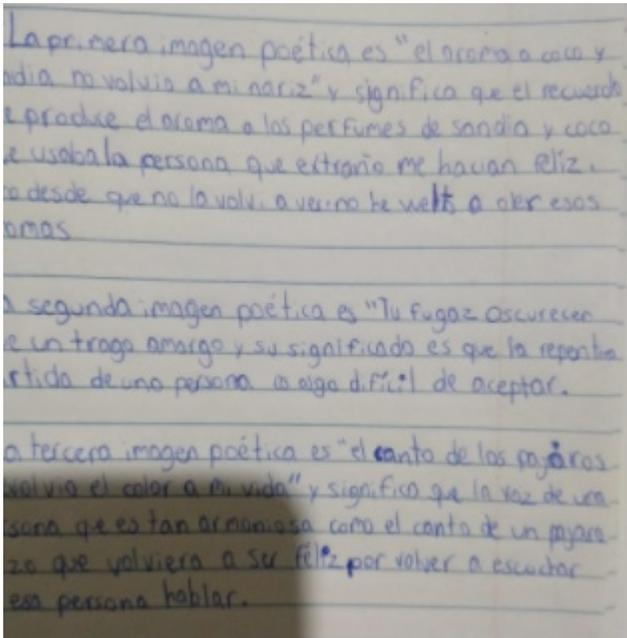
**Imagen 3**



De acuerdo con esta imagen, el estudiante es capaz de comprender la función de la imagen poética dentro del poema "Aguijón de memorias" llegando al aspecto del dolor por la pérdida como tema central.

En cuanto a la pregunta 4, las respuestas fueron las siguientes:

#### Imagen 4



Con base en la hipótesis de inicio, el educando es capaz de elaborar imágenes poéticas a nivel escrito. Esto conlleva un lapso donde se toma el tiempo para pensar lo que va a escribir y los posibles significados, como se observa en la Imagen 4. No obstante, se resalta la importancia de la guía docente en esta etapa, pues el alumno, en la mayoría de las ocasiones, le solicita que le brinde una imagen completa, lo cual se debió trabajar para lograr el trabajo independiente.

Cabe destacar que en las imágenes se observan múltiples faltas claras en cuanto a redacción, las cuales se discutieron en tiempo extracurricular con el estudiante con el fin de instarlo a trabajar más en el dominio de la comunicación escrita.

Por otra parte, la actividad didáctica planteada para esta investigación consistió en realizar un poema oral partiendo del juego de la improvisación, es decir, se debían concatenar una serie de versos o expresiones creadas al momento previo de enunciarlas escuchando una pista musical instrumental y, a su vez, construir ese poema con la ayuda de imágenes poéticas. En este sentido, los

resultados de la actividad fueron los esperados. Se transcribe, entonces, la producción poética oral del estudiante para observar cuáles fueron el tipo de imágenes construidas y el tema trabajado.

*Cae la noche, pesada como yunque*

se encienden las estrellas como velas  
y vienen los recuerdos de una vida pasada.

Solo queda la esencia de tu partida

Que anhela en mi mente tu llegada.

El último verso del universo

se aleja y se desvanece en la oscuridad.

¡Esta fría y oscura noche!

*Mi única compañía es el viento con sus besos  
que me abraza.*

*Nado en un mar de soledad y nubes*

mientras veo lo que pudo haber sido

pero por el miedo nunca fue.

*El aroma a tierra mojada*

*que me recuerda la niñez*

cuando nadie se enojaba,

todo era feliz;

pero ahora *ese cierto recuerdo*

*con sabor a regaliz*

*se vuelve amargo*

*y un trago áspero.*

Ya no puedo volver a lo que era,

ahora solo puedo aceptar lo que puede ser.

Ya no me queda más que con ligereza

abandonar la riqueza

que con mucho apego

me costó olvidar.

Ahora, lo único que estoy haciendo

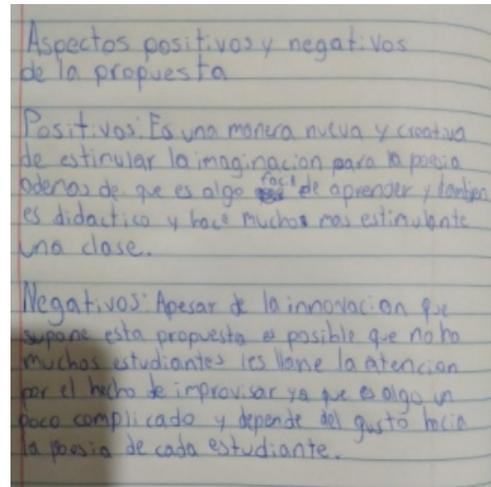
es improvisar.

El educando eligió de pista una selección de pistas instrumentales del grupo de rock *Pink Floyd*, la cual reprodujo a través de una aplicación de YouTube en una pantalla de televisión. La producción resultante, como se observa en la transcripción anterior, posee cinco imágenes poéticas que permiten configurar el significado global del poema.

Con base en las nociones Bachelard, estas imágenes ayudan a completar el marco general de un poema romántico con un sentido nostálgico sobre la pérdida amorosa, especialmente, manifiesta en la carga semántica de las palabras “vida” y “besos”, mientras el sintagma “lo que pudo haber sido” dirige el significado hacia la relación amorosa no correspondida. No obstante, el significado de la nostalgia juega un papel importante en el paso de la pérdida de la ingenuidad como un factor relevante para el yo lírico, como se aprecia en el fragmento: “El aroma a tierra mojada / que me recuerda la niñez / cuando nadie se enojaba, / todo era feliz”.

Al respecto de la actividad, se le solicitó al estudiante realizar una evaluación de esta, la cual consistió en destacar las fortalezas y debilidades de la estrategia que desde su rol es posible observar. Esta tiene como fin darle la oportunidad de comunicar al docente su valoración sobre las actividades realizadas en clase y detectar tanto los elementos de éxito en cuanto a los objetivos, como los errores que impiden un alcance completo de los objetivos didácticos de la propuesta.

**Imagen 5**



De acuerdo con la Imagen 5, se observa que la principal debilidad o factor de desventaja para la actividad didáctica es su desarrollo en el aula. Esto permite comprender las afinidades emocionales estudiantiles en relación con la participación en clase desde su propia perspectiva. Por ende, se considera que a partir del estudio de caso realizado, la propuesta opera mejor como un trabajo extraclase y puede generar problemas de comunicación o el fracaso en el alcance de los objetivos si se realizar en el aula. No obstante, se requiere llevar a la práctica la misma actividad en el contexto de aula para comprobar así dicha hipótesis.

En cuanto a los aspectos positivos, se destaca el interés mostrado por el estudiante. Tal como se observa en la Imagen 5, agradece la implementación de una técnica innovadora que le permite motivarse a crear textos literarios y participar de la experiencia literaria de la creación poética.

## V. Conclusiones

De acuerdo con el problema planteado al inicio de este artículo sobre cómo desarrollar las competencias literarias estudiantiles a partir de una estrategia didáctica que implique la experiencia del sujeto, se puede afirmar que al abordaje de la imagen poética permite estimular de manera visible la imaginación del alumno al ponerlo en contacto directo con el proceso de creación poético. En este sentido, se observa un desarrollo de dichas competencias literarias como consecuencia del estudio de este recurso literario.

En cuanto a una propuesta didáctica basada en la improvisación poética, se concluye que dicha actividad permite desarrollar las competencias lingüísticas y estrategias del educando debido al nivel de exigencia que requiere el pensar en un concepto y expresarlo a partir de imágenes poéticas al tiempo de ser expresadas oralmente.

Finalmente, se destaca la importancia de seguir trabajando en los desafíos que implica desarrollar esta actividad en un salón de clase con un grupo para observar las distintas variables que operan en la puesta en práctica de las habilidades comunicativas estudiantiles, así como el tiempo requerido para llevar a cabo dicha actividad en un ambiente limitado por el horario de clase.

## VI. Referencias bibliográficas

- Aguilar, A. (2016). *Profanación del huerto*. Editorial Costa Rica.
- Aguilar, E. (2014). *Películas de nadie*. Metáfora editores.
- Alfaro, L. (2010). *Nocturno de presagios*. EUNED.
- Alfaro, L. (2015). *La soledad del ébano*. Editorial UCR.
- Alfonso, C. (2019). *El libro de los esplendores*. Editorial Costa Rica.
- Alvarado, A. (2010). *Ritual de invierno*. Circulo de poetas costarricenses
- Arroyo, G. (2014). *Dialéctica de las aspás*. EUNED.
- Arroyo, I. (2017). *Huellas para el silencio*. Editorial Poiesis.
- Avilés, J. (2018). *La imagen poética en El propósito ciego de José Revueltas* [Tesis de maestría]. El Colegio de San Luis, A. C. [https://biblio.colsan.edu.mx/tesis/MLH\\_AvilesHiralesJesusAndres.pdf](https://biblio.colsan.edu.mx/tesis/MLH_AvilesHiralesJesusAndres.pdf)
- Barboza Marchena, J. P. (2018). *Poemas sin remitente*. Editorial Poiesis.
- Benavides, P. (2017). *Apuntes para un naufrago*. Lera Maya.
- Bonilla, R. (2018). *Los últimos cuervos*. EUNED.
- Briceño, W. (2012). *La disección de una casa*. Editorial Costa Rica.
- Campos, R. (2013). *Mendigo entre la tarde*. EUNED.
- Castro, S. (2011). *Agua*. Editorial Costa Rica.

Chaverri, J. (2020). *Fragmentos del latido*. Editorial Poiesis.

Fernández, C., Baptista, P. & Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. Editorial McGraw Hill.

Ministerio de Educación Pública (Viceministerio Académico). (2015). *Fundamentación pedagógica de la transformación curricular: Educara para una nueva ciudadanía*. Ministerio de Educación Pública.

Ministerio de Educación Pública. (2017). *Programa de estudio de Español Tercer Ciclo y Educación Diversificada*. Ministerio de Educación Pública.

Nachmanovitch, S. (1990). *Juego libre: la improvisación en la vida y el arte*. Paidós.

Oscó, F. (2013). *Viajes sonetoscos*. [Editor no identificado].

Zonta, J. (2016). *La reunión de los crisantemos*. Editorial Costa Rica.

## El liderazgo pedagógico del docente de Español ante los nuevos programas de Lengua y Literatura: una oportunidad de transformar realidades

The Pedagogical Leadership of the Spanish Teacher Before the New Language and Literature Programs: an Opportunity to Transform Realities

Tatiana Chinchilla Araya<sup>1</sup>

Ministerio de Educación Pública, San José, Costa Rica

tatica8406@gmail.com

Fecha de recepción: 28-11-2021

Fecha de aceptación: 05-02-2022

### Resumen

Se propone en este documento un perfil ideal del docente de Español, al trasladar, de forma contextualizada, las habilidades de liderazgo pedagógico que todo docente debería desarrollar para su trabajo con la comunidad educativa, en relación específica con esta asignatura y los objetivos de formación perseguidos. Lo anterior, como una manera de revisar las competencias y destrezas necesarias para que estos profesionales sean capaces de llevar a la práctica, de maneras efectivas, los objetivos y contenidos propuestos en un nuevo programa que vino a romper los esquemas tradicionales de la DLL en las instituciones costarricenses. El docente debe estar convencido del papel que tiene como transformador de la realidad de aula, como líder potencial y real de esos cambios en el aprendizaje de la Lengua y la Literatura, para bien de la sociedad. Lo anterior desde las herramientas que el programa de estudios actual le permite, para que sea posible vislumbrar cambios en las habilidades comunicativas de las personas, a corto plazo, las cuales trasciendan la memorización de reglas gramaticales y lecturas acrílicas. De esa manera, se establecen algunas visiones críticas sobre la forma en que los educadores han percibido y aplicado los nuevos parámetros expuestos en el programa de Español actual, así como una propuesta reflexiva sobre el perfil del profesor de Español como líder pedagógico, quien tiene en sus manos la posibilidad de que la propuesta ministerial trascienda los documentos, de forma tal que se produzcan cambios concretos en la forma de percibir la materia de Español, por parte de la comunidad educativa.

**Palabras clave:** liderazgo transformacional, liderazgo pedagógico, enfoque comunicativo, Didáctica de la Lengua y la Literatura, identidad profesional.

---

<sup>1</sup> Profesora de Español. Magister en Enseñanza del Castellano y la Literatura y bachiller en Ciencias de la Educación con énfasis en I y II ciclo, ambos por la Universidad de Costa Rica. Magister en Gestión Educativa con énfasis en Liderazgo, por la Universidad Nacional de Costa Rica.

## Abstract

An ideal profile of the Spanish teacher is proposed in this document, by transferring, in a contextualized way, the pedagogical leadership skills that every teacher should develop for their work with the educational community, in specific relation to this subject and the objectives of pursued formations. The foregoing, as a way of reviewing the competencies and skills necessary for these professionals to be able to put into practice, in effective ways, the objectives and contents proposed in a new program that came to break the traditional schemes of the DLL in the Costa Rican institutions. The teacher must be convinced of the role that he has as a transformer of the reality of the classroom, as a potential and real leader of these changes in the learning of Language and Literature, for the good of society. The foregoing from the tools that the current study program allows, so that it is possible to glimpse changes in the communication skills of people, in the short term, which transcend the memorization of grammatical rules and uncritical readings. In this way, some critical visions were established on the way in which educators have perceived and applied the new parameters exposed in the current Spanish program, as well as a reflexive proposal on the profile of the Spanish teacher as a pedagogical leader, who has in hands the possibility that the ministerial proposal transcends the documents, in such a way that concrete changes are produced in the way of perceiving the subject of Spanish, by the educational community.

**Keywords:** Transformational Leadership, Pedagogical Leadership, Communicative Approach, Didactics of Language and Literature, Professional Identity.

## I. Introducción

El liderazgo pedagógico es un área extensa de conocimiento, la cual se ha perfilado como una forma de potenciar el valor de la docencia como transformadora de la realidad social. Ese potencial de líder se ha entendido, con base en las tendencias recientes, como una labor que atañe no solamente a directivos, sino a la comunidad educativa en general, sobre todo al docente de aula, por su relación directa con los alumnos y la capacidad de motivar cambios sustanciales en esos entornos. En este contexto, en el presente artículo se reflexiona sobre el papel líder del docente de Español ante los cambios recientes en los programas de estudio de su materia, en relación con la capacidad de que este profesional tiene de aprehender y aplicar conocimientos de estas nuevas disposiciones, siempre en consideración de los nuevos enfoques de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, y su debida contextualización en el entorno nacional.

Fueron diversos los orígenes de esta propuesta, motivados tanto por el contexto social como el escolar en los últimos dos años: la situación

escolar compleja provocada por pandemia del COVID-19 durante 2020 y 2021 en todo Costa Rica, el conocimiento de primera mano por parte de la investigadora sobre la situación docente ante los cambios académicos que la crisis sanitaria indujo (como en las formas de comunicarse entre docentes y alumnos), la participación de colegas docentes en el Proyecto “Profes de Corazón” como parte de un proceso de posgrado, las inquietudes personales ante formas de revisión de trabajos y los comentarios directos de la población atendida en 2020 y 2021, entre otros, todo eso influyó la realización de este aporte.

Asimismo, los cambios en los programas de la asignatura de Español por parte del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (MEP) y el potencial de estos para una transformación integral y líder propiciaron también estas reflexiones. Se establece un perfil ideal del docente de Español, a partir de la conceptualización del docente de Lengua como líder educativo. En este proceso de reconocimiento, de construcción de una identidad profesional transformadora, en el marco de las posturas liderazgo pedagógico, se establece la actitud del docente como pilar para fomentar, mantener y

propiciar espacios transformadores de su realidad desde la clase de Español y la comunidad educativa. Todo esto a partir de pequeños cambios en su forma de trabajar que no implican inversiones fuertes de recursos materiales, como sí una concientización del papel de la docencia y la misma asignatura, como potenciadora de todo el currículo (tal como lo expone el enfoque comunicativo sobre el cual se establece el programa de estudios actual).

## II. Origen de la propuesta

Durante 2020, la investigadora participó de la Maestría Profesional en Gestión Educativa con énfasis en Liderazgo, del Centro de investigación y Docencia en Educación, de la Universidad Nacional de Costa Rica. Este proceso académico se transformó en marzo de 2020, como todos los procesos académicos del país, a partir del inicio de la crisis sanitaria producto del COVID-19, transcurso en el cual muchos centros educativos del país suspendieron las clases presenciales y las cambiaron a clases a distancia y virtualidad, lo cual se extendió hasta 2021.<sup>2</sup> De esta forma, la investigadora experimentó dos realidades, la docente como parte del MEP y la atención a sus estudiantes, así como la de estudiante, por el cambio académico en las aulas universitarias. En ese marco se llevó el proceso de maestría y de este surgió el proyecto de graduación llamado *Liderazgo pedagógico en los profesores del Liceo de Alajuelita: una propuesta de gestión educativa para la promoción de una identidad profesional transformadora*, para optar por el grado de Maestría Profesional en Gestión Educativa con énfasis en Liderazgo por la Universidad Nacional de Costa Rica, la cual se llevó a cabo durante 2020 y 2021, precisamente en pleno estado de alerta nacional y mundial por el COVID-19.

El trabajo tenía el objetivo general de desarrollar una propuesta de gestión educativa potenciadora

de un liderazgo pedagógico, en pro de una identidad profesional transformadora en docentes de Secundaria, con lo cual se derivó el Proyecto de Corazón<sup>3</sup> y se establecía una propuesta concreta de acción ante los hallazgos encontrados con la investigación, para definir y construir habilidades de liderazgo docente en una comunidad educativa específica. En ese marco, con la participación de colegas docentes para la construcción y consecución del documento, y el análisis profesional de ambas experiencias académicas y laborales, es que se busca cuestionar ahora el papel del educador de Español como posible líder transformador de aula, desde la experiencia de una profesora de la asignatura en un contexto tan disímil como el que trajo el COVID-19.

## III. Conceptos clave y su aplicación en la asignatura de Lengua y Literatura

Son muchos los puntos por tratar cuando de liderazgo pedagógico y transformacional se habla. Por tal razón, en el trabajo de grado se seleccionaron aquellos que eran pertinentes de estudiar como variables dentro del contexto y tema de investigación construidos. De esa misma manera, para el caso concreto de la docencia en el área de Lengua, que es lo que atañe en este artículo, se reflexionó igualmente sobre aquellos que podían aplicarse, a fin de proponer un perfil de profesor de Español quien sea líder y transforme, en términos de Liderazgo, su realidad educativa, tanto de aula como institucional, a través de su materia y las oportunidades que esta brinda de interactuar con distintos saberes y disciplinas del mundo del conocimiento.

En primera instancia, se consideró la base epistemológica de la asignatura, la cual se enmarca en los nuevos *Programas de Español* del MEP. Es menester mencionar que, si bien la propuesta se orienta hacia el nivel de Secundaria, los programas

2 Véase “MEP anuncia el no retorno a las clases presenciales durante el 2020” (2020) de la Dirección de Prensa y Relaciones Públicas del MEP, “UNA suspende clases presenciales y toma medidas para su personal administrativo” (2020) de la Vicerrectoría Estudiantil de la Universidad Nacional de Costa Rica y “UCR, TEC y UNED suspende actividades presenciales durante primeras semanas de mayo” (2021) de Óscar Ugarte Jiménez.

3 Véase Anexo 1.

se articulan entre sí desde el nivel de Primaria, por tanto podrían estas reflexiones permear también el trabajo de los docentes de I y II ciclo, claro está, con las adecuaciones y contextualizaciones pertinentes para esas instituciones y sus realidades comunitarias. Estos nuevos programas se orientan teóricamente en una visión de la clase de Español y el aprendizaje de la lengua (de todas sus habilidades) como el eje del currículo escolar, con la base de las corrientes filosóficas humanistas, constructivistas y racionalistas, para explicar un enfoque curricular basado en la construcción de habilidades para la vida, desde un enfoque comunicativo de la Didáctica de la Lengua y la Literatura.<sup>4</sup>

El enfoque comunicativo en el cual se basa el programa de Español permite una reconstrucción de la imagen de la asignatura, la cual pasa de una visión decodificadora de la lengua hacia una percepción integral de construcción de significados a partir de la potenciación de todas las habilidades lingüísticas, tal como afirman González, Méndez y Quesada (2017) al indicar que “El docente de hoy debe ser competente y trabajar con objetivos claros, para guiar a sus estudiantes a desarrollar habilidades comunicativas, como una forma de desempeñarse exitosamente en la vida” (p. 19). Se puede resumir el alcance de este enfoque:

[...] como herramienta fundamental para complementar la didáctica y la literatura, en tanto dicha perspectiva considera el aprendizaje de la lengua como un proceso integrador, donde se valora el impulso de habilidades comunicativas a través de un transcurso determinado; el uso y función de la lengua es primordial. (Chinchilla, 2017, p. 98)

Con la base de la apertura metodológica que el nuevo programa expone, se empezó a repensar el papel del docente de Español, en un contexto donde su materia se convierte en “eje”, en un inicio desde donde

pueden construirse y desarrollarse las habilidades para el apropiado desempeño escolar en todas las asignaturas, porque según estos planteamientos a partir de la Lengua es que entiende el resto del mundo. Así surge la idea evidente del papel líder del profesor de Lengua y Literatura en su comunidad educativa, se cuestiona la identificación con este papel, sus alcances y el perfil ideal que tal educador debería desarrollar, en principio. Asimismo, se reflexionan estas posibilidades a partir de la experiencia vivida en el ciclo escolar MEP 2020 y parte de 2021.

Los primeros conceptos por tener claros son el liderazgo pedagógico y su relación con el liderazgo transformacional, así como la identidad profesional docente. En términos sencillos, un líder pedagógico transformacional es aquel docente que desenvuelve su labor a partir del trabajo en equipo, coordinación e iniciativa en las llamadas organizaciones educativas, tal como lo señalan López, Fuentes y Moreno (2018), toda vez que ha desarrollado una identificación real con su papel de motivador de cambios en la realidad de las personas, tanto estudiantes como en general. Hoy los perfiles del docente implican una diferenciación entre educadores que motiven, tengan iniciativa y sobre todo busquen transformar realidades desde su labor de aula. De la misma manera que indica Anderson (2010), citado por Rodríguez (2011), constituye un papel muy significativo en el cambio de prácticas docentes, a pequeña y gran escala.

Así, se trata de un cambio del maestro en el nivel mental permanente, porque “el liderazgo transformacional es “transfigurar a la gente y a las organizaciones. Cambiar la forma de actuar, precedido de una innovación de como [sic] se piensa y siente”. (Martin, Cammaroto, Neris y Canelón, 2009, p. 7). Todo lo anterior se relaciona con base en una identidad profesional del docente, la cual tenga clara su función en la sociedad y la comunidad educativa, el convencimiento del profesional docente sobre su rol como transformador de realidades, no

<sup>4</sup> Véase *Programa de Español para I y II ciclo* (2014) y *Programa de Español para III ciclo y Educación Diversificada* (2017) del MEP.

solo como mediador pedagógico. Esto se resume en la siguiente figura:

**Figura 1.**

*Conceptos importantes del liderazgo escolar*

<b>Liderazgo pedagógico transformacional</b>	Un líder pedagógico transformacional se concibe entonces como una persona que utiliza en el entorno educativo las habilidades del liderazgo para construir ambientes educativos armoniosos y positivos, para la consecución de metas y objetivos.
<b>Identidad profesional docente</b>	La identidad profesional de los educadores tiene que ver con la identificación con valores, costumbres, acciones y actitudes asociadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje efectivos.

*Nota:* Tomado de *Liderazgo pedagógico en los profesores del Liceo de Alajuelita: una propuesta de gestión educativa para la promoción de una identidad profesional transformadora*, por T. Araya, 2021.

Con esta base, puede definirse entonces el perfil ideal de un docente de Español de secundaria, a la luz de las nuevas teorías del Liderazgo, las posibilidades curriculares y evaluativas que el mismo programa vigente permiten y el desarrollo profesional de la vocación desarrollado por el educador.

#### **IV. Propuesta transformadora para el docente de Español**

Se propone entonces un perfil del docente de Lengua y Literatura el cual involucre y practique dentro de su práctica pedagógica los conceptos, actitudes y acciones de un líder transformacional, el cual tenga clara una identidad profesional transformadora, la cual se adapte, en palabras de Domingo y Barrero (2012), y sea flexible e innovador ante las dificultades o espacios de mejora. Se trata entonces de una gestión educativa de aula que potencia cambios, aunque sean pequeños, los cuales permitan visualizar un docente diferente.

Es posible resumir ese perfil con estas variables, extraídas de la investigación mencionada, en su evidente adaptación al trabajo de aula de la asignatura particular.

**Figura 2.**

*Aspectos del perfil del docente de Español*

<b>Identidad profesional docente</b>	Conjunto de rasgos con los cuales se identifica el colectivo docente. Son aspectos construidos socialmente, los cuales determinan los imaginarios idóneos para el desempeño educativo de los profesionales en Educación.
<b>Liderazgo pedagógico</b>	Capacidad de un educador o de un colectivo de docentes para guiar o gestionar procesos en una institución educativa, desde la motivación y organización posibles a partir de acciones concretas que potencien el progreso institucional y social.
<b>Liderazgo transformacional</b>	Liderazgo capaz de influir y producir cambios en la realidad de cotidiana de los partícipes (en este caso toda la comunidad educativa)

*Nota:* Tomado de *Liderazgo pedagógico en los profesores del Liceo de Alajuelita: una propuesta de gestión educativa para la promoción de una identidad profesional transformadora*, por T. Araya, 2021.

Así, el profesor de Español, con esa identidad profesional transformadora, debe abordar y conocer su programa de estudios, cuyo enfoque permite una metodología más abierta que los programas centrados en el aprendizaje de una gramática, la cual tiene el problema de que se no perfila como un conocimiento potenciador de una habilidad básica para la vida en sociedad: la comunicación. Para esto, el que primero que debe conocer y entender el programa es precisamente el profesional, tal como lo indicaba González (2016), en relación con la Nueva Didáctica de la Lengua y Literatura y los nuevos parámetros del MEP, en donde se establece el Enfoque comunicativo en una relación directa con la construcción de habilidades para la vida.

Dentro de las acciones concretas, en cuanto al pequeño ejemplo de trabajo de aula que se quiere mostrar, se entiende que se lideraron con esa visión integradora del profesor líder y el enfoque comunicativo la apertura y claridad en las instrucciones, las revisiones conscientes y a profundidad de aspectos gramaticales y ortográficos, la importancia de la lectura crítica, más que la mecánica, la interrelación de la materia con el arte y otras asignaturas.<sup>5</sup> Dentro del proceso llevado a cabo en 2020 y 2021, se procuró que la materia siguiera manteniendo su validez, desde acciones pequeñas como la recepción del trabajo, la comunicación asertiva y constante con el alumno, así fuera por medios tecnológicos. Se procuraba, por ejemplo que el material fuera agradable en términos estéticos (incluso contaba con una clave de color establecida para ordenar las entregas y una uniformidad en el orden de los ejercicios, con respecto a habilidades por construir, de forma paulatina) y sumamente claros en cuanto a indicaciones, además de partir siempre de conocimientos previos, así como el trato apropiado y gentil, así fuera un documento de trabajo más impersonal que la clase presencial.

Al final de proceso, en efecto la mayor parte del alumnado respondía al trabajo y comentaba en la institución sobre la forma de trabajar en la asignatura. En este punto, los espacios de realimentación entre docente y alumnos se establecían más que en un entorno de críticas o devolución simple de tareas, en consultas y conversaciones amplias sobre el desarrollo de competencias comunicativas (en términos más simples para los estudiantes). En un contexto como el pandémico, esos cambios se pudieron construir desde aspectos sencillos como las revisiones, los ejercicios solicitados, la representación de una realidad como la vivida por toda la comunidad en ese estado, los tipos de trabajos asignados en las llamadas GTA y los IES, la interdisciplinariedad, la apertura a los productos creativos de los alumnos, la comunicación asertiva, entre otros.<sup>6</sup>

Por tal razones expuestas, se reflexiona que en una vuelta a la “normalidad” del curso lectivo, esas capacidades del docente de Lengua y Literatura se potencian, a partir de los aprendizajes construidos, tanto por parte de los alumnos como en la comunidad docente (por ejemplo con el uso e impacto de las nuevas tecnologías, el abordaje ministerial del acceso a los recursos para las diferentes comunidades educativas, las diferentes plataformas de aprendizaje y soportes de documentos, entre otros), así como de un compromiso mayor del docente de Español por contribuir a mejorar las habilidades lingüísticas y competencias comunicativas, después de una situación con la vivida con la crisis sanitaria, donde la comunicación experimentó tantas transformaciones.

Se trata entonces de un docente que conoce perfectamente su base curricular y epistemológica, quien se identifica con su materia e institución, y es capaz de establecerse como un líder que cambie realidades, desde el fortalecimiento del gusto por la materia, la lectura y escritura, el desarrollo de habilidades de escucha y oralidad, con su aplicación en todas las otras áreas escolares y comunitarias, hasta la mejora de las relaciones interpersonales entre alumnos docentes y administrativos. Se trata del convencimiento del educador de Español sobre el valor de su materia y su papel motivador en el aula, así como en la comunidad educativa, a partir de la clase de Lengua.

## V. Conclusiones

A partir de las reflexiones anteriores se concluye que hoy el profesorado de Español en Costa Rica tiene muchas posibilidades de convertirse en un líder que transforme realidades en las aulas. Esto producto del liderazgo evidente que el Nuevo Programa de Español propone, así como las tendencias actuales en Didáctica de la Lengua y la Literatura, el liderazgo pedagógico y los cambios socioculturales y tecnológicos por los cuales atraviesa la sociedad.

5 Véase Anexo 2 y Anexo 3.

6 Véase *Orientaciones para el apoyo del proceso educativo a distancia* (2020) del MEP.

Se establece que los conceptos relacionados con el liderazgo transformacional y la identidad profesional pueden ligarse estrechamente con el planteamiento axiológico teórico y práctico del currículo recomendado para la materia de Español. Tanto en la mediación pedagógica como en las relaciones cotidianas del profesor del Lengua con la comunidad educativa, se pueden construir espacios de reflexión sobre el uso de la lengua como herramienta para la vida cotidiana, no solo como parte de una asignatura.

La visión del uso de la lengua como eje curricular, para construir saberes tanto en la materia como en otras disciplinas, establece una perspectiva relacionada con el papel de un líder pedagógico de este profesor, el cual puede comprometerse con ese rol, con una integración personal y entendimiento del valor de su asignatura en la vida real de los estudiantes y la misma comunidad educativa.

El profesional en la asignatura de Español que trabaja sus recursos didácticos y pedagógicos hacia la comunidad educativa y su beneficio general, lo cual trasciende el cumplimiento de una serie de contenidos ordenados en un programa, es un verdadero líder pedagógico. Ese maestro que se convence de la función social de la educación, así como de las oportunidades que le abre la comunicación efectiva a cualquier persona en la sociedad, es capaz de desarrollar su liderazgo y transformar la realidad de un contexto educativo, tanto desde las áreas de su disciplina (oralidad, escucha, lectura y escritura), como desde los mismos principios y fines elementales de la Educación, los cuales, al final de cuentas, son los que debe buscar construir, cuestionar y transformar según las necesidades de los estudiantes y familias.

## VI. Referencias bibliográficas

- Chinchilla Araya, T. (2017). *Desde la tapia entejada hasta la Suiza centroamericana: análisis pragmático de los referentes de identidad costarricense en seis canciones populares y propuesta didáctica para el abordaje de la obra 'El lado oculto del presidente Mora'* [Tesis de Maestría]. Universidad de Costa Rica, Sede de Occidente.
- Chinchilla Araya, T. (2021). *Liderazgo pedagógico en los profesores del Liceo de Alajuelita: una propuesta de gestión educativa para la promoción de una identidad profesional transformadora* [Tesis de Maestría]. Universidad Nacional de Costa Rica, Campus Omar Dengo.
- Dirección de Prensa y Relaciones Públicas. (2020). *MEP anuncia el no retorno a las clases presenciales durante el 2020*. Ministerio de Educación Pública. <https://www.mep.go.cr/noticias/mep-anuncia-no-retorno-clases-presenciales-durante-2020>
- Domingo, J. y Barrero, B. (2012). Reconstrucción de la identidad profesional del profesorado. Una mirada desde la orientación y la dirección. *Perspectiva Educativa*, 51(2), 91-118
- González, N. (2016), "El impacto del didactiquismo en el proceso educativo de la lengua y la literatura en la Educación Primaria: un reto de todos". *Revista Pensamiento Actual*, 16(26), 77-91.
- González, N., Méndez, M. y Quesada L. (2017). *El desarrollo de la competencia lectora y su intervención didáctica desde el enfoque comunicativo en la Educación Primaria*. Editorial Sede de Occidente, Universidad de Costa Rica.

- López, J., Fuentes, A. y Moreno, A. (2018). El liderazgo efectivo en los centros concertados de naturaleza cooperativa: Percepciones de sus docentes. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(3), 318-339. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v18i3.34195>
- Martins, F., Cammaroto, A., Neris, L. y Canelón, E. (2009). Liderazgo transformacional y gestión educativa en contextos descentralizados". *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 9(2), 1-27. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/download/9540/17899/>
- Ministerio de Educación Pública. (2020). *Orientaciones para el apoyo del proceso educativo a distancia*. [https://www.mep.go.cr/sites/default/files/orientaciones-proceso-educativo-distancia\\_0.pdf](https://www.mep.go.cr/sites/default/files/orientaciones-proceso-educativo-distancia_0.pdf)
- Ministerio de Educación Pública. (2014). *Programa de Español para I y II ciclo*. San José, Costa Rica. Ministerio de Educación Pública.
- Ministerio de Educación Pública. (2017). *Programa de Español para III ciclo y Educación Diversificada*. Ministerio de Educación Pública.
- Rodríguez, G. (2011). Funciones y rasgos del liderazgo pedagógico en los centros de enseñanza. *Educación y Educadores*, 14(2), 253-267. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83421404003>
- Ugarte, Jiménez, O. (30 de abril de 2021). UCR, TEC y UNED suspenden actividades presenciales durante primeras semanas de mayo. *Semanario Universidad*. <https://semanariouniversidad.com/pais/ucr-tec-y-uned-suspende-actividades-presenciales-durante-primeras-semanas-de-mayo-por-aumento-de-casos-covid-19/>
- Vicerrectoría de Vida Estudiantil. (2020). *UNA suspende clases presenciales y toma medidas para su personal administrativo*. Universidad Nacional. <https://www.vidaestudiantil.una.ac.cr/noticias/2315-una-suspende-clases-presenciales-y-toma-medidas-para-su-personal-administrativo>

## Anexos

### Anexos 1. Logo propuesta Profes de Corazón

Se estableció una línea gráfica que involucra un logo, iconos y cintillos los cuales sirvan de base para establecer identificación con el proyecto.<sup>7</sup>



Profes de corazón, comunidad que se transforma.

### Anexo 2. Ejemplos de actividades en GTA

Momento



Voy a recordar lo aprendido o aprender

Estimado estudiante, en esta guía se trabajará el tema de “El afiche y la infografía”, por favor, explote y su creatividad y atención para reconocer estas formas de comunicación en su vida cotidiana (redes sociales, televisión, en comercios, etc.). ¡Adelante, usted puede hacer un gran trabajo!

Conexión



Ejercicio 1. Conteste lo que se le solicita (recuerde explicar adecuadamente sus respuestas)

1. ¿Recuerda algún cartel que le haya llamado la atención? Explique en un párrafo por qué le interesó.
2. ¿Para qué sirven los anuncios publicitarios? Explique mediante un dibujo.
3. ¿Qué tipos de actividades o productos podrían anunciarse?



#### 2. Pongo en práctica lo aprendido en clase

Momentos

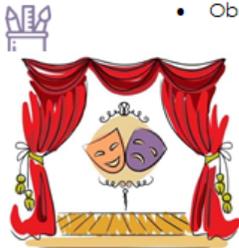
Estimado estudiante, para realizar esta guía usted necesita disposición, lápiz, hojas o cuaderno y la guía de trabajo autónomo 15, el texto **El cartero del rey y el documento de apoyo “Aspectos importantes de la obra El cartero del rey”**

Conexión



#### Ejercicios iniciales

1. Conteste las siguientes preguntas en su cuaderno.
  - Observe las siguientes imágenes y conteste, en forma de párrafo.



1. ¿Conoce qué significan las máscaras del teatro expuestas en la imagen?, ¿las ha visto en otro momento?
2. ¿Alguna vez ha visitado el teatro o visto una obra dramática en escena?
3. Existen muchas obras dramáticas adaptadas al cine, ¿sabe de alguna?

<sup>7</sup> Fuente Liderazgo pedagógico en los profesores del Liceo de Alajuelita: una propuesta de gestión educativa para la promoción de una identidad profesional transformadora (2017).



*"Finalmente se deja llevar por toda esa corriente que parece aceptar el cambio como algo nuevo y, sobre todo, un cambio que traerá prosperidad y nuevos aires, nuevas personas en el gobierno que aportarán libertad, estabilidad y, sobre todo paz en una sociedad que ha sufrido mucho. Es por ello que el poeta siente que una parte del trabajo que ha de realizar, desde el punto de vista literario personal, es el de tender puentes para la reconciliación de todos, para que el perdón o, por lo menos, hacer que la convivencia sea mejor posible".*

**¡Bien hecho!**

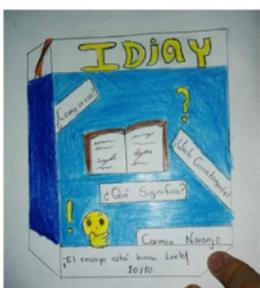
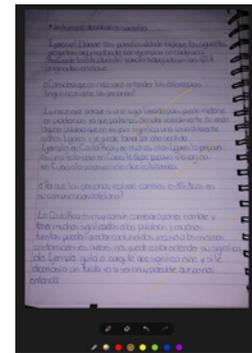
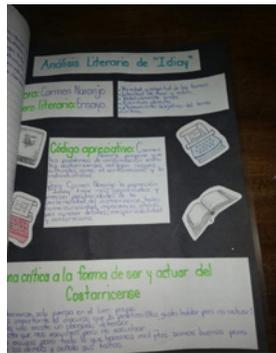
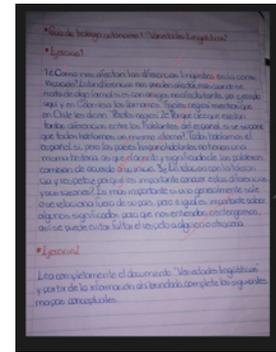
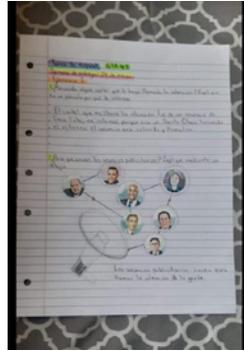
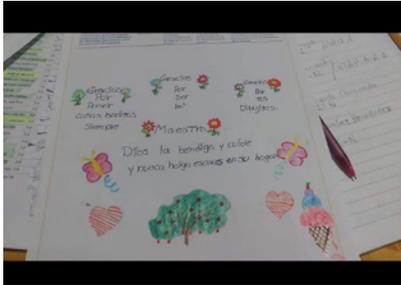
*"Costa Rica, 200 años de Independencia: La historia que seguimos escribiendo"*

<p><b>Momento</b></p>	<p> <b>Voy a recordar lo aprendido o aprender</b></p> <p>Estimado estudiante, en esta guía se trabajará el tema de "El cuento", con la lectura "El huésped de Drácula". Se trata de un texto del género "terror", espero que lo disfrute.</p>
<p><b>Conexión</b></p> 	<p><b>Ejercicio 1.</b> Conteste las siguientes preguntas solo con sus conocimientos previos, este caso no hay respuestas "buenas" o "malas", si no conoce la respuesta exacta, indique su opinión personal sobre lo que cree que se trate el aspecto indicado por la pregunta (no conteste solamente "sí" o "no", desarrolle la respuesta).</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Ha escuchado algo con respecto al personaje "Drácula"? ¿En cuáles medios lo ha visto o escuchado?</li> <li>2. ¿Conoce algo sobre el mito de los vampiros?</li> <li>3. ¿Qué opina del género "terror" en los libros o películas?</li> <li>4. ¿Por qué cree que este género sea tan popular en los diferentes medios de comunicación?</li> </ol>

 **2. Pongo en práctica lo aprendido en clase**

<p><b>Momentos</b></p> <p><b>Conexión</b></p> 	<p> Estimado estudiante, para realizar esta guía usted necesita disposición, lápiz, hojas o cuaderno y la guía de trabajo autónomo 5 "Poesía"</p> <p><b>Ejercicios iniciales</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reflexione las siguientes preguntas y contéstelas en su cuaderno, en forma de un <b>pequeño párrafo</b>. Recuerde cuidar la redacción y la ortografía.</li> </ol> <div style="border: 1px solid orange; padding: 10px; margin-top: 10px;"> <p><b>¿Recuerda haber leído alguna poesía? ¿De qué trataba o de qué temas cree usted que deba tratar una poesía, según su opinión? ¿Conoce a alguien que escriba poesías?</b></p> </div>
---	---

### Anexo 3. Ejemplos de trabajos recibidos



## Desarrollo de habilidades comunicativas: la pregunta como propuesta de mediación pedagógica para el análisis literario

Development of Communication Skills: the Question as a Pedagogical Mediation Proposal for Literary Analysis

Bryan Villalobos Palma<sup>1</sup>  
Ministerio de Educación, San Ramón, Costa Rica  
Sede de Occidente, Universidad de Costa Rica, San Ramón, Costa Rica  
bryan.villalobospalma@ucr.ac.cr

Elena Valverde Alfaro<sup>2</sup>  
Ministerio de Educación, Alajuela, Costa Rica  
Sede de Occidente, Universidad de Costa Rica, San Ramón, Costa Rica  
elena.valverdealfaro@ucr.ac.cr

Fecha de recepción: 28-11-2021

Fecha de aceptación: 05-02-2022

### Resumen

La presente ponencia se ubica en el marco de la Transformación Curricular que lleva a cabo el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, en la cual el estudiante es el centro; es decir, se espera que el docente no sea quien transmita el conocimiento y de alguna manera haga sentir que hay uno que sabe y el resto están vacíos, sino que facilite el aprendizaje y no se enseñe solo para realizar, por ejemplo, una prueba escrita. Lo anterior, tiene como uno de los puntos de partida los Informes del Estado de la Educación, por lo que se ha considerado conveniente recordar algunas ideas de cada uno de ellos, que permitieron perfilar dicha Transformación Curricular. Una vez descrito el marco contextual, se hace referencia a las características más significativas del Programa de Estudios de Español de primero y segundo ciclos, así como las de tercer ciclo y educación diversificada. También, se describe que el Enfoque de estos Programas es comunicativo. En este sentido, según se expone en ellos, las competencias lingüísticas deben trabajarse de forma vinculada, en relación con la comprensión lectora, la comunicación oral-escucha y la producción de textos (comunicación escrita). Para llevar a la práctica todo lo expuesto anteriormente, se planteó un proceso de mediación pedagógica con alumnos de séptimo año del Liceo Experimental Bilingüe de Naranjo. Mediante la estrategia didáctica desarrollada, se enlazan las habilidades de comunicación por medio de las técnicas y actividades que orquesten el desarrollo de la competencia comunicativa a partir del cuento "La tortuga gigante", de Horacio Quiroga. La propuesta consta de nueve momentos en los que, progresivamente, se construyen conocimientos y se imbrican las habilidades de comunicación. El punto unificador de todos los espacios de análisis es la estrategia didáctica denominada QQQ, la cual implica una generación de triadas de preguntas que orientan el análisis crítico de casos, situaciones, textos, imágenes, entre otros. En primera instancia, como acercamiento al texto, los estudiantes deben emplear aplicaciones en línea para construir sus conceptos en conjunto. Esta actividad se complementa con la proyección de recursos multimedia sobre el tema de la gratitud (que predomina en el cuento del escritor uruguayo). Dentro de la línea de la triple

1 Máster en Administración Educativa (Universidad de Costa Rica) y Máster en Pedagogía con Énfasis en la Diversidad en los Procesos Educativos (Universidad Nacional).

2 Máster en la Enseñanza del Castellano y la Literatura (Universidad de Costa Rica).

Q se generan actividades como análisis de casos, inferencia de argumentos a partir de imágenes, lectura del cuento y análisis del mismo. En las actividades finales, se incorpora nuevamente una herramienta digital para la generación de mapas mentales. Para concluir, los estudiantes redactan un escrito que potencia la capacidad argumentativa a partir de todas las experiencias anteriores, en el escenario de la estrategia de mediación pedagógica para el desarrollo de habilidades comunicativas de forma vinculada.

**Palabras clave:** habilidades comunicativas, mediación pedagógica, estrategia didáctica, literatura, análisis.

### Abstract

This presentation is located within the framework of the Curricular Transformation carried out by the Ministry of Public Education of Costa Rica, in which the student is the center; in other words, it is expected that the teacher is not the one who transmits the knowledge and in some way makes it feel that there is one who knows and the rest are empty, but that it facilitates learning and is not taught only to take, for example, a written test. Last said has as one of the starting points the State of Education Reports, so it has been considered convenient to recall some ideas of each of them, which allowed to outline said Curricular Transformation. Once the contextual framework has been described, reference is made to the most significant characteristics of the Spanish Studies Program for the first and second cycles, as well as those of the third cycle and diversified education. Also, it is described that the approach of these Programs is communicative. In this sense, as stated in them, linguistic competences must be worked on in a linked way, in relation to reading comprehension, oral-listening communication and the production of texts (written communication). To put into practice everything that was said, a pedagogical mediation process was proposed with seventh-year students from the Naranjo Experimental Bilingual High School. Through the didactic strategy developed, communication skills are linked through the techniques and activities that orchestrate the development of communicative competence from the story "The giant turtle", by Horacio Quiroga. The proposal consists of nine moments in which, progressively, knowledge is built and communication skills are interwoven. The unifying point of all the analysis spaces is the didactic strategy called QQQ, which implies a generation of triads of questions that guide the critical analysis of cases, situations, texts, images, and others. In the first instance, as an approach to the text, students must use online applications to build their concepts together. This activity is complemented by the projection of multimedia resources on the theme of gratitude (which predominates in the story of the uruguayan writer). Within the triple Q proposal, activities such as case analysis, argument inference from images, story reading and analysis are generated. In the final activities, a digital tool for the generation of mental maps is incorporated again. To conclude, the students write a composition that enhances the argumentative capacity based on all previous experiences, in the setting of the pedagogical mediation strategy for the development of communication skills in a linked way.

**Keywords:** Communication Skills, Pedagogical Mediation, Didactic Strategy, Literature, Analysis.

## I. Introducción

En el marco de la Transformación Curricular que lleva a cabo el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (MEP), en la cual el estudiante es el centro, se espera que el docente no sea quien transmita el conocimiento o que haga sentir que hay uno que sabe y el resto están vacíos, sino que facilite el aprendizaje y no se enseñe solo para realizar, por ejemplo, una prueba escrita.

En este sentido, el concepto de docente que se ha propuesto para dar pasos por este camino llamado Transformación Curricular es aquel que, de manera muy clara, se comunica en documentos como la circular DM-0004-01-2020: “El docente no es un implementador del currículo, el docente es el principal tomador de decisiones curriculares en el aula” (MEP, 2020, p. 2).

Ahora bien, según lo plantea este mismo comunicado oficial, la mediación pedagógica para el desarrollo de habilidades requiere el diseño de ambientes educativos y actividades didácticas más dinámicos, diversos y creativos, centrados en el desarrollo integral de la persona. El conocimiento previo constituye el origen de los nuevos saberes, por tanto, el aprendizaje es esencialmente activo (MEP, 2020).

Dicha propuesta tiene como uno de los puntos de partida los Informes del Estado de la Educación, por lo que es conveniente recordar algunas ideas de cada uno de ellos. En el primero, publicado en 2005, se logró precisar un conjunto de desafíos nacionales impostergables, como el hecho de hacer los esfuerzos necesarios para retener a los estudiantes en el sistema educativo. El Segundo Informe se publicó en el 2008 y señala que la investigación educativa en Costa Rica era escasa y débil, lo mismo que su grado de sistematización, y se insistió mucho en la urgencia de lograr el acceso universal a una educación secundaria diversificada y de calidad. El Tercero, en el 2011, expone mucho más que un informe. Esta edición tiene una contribución muy especial. Se evidencia qué tiene más importancia en nuestra realidad educativa: el contenido o el método.

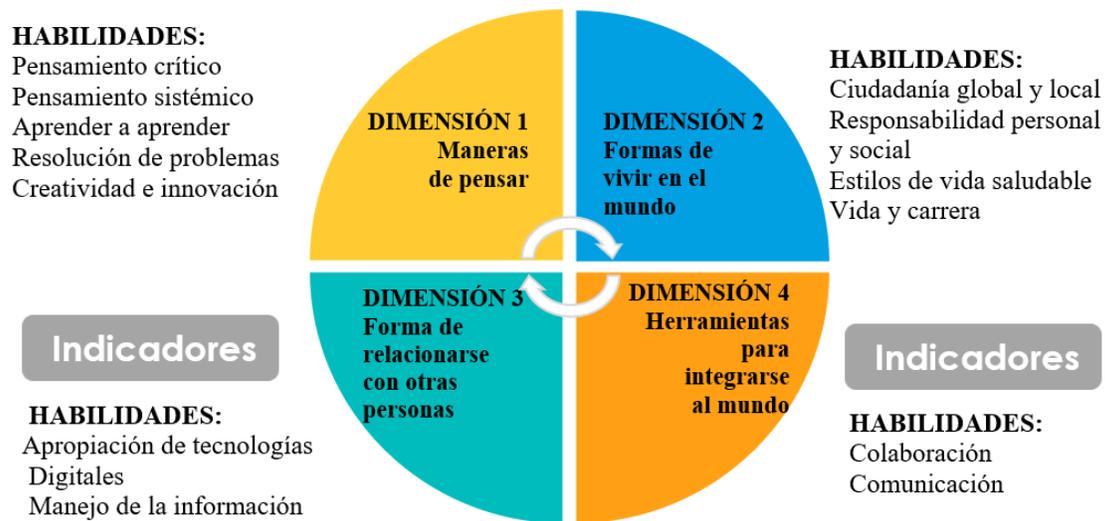
En el 2013, el Cuarto Informe hace especial mención a los ambientes de aprendizaje. Para esto es fundamental la creación de entornos propicios, con condiciones organizativas y de trabajo adecuados para estimular en los niños, niñas y adolescentes un aprendizaje significativo. Por su parte, el Quinto, en el año 2015, plantea que los estudiantes costarricenses están lejos de poder aplicar sus conocimientos y habilidades en las áreas de matemática, ciencias y comprensión lectora. Además, describe que estos muestran dificultades para analizar, razonar y comunicarse con solvencia cuando plantean, interpretan y resuelven problemas en diversas situaciones de la vida real.

Para el 2017, el Sexto recomienda la importancia de enfocar la mirada en las aulas, con el fin de hacer de ellas el punto de partida de la mejora educativa en los próximos años. En esta oportunidad, el énfasis fue perfilar los cambios que posibiliten al sistema educativo y responder mejor a las nuevas necesidades de aprendizaje, a los cambios del contexto nacional e internacional y a las reformas curriculares impulsadas en los últimos diez años.

El Séptimo, en el año 2019, apunta a dos áreas que son claves: la docencia y la gestión educativa, en las cuales una mejora ejercería un impacto inmediato sobre el desempeño del sistema educativo. Por último, el Octavo es, según el propio texto lo destaca, “un esfuerzo especial por documentar la situación del sistema educativo antes de la pandemia y durante la misma; para esto trata de observar sus efectos sobre el acceso y calidad de los servicios educativos” (Programa Estado de la Nación, 2021, p. 22).

Es así como el MEP, en el transitar de todos estos años, fue replanteando nuevos programas de estudio y una política educativa denominada: “La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad”. Asimismo, incorpora una Fundamentación Pedagógica de la Transformación Curricular, en la cual establece de manera muy clara sus cuatro dimensiones y las trece habilidades que pretende desarrollar en la persona estudiante.

**Figura 1.**  
*Dimensiones y habilidades*



*Nota.* Tomado de *Fundamentación pedagógica de la transformación curricular* (p. 29), por Ministerio de Educación Pública, 2015.

## II. Un enfoque comunicativo

Una vez descrito el marco contextual, es relevante hacer referencia a las causas que hacían pertinente un cambio en el Programa de Estudios de Español de primero y segundo ciclos. En este sentido, don Leonardo Garnier Rímolo (MEP, 2013a y 2013b) planteó que uno de los mayores problemas era que los estudiantes no sabían leer ni escribir adecuadamente y, también, que solo una quinta parte de estos que cursaban sexto año poseía las habilidades lingüísticas esperadas para su nivel. Asimismo, hacía referencia al hecho de que el 67% de los jóvenes tenía un dominio básico de lectura y mostraba dificultades para responder preguntas que tuviesen mayor análisis e interpretación.

Por consiguiente, el nuevo programa parte del principio de adaptación al nivel de desarrollo del estudiantado y una de sus más novedosas características es la de integrar primero y segundo año de la educación primaria, como una sola unidad o proceso de aprendizaje y evaluación. De esta

forma, al entender que los dos primeros años son un continuo, el proceso de la lectoescritura puede ajustarse al avance y ritmo de aprendizaje de cada estudiante. Para ello, la unidad de “comprensión oral” se desarrolla a lo largo de los dos primeros años y se complementa con dos unidades de lectoescritura y con una unidad de articulación, lo cual permite graduar las diferencias entre las distintas personas estudiantes.

Conviene agregar que, una vez desarrollado el proceso de la conciencia fonológica, este programa plantea la decodificación y la comprensión lectora como procesos paralelos. Esto permite desarrollar la fluidez y el dominio del vocabulario, para que los estudiantes se conviertan en buenos lectores.

Por otra parte, en Tercer Ciclo y Educación Diversificada, específicamente en el Marco Jurídico, se expone que, para el caso particular de Español (comunicación y comprensión lectora), en el Plan Nacional de Desarrollo 2015-2018 se solicitó que los programas de estudio de secundaria se

articularen con los de primero y segundo ciclos. En concordancia con lo anterior, dicho Programa (2017) se fundamenta según lo plantea de manera explícita

[...] en una lectura y una comunicación oral y escrita dinámicas, por medio de una comprensión lectora que sugiere crear textos a partir del acto de leer; es decir, utilizar la palabra escrita para crear otras formas de expresión, que permitan vivenciar el texto y aprender su significado. (p. 4)

Es importante destacar que el enfoque de estos Programas ubicados en el marco de la Transformación Curricular es *comunicativo*. En este sentido, las competencias lingüísticas se ubican en relación con la *comprensión lectora, la comunicación oral-escucha y la producción de textos (comunicación escrita)*. Lo anterior busca desarrollar el empleo del lenguaje, el identificar en los textos los sentidos por medio de una trascendencia de estos y el hecho de utilizar la comunicación como una herramienta para representar e interpretar la realidad.

Se ha planteado que la lectura debe ser llevada a las lecciones, por medio de las fases del análisis, de manera que le permita al estudiante encontrarle un sentido significativo a su vida. Para esto, es posible mediar dicho análisis con la incorporación de lecturas que puedan generar momentos de reflexión, como se ilustra con el fragmento siguiente:

Bueno, para no cansarlos con el cuento, llegaron a convenir en que los dos tenían fuerza y que lo mejor que podían hacer era unirse para gobernar toda la Tierra. Pero a tío Conejo no le hicieron nada de gracia aquellos planes y se puso a pensar: "Pues lo que soy yo les voy a dar una buena chamarreada a ese par de monumentos. ¡Ay! ¡Y la enredada de pita que les voy a dar!". Y no fue cuento sino que enseguida se puso en función: se fue a buscar una coyunda muy fuerte, muy fuerte y muy larga, muy larga; después yo no sé de dónde se hizo de un

tambor que escondió entre unos matorrales y corrió a buscar a tía Ballena. Por fin dio con ella. (Lyra, 2012, p. 20)

Continuando con este ejemplo, a partir de esta parte del cuento y por medio de una mediación pedagógica pertinente al contexto educativo, se trabajan las fases del análisis literario: natural, ubicación, analítica e interpretativa. En estas últimas se puede establecer una analogía de lo planteado en el texto y lo que los seres humanos están viviendo en este tiempo de Pandemia: ¿cuál es la amenaza en el mundo de tío Conejo? ¿Cuál es la nuestra? ¿Qué hicieron esos personajes para salir adelante? ¿Qué debemos realizar nosotros?

También, de forma oportuna en el mismo contexto de la mediación pedagógica, se vincula y trabaja la parte oral y la escucha. Esto es muy importante ya que, aunque todas las especies comunican, el lenguaje en sí mismo es un fenómeno puramente humano. Mediante la comunicación oral se pueden transmitir conocimientos, emociones, experiencias, sentimientos e informaciones, entre otros.

Para fortalecer lo señalado, una estrategia metodológica que se ha trabajado para potenciar el desarrollo de esta habilidad es Piensa en Arte, en el segundo ciclo de nuestro sistema educativo. Cabe destacar que, en el año 2006, se inició en cinco escuelas un plan piloto y, en abril del año 2007, la Asociación Acción Arte firma un convenio para la coproducción de este proyecto educativo, en conjunto con el MEP, el Ministerio de Cultura y la Fundación Cisneros. De esta manera Piensa en Arte forma parte del programa de español de segundo ciclo, en el contenido procedimental 3.1: Aplicación de estrategias de interpretación de obras de arte plástico en el desarrollo de procesos de observación, indagación, diálogo, descripción y reflexión.

Es valioso señalar que esta estrategia metodológica se imparte en al menos una lección semanal de cuarenta minutos. La persona docente actúa como mediadora; dirige y modera la participación

y el diálogo entre ella con sus alumnos, como de los alumnos entre sí. La actividad se desarrolla a partir de la observación de imágenes de obras de arte que se ofrecen en afiches o de manera digital. Los materiales didácticos han sido adaptados a nuestra realidad cultural, en aras de fomentar el acercamiento y encuentro entre obras de artistas plásticos nacionales e internacionales.

Igualmente, los pasos para su implementación inician con propiciar el ambiente para mediar en un diálogo. Un elemento primordial es el lenguaje hipotético, ya que permite mantener una posición neutra en el papel de mediador del diálogo. Además, la presentación de los comentarios de los alumnos promueve una actitud abierta a diferentes posibilidades o ideas, lo que fomenta valores como la tolerancia y el decoro.

Es decir, uno de los principios de la mediación Piensa en Arte es que, a partir del análisis, el diálogo y la reflexión, cada persona estudiante desarrolle la habilidad de construir sus propios criterios, bien fundamentados, en un contexto pertinente y crítico. Ahora bien, la metodología no solamente promueve la observación detallada y la interpretación, sino el razonamiento y la argumentación; además, fomenta el respeto por las opiniones ajenas.

De igual manera, es necesario señalar la importancia de la habilidad de la comunicación escrita no solo durante el proceso de formación académica, sino también para el desempeño de las actividades profesionales. El ingeniero, el administrador, el emprendedor, el informático y el médico, entre otros, deberán responder con eficiencia a los requerimientos que les demanda cada responsabilidad, cuyas funciones frecuentemente están relacionadas con la generación de documentos.

Por otra parte, también hay que considerar, dentro de las actividades que requieren el desarrollo de esta habilidad, la presentación formal de trabajos escritos relacionados con la difusión de resultados, aportes de análisis y crítica sobre algún fenómeno

social, de salud o cultural, y propuestas de ideas o conceptos para su discusión, así como proyectos para su eventual aceptación o modificación en el seno de una comunidad laboral.

Por lo tanto, para precisar el aprendizaje de la habilidad de la comunicación escrita y su desarrollo, es indispensable la práctica constante. En este ejercicio el alumno va asimilando la manera de combinar los diferentes elementos y aprende a integrarlos, con el apoyo de nociones gramaticales y la adquisición de vocabulario.

En este sentido, se ha tratado de motivar el desarrollo de la habilidad de diferentes formas, por ejemplo, desde la participación en “Mi cuento fantástico”. Cada año se invita a todas las escuelas de Costa Rica para que organicen el proceso de escritura creativa en las aulas, con la guía de los docentes y el apoyo de los bibliotecólogos escolares. Como resultado de ese proceso escolar, en el que pueden participar todos los estudiantes de tercero a sexto año de primaria, cada docente selecciona e inscribe los dos mejores cuentos de su grupo en el certamen nacional. De esta manera, se produce de una forma muy libre y lúdica, y potencia la creatividad y la imaginación en las personas estudiantes, lo cual conlleva una construcción de textos de gran valor y, lo más importante, el desarrollo de la habilidad.

De acuerdo con lo expuesto, la comunicación es un factor primordial que está presente en todos nuestros actos. Por consiguiente, el desarrollo de las habilidades comunicativas es vital y se le debe brindar especial atención al hecho de implementar de forma adecuada lo propuesto desde el escenario curricular; en este caso, desde primer año hasta la conclusión de la educación diversificada. Los diferentes estudios manifiestan que es un proceso complejo y gradual, de ahí la importancia que desde el Enfoque del Programa de Estudio de Español en todos sus niveles se le ha dado a esta temática como formación trascendental para las personas estudiantes y lo que esto conlleva para su futuro.

### III. La estrategia QQQ

Como parte importante de llevar a cabo a la práctica todo lo expuesto, más adelante se detalla un proceso de mediación pedagógica con alumnos de séptimo año del Colegio Experimental Bilingüe de Naranjo, en donde, mediante la estrategia didáctica QQQ, se vinculan las habilidades comunicativas por medio de las técnicas y actividades didácticas realizadas. No obstante, primero es conveniente explicar en qué consiste dicha estrategia.

Julio Pimienta Prieto, en su libro *Constructivismo, estrategias para aprender a aprender* (2008), la describe de esta forma: “Es una estrategia que permite descubrir las relaciones de las partes de un todo (entorno o tema), con base en un razonamiento crítico, creativo e hipotético” (2008, p. 85). Según este autor, la estrategia se fundamenta en tres preguntas: ¿qué veo? (es lo que se observa, conoce o reconoce del tema), ¿qué no veo? (aquello que explícitamente no está en el tema, pero puede estar contenido), y ¿qué infiero? (lo que deduzco de un tema).

De la misma manera, Jesús Amaya Guerra, en su libro *Estrategias de Aprendizaje para Universitarios, un enfoque constructivista* (2008), al igual que Pimienta Prieto, hace referencia a que la Estrategia Didáctica QQQ (¿qué veo?, ¿qué no veo?, y ¿qué infiero?), es posible trabajarla con una imagen, un video o un texto. Agrega, además, que estos tres elementos, aunque parezcan muy distintos entre sí, guardan una relación bastante estrecha.

Así pues, esta estrategia es muy pertinente porque, si se trabaja a partir de estas preguntas, se puede desarrollar el sentido crítico y analizar las situaciones desde otras perspectivas, desde sus causas y consecuencias más probables. También, estimula la imaginación, por lo que se puede llegar a conclusiones muy analíticas, cuando esta se lleva a cabo.

Ahora bien, en virtud de lo anterior, mediante dicha estrategia didáctica, se ha construido una propuesta de mediación pedagógica, la cual incorpora una serie de técnicas y actividades didácticas que permiten estimular, de forma vinculada, las habilidades comunicativas (comprensión lectora, comunicación oral-escucha y comunicación escrita) a partir del cuento “La tortuga gigante” del escritor Horacio Quiroga. Esta propuesta está subdividida en diferentes momentos, los cuales se describen a continuación.

#### 3.1 Momento I: reflexión

Como una manera de involucrar al estudiante en la estrategia didáctica y con la intención de contextualizar las actividades por desarrollar, la primera etapa consistió en un espacio para reflexionar sobre la gratitud, uno de los temas predominantes en el cuento. Esta reflexión cumplió el papel de orientar las siguientes etapas. Para generar este espacio, los estudiantes manifestaron las razones por las que se sentían agradecidos en ese momento.

Con el fin de dinamizar la actividad, se recurrió al uso de la aplicación en línea Mentimeter, la cual brinda la posibilidad de crear una lluvia de ideas o conceptos de manera inmediata y virtual. Los estudiantes, mediante sus dispositivos móviles, ingresaron sus opiniones y estas se fueron registrando simultáneamente en la pantalla. Igualmente, en caso de no contar con la virtualidad, esta actividad se desarrolló con el recurso de la pizarra por medio de una lluvia de conceptos que generó una imagen final. En esta propuesta didáctica, el uso de la aplicación permitió incorporar el recurso tecnológico en la mediación pedagógica.

A raíz de la experiencia anterior, los jóvenes expresaron cómo se sintieron en ese momento. Por ejemplo, dentro de los comentarios externados por algunos estudiantes, surgieron respuestas como las que se observan en las figuras 2 y 3:



### 3.3 Momento III: ¿qué veo?, ¿qué no veo?, ¿qué infiero?

En este tercer momento, los estudiantes realizaron el estudio del siguiente caso:

Andrés es un alumno de séptimo año. El poco tiempo que ha podido compartir con sus compañeros lo ha aprovechado mucho pero aparentemente, ha tenido problemas con dos de ellos. Según Marielos y Fabricio, el aspecto frágil de Andrés lo hace ser una víctima más fácil para las típicas bromas escolares. El joven Andrés presenta constantes alergias y estornuda mucho por eso, sin embargo, algunos compañeros se burlan y le dicen que tiene COVID y que todos deberían alejarse

de él. Según otros compañeros, Andrés ha estado más callado últimamente y se aísla de los demás. Incluso, algunos profesores lo han notado diferente, más retraído y despistado. En algunas materias Andrés ha dejado de presentar guías de trabajo.

A partir de la lectura de dicha situación, se estableció un espacio de análisis sobre lo que se ve, lo que no se ve y lo que se infiere del caso. Los estudiantes analizaron los elementos evidentes en la historia y que pudieran conducir a una posible alternativa de solución. Además, expusieron los aspectos que no fueran evidentes para, a la vez, inferir elementos a partir de las respuestas anteriores. A raíz del análisis desarrollado por los estudiantes, se obtuvieron respuestas como las que se detallan a continuación:

**Tabla 1.**  
*El caso de Andrés: ¿qué veo?, ¿qué no veo?, ¿qué infiero?*

Estudiante	¿Qué veo?	¿Qué no veo?	¿Qué infiero?
Estudiante 1	Es una persona o joven que, al tener un aspecto frágil, lo consideran una víctima perfecta para el <i>bullying</i> .	Probablemente no tiene ningún amigo o por lo menos ninguno muy cercano; tampoco ha hablado con sus padres sobre el caso. En dadas circunstancias puede presentar problemas familiares.	Que converse el tema con sus padres y profesores para poder llegar a un buen acuerdo y fomentar en el colegio los valores que, se supone, deben adquirir en el hogar y hablar también con los padres de los y las estudiantes que se burlan de él.
Estudiante 2	Cómo el <i>bullying</i> puede cambiar a un estudiante.	Andrés no quiere seguir yendo al colegio ni estudiar por el mal trato que le han dado sus compañeros.	Hablar con sus papás y maestros sobre el caso y así que lo puedan ayudar.
Estudiante 3	Que los demás niños se burlan de él por su alergia; debido a esto Andrés se aísla de los demás y baja su desempeño escolar.	Que Andrés se siente tan mal porque sus compañeros se alejan de él por su alergia, que ha cambiado su forma de ser y por ello no presenta algunos de sus trabajos.	Que los profesores informen a los demás niños de que Andrés no estornuda debido al COVID-19, sino por su alergia. También se debe hablar con los padres de los niños que lo están molestando, para que hablen con sus hijos debidamente.
Estudiante 5	Me llama la atención que esos compañeros lo molesten y tengan esa actitud (pienso que por respecto a las burlas de los compañeros).	Siento que Andrés está deprimido porque se burlan de su enfermedad y eso no es gracioso.	Hablar con alguien de confianza o con un adulto como sus papás o profesores; o hablar con los burlistas de que a él no le gusta y que por favor respeten y no lo hagan más.

En efecto, las personas estudiantes tuvieron la posibilidad de hacer reflexiones muy pertinentes en relación con el caso propuesto, lo cual dio origen a una serie de expresiones en torno al sentido humano. Frases como: “veo a un niño víctima de *bullying*”, “siento que pasa por un momento en el que tiene depresión”, “se debe hacer algo al respecto” y “si continúan las burlas se les podría suspender temporalmente a los alumnos y bajarles la nota” representan ideas que conlleva el encauzar el camino a una mejor convivencia.

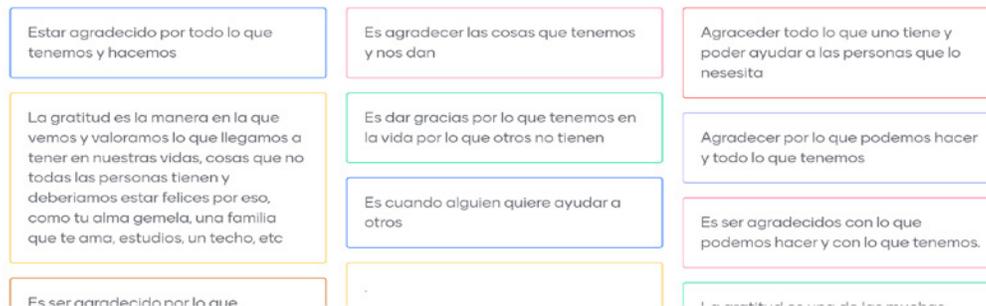
En este sentido, numerosos estudios han demostrado que el buen clima en el aula y en el centro educativo mejora el rendimiento y la disposición, lo que de manera muy natural se expresa en los estudiantes a partir del análisis anterior. Ahora bien, esto se potencia aún más cuando se propicia un ambiente que permite construir conocimiento desde el contexto comunicativo, tal como se dio.

### 3.4 Momento IV: definiendo la gratitud

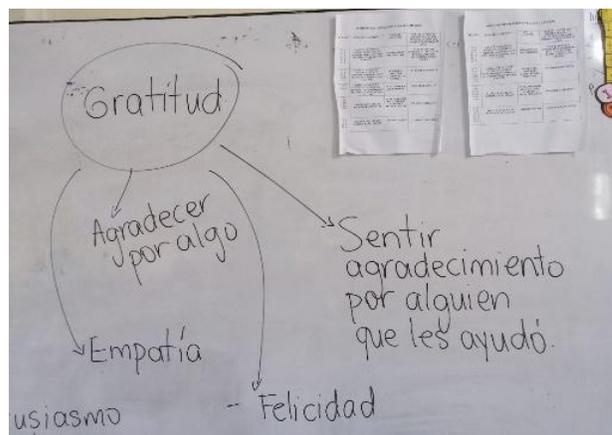
En este cuarto momento, los estudiantes se acercaron a la definición del concepto de gratitud. Esta parte de la estrategia potenció la habilidad de la comunicación oral y escrita. Para iniciar, los estudiantes generaron una lluvia de ideas sobre el concepto de la gratitud mediante la aplicación Mentimeter, de manera que estas fueron apareciendo en la pantalla. En dos ocasiones el grupo tuvo alguna dificultad con la proyección, por lo que se recurrió al uso de la pizarra tradicional. Finalmente, cada uno de los jóvenes leyó en voz alta su definición, para propiciar un espacio de argumentación y análisis de lo expuesto por cada uno de ellos. Dentro de los principales aportes se detallan los que se observan en las figuras 4 y 5:

**Figura 4.**

*¿Qué es la gratitud para la sección 7-2 B?*



**Figura 5.**



Tras los comentarios, la construcción del concepto evidenció el proceso de sensibilización previo. Los estudiantes aludieron a la gratitud como: “la manera en la que vemos y valoramos lo que llegamos a tener” y no solo a nivel material sino a partir de la valoración de las desigualdades que existen en la sociedad. Fue recurrente la mención de que la gratitud implicaba ayudar a otros, por el hecho de reconocer que existen personas con circunstancias difíciles e injustas. Algunos de los comentarios estuvieron enfocados en definir la gratitud como la valoración de los aspectos simples de la vida que desembocan en la felicidad. Mediante esta actividad, se potenció la adquisición de vocabulario y el desarrollo de la habilidad comunicativa tanto oral como escrita, a partir de un contexto vinculado con los tres momentos anteriores.

### 3.5 Momento V: Previo a la lectura

Como última actividad previa a la lectura del cuento y con la intención de generar un acercamiento al texto, se retomó la dinámica de la estrategia QQQ, pero en este caso se enfocó en las preguntas: ¿qué veo?, ¿qué pienso?, y ¿qué quiero preguntar?

Para iniciar, los estudiantes observaron una imagen ilustrada del cuento “La tortuga gigante”, de Horacio Quiroga (Figura 6). En este momento, la intervención del docente no pretendió anticipar el cuento, sino mediar las opiniones para generar interés por el texto previo a su lectura.

**Figura 6.**  
*Imagen ilustrada del cuento “La tortuga gigante”*



*Nota:* [Ilustración del cuento “La tortuga gigante”], s.f. (<https://i.pinimg.com/originals/81/a0/ab/81a0ab103b389ef1915ef20aa1839429.jpg>) (acceso libre).

Tras las preguntas, los estudiantes generaron sus respuestas. Algunas de ellas se detallan a continuación:

**Tabla 2.**  
*Interpretación de imagen: ¿Qué veo?, ¿qué pienso? y ¿qué quiero?*

Estudiante	¿Qué veo?	¿Qué pienso?	¿Qué quiero preguntar?
Estudiante 1	La mascota de una persona.	Me encantan las mascotas.	¿Se preocupa realmente un animal por un ser humano?
Estudiante 2	La tortuga del abuelo.	Lo bello de la naturaleza.	¿Qué estará pensando el señor?
Estudiante 3	Una tortuga que despierta a un señor.	No me gustan las tortugas.	¿Por qué la tortuga se observa tan generosa?
Estudiante 4	Una tortuga amigable.	La generosidad no tiene límites.	¿Por qué el sombrero está en el árbol?
Estudiante 5	El sombrero de la tortuga.	La naturaleza es sabia.	¿Estará consciente?

Es fundamental tener claro que la lectura de imágenes se convierte en un espacio amplio para que los estudiantes puedan expresar lo que les genera cada una de ellas. Para esto, como se indicó en páginas anteriores, desde cuarto año se sistematiza la estrategia metodológica Piensa en Arte, que permite formar paulatinamente a una persona estudiante con habilidades vinculadas a la observación y, posterior a esto, en la capacidad de una expresión fluida.

Igualmente, el aprendizaje de la literatura, en el contexto de los Programas de Estudio de Español del MEP, ha tenido una relevancia en primero y segundo ciclos, ya que le ha permitido al estudiantado, desde edades muy tempranas, desarrollar competencias comunicativas para que se desenvuelva, de manera satisfactoria, en cualquier ámbito o situación de la vida: social, familiar, profesional, entre otros. En este caso, se puede evidenciar un enlace en el momento previo a la lectura a partir de preguntas que brindan la posibilidad de construir un buen ambiente para dar inicio a la lectura del cuento. Interrogantes como: ¿se preocupa realmente un animal por un ser humano? o ¿por qué el sombrero está en el árbol? son muestra de ello.

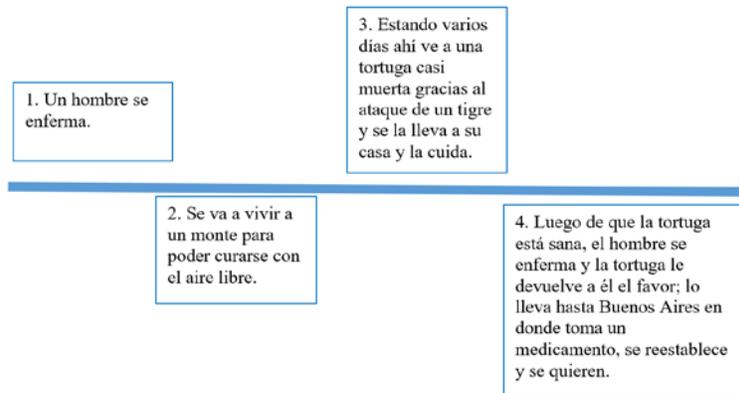
### 3.6 Momento VI: lectura del cuento

Con el apoyo de los ejercicios anteriores, en el sexto momento, los estudiantes leyeron el cuento de forma completa. En este caso se procedió a la lectura grupal, complementada con el audio del cuento desde la plataforma YouTube. Para dar inicio, cada estudiante contó con el texto en versión digital, desde sus dispositivos móviles y siguieron la lectura al ritmo del audio reproducido. Además de estimular la habilidad de la escucha, el proceso favoreció el reconocimiento de reacciones no verbales en los estudiantes tales como asombro y agrado. Asimismo, la modalidad grupal permitió generar una síntesis global del texto, mediante las reacciones inmediatas a la finalización de la lectura.

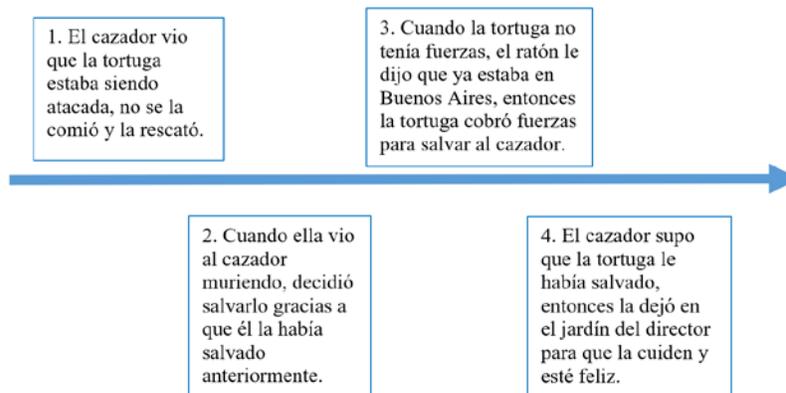
### 3.7 Momento VII: análisis del cuento

En el séptimo momento, como actividad clarificadora, los estudiantes realizaron una síntesis del texto a través de su percepción. Para verificar la comprensión general del relato, los jóvenes construyen una línea del tiempo con los acontecimientos puntuales de la narración. Al menos, cada uno debió incluir cuatro momentos significativos. Seguidamente, se presentan algunos ejemplos en las figuras 7 y 8.

**Figura 7.**  
*Línea del tiempo. Estudiante 2*



**Figura 8.**  
*Línea del tiempo. Estudiante 3*



Siempre es primordial que, desde el ejercicio de la docencia, se tenga claro que la persona estudiante tiene el control de su aprendizaje. La autonomía de los alumnos para trazar su propio camino para aprender y que este sea evidenciado es sumamente conveniente. De esta manera, se permite la expresión de la creatividad y un adecuado posicionamiento en el nuevo aprendizaje para continuar el trayecto hacia otros. Además, al proporcionarles se promueve un espacio para la reflexión y, posteriormente, una toma directa de decisiones para embarcarse creativamente en su propia aventura en donde se demuestra lo aprendido, lo cual le da sentido a la experiencia que se vive como estudiante.

### 3.8 Momento VIII: esquema

En este espacio de la estrategia, se generó un esquema a partir del concepto de “Gratitud” visualizado en una imagen y trabajaron en parejas para diseñar uno por agrupación. Esta actividad puede contar con cuatro variantes:

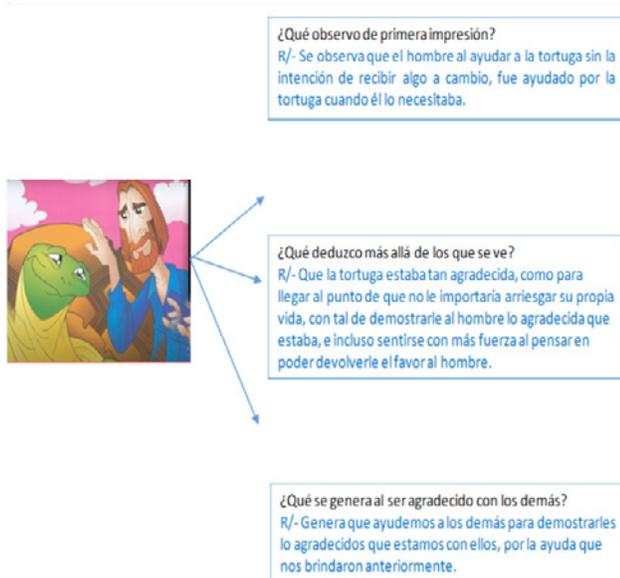
- a) La creación de un esquema colaborativo en la pizarra (si no se cuenta con el componente virtual o los dispositivos móviles en el caso de las clases presenciales).
- b) Trabajo en modalidad virtual en un esquema colaborativo a partir del recurso “pizarra” en las videoconferencias de TEAMS.

- c) La creación de un esquema en línea con la herramienta digital gratuita Miro, para la elaboración de esquemas digitales.
- d) La elaboración de esquemas en el procesador de textos Word.

En el caso específico de los grupos con los que se trabajó, la actividad se desarrolló en el procesador de textos de manera virtual. Los estudiantes observaron una imagen relacionada con el agradecimiento del hombre en el cuento y llevaron a cabo un esquema a partir de las preguntas: ¿qué veo?, ¿qué no se ve, pero está?, y ¿qué se genera con el gesto de agradecimiento? Es importante destacar que este fue un esquema a partir de la lectura de imagen, no de un texto, lo cual brinda la posibilidad de potenciar ideas plurisignificativas, como se puede observar en la figura 9.

**Figura 9.**

*Esquema sobre la gratitud. Estudiante 2*



Las tres preguntas generaron un análisis visual a partir de una lectura literaria. De primera impresión, los estudiantes localizaron con rapidez a un hombre que tocaba el lomo a la tortuga y que evidenciaba un gran cariño por ella. Una de las estudiantes aclaró dentro de sus respuestas que

inicialmente no había comprendido la imagen pero que, luego de acercarse, pudo descifrar la figura. Con base en esa primera impresión, los jóvenes infirieron el aprecio y el agradecimiento que mostraban ambos personajes; inclusive uno de los estudiantes recalzó en su respuesta que las expresiones faciales tanto de la tortuga como del hombre eran muestra de agradecimiento. Finalmente, en relación con lo que genera la gratitud en los seres humanos, los estudiantes expusieron ideas cargadas de sensibilidad social a partir de las diferentes interpretaciones. Por ejemplo, expresaron la importancia de la gratitud para crear mejores ambientes y vínculos entre las personas. Aludieron a la fuerza que tiene ser agradecidos para la construcción de nuevas relaciones y amistades basadas en el cariño. Asimismo, los estudiantes concluyeron que el agradecimiento es la forma para generar más apoyo y para motivar a otras personas a hacer el bien.

### 3.9 Momento IX: producción escrita

Para finalizar el análisis del cuento, se planteó una actividad que permitiera a los estudiantes ejercitar la habilidad de la comunicación escrita. Para esto, redactaron un microrrelato a partir de la palabra "Gratitud". La técnica consistió en que el estudiante escribiera de forma vertical la palabra, a manera de acróstico. Así, cada letra que compone el término "gratitud" generó otra palabra con esa inicial. A partir de cada una, el estudiante realizó una oración y, finalmente, unió todas en un solo párrafo que constituye el microrrelato. A continuación, en las figuras 10 y 11, se presentan dos de los resultados:

**Figura 10.**  
*Acróstico. Estudiante 5*

<b>G</b>	<b>Gracias</b>	Gracias por los chocolates.
<b>R</b>	<b>Realista</b>	Él no es realista.
<b>A</b>	<b>Agradecido</b>	Hay que ser agradecido siempre.
<b>T</b>	<b>Tamales</b>	No me gustan los tamales.
<b>I</b>	<b>Imaginación</b>	Él tiene mucha imaginación.
<b>T</b>	<b>Torre</b>	Esa torre es muy alta
<b>U</b>	<b>Universidad</b>	Ella va a la universidad.
<b>D</b>	<b>Dedo</b>	Mi hermano se quebró el dedo.

A partir del acróstico de la figura 9, el estudiante redactó el siguiente microrrelato (las ideas subrayadas corresponden a este acróstico):

Mi hermano se quebró *el dedo*. Él no es *realista*, pensó que no le iba a pasar nada a su dedo si se cuidaba. Estaba trabajando con martillos y accidentalmente se pegó en el pulgar; es muy tonto. Le avisamos a nuestra tía, aunque al inicio no había contestado porque ella va a la *universidad*. Pero más tarde cuando ella leyó el mensaje fue a visitarnos. Aprovechando que nos visitaba ella nos compró tamales y chocolates. Aunque no me gustan los *tamales*, me encantan los chocolates. Yo les dije: “*Gracias* por los chocolates”, porque hay que ser *agradecido* siempre.

Le pusieron un pequeño yeso en el dedo a mi hermano. Después de eso nos fuimos a pasear y fuimos a una ciudad [sic] donde había muchas torres. Había una torre que querían demoler. Esa *torre* era muy alta. Luego volvimos a casa y ahí estaba mi hermano, pintando con una sola mano (la que no tenía el dedo quebrado). No sé cómo lo hizo pero pintó bien. Él tiene mucha *imaginación*. Tiene futuro como pintor.

**Figura 11.**  
*Acróstico. Estudiante 2*

<b>G</b>	<b>Gracias</b>	Yo doy gracias a Dios por mi conejo.
<b>R</b>	<b>Rapidez</b>	La rapidez del conejo es mucha.
<b>A</b>	<b>Amor</b>	Yo quiero al amor de mi vida.
<b>T</b>	<b>Tambor</b>	Mi primo toca el tambor.
<b>I</b>	<b>Iglesia</b>	Yo voy todos los domingos a la iglesia.
<b>T</b>	<b>Temor</b>	Yo le tengo temor a las serpientes.
<b>U</b>	<b>Utilidad</b>	La utilidad de mi gato es poca.
<b>D</b>	<b>Duración</b>	La duración del amor del conejito es poca.

Con base en la figura 10, el estudiante creó el siguiente microrrelato:

Un día me regalaron un conejito y le doy *gracias* a Dios por el conejito. Yo lo quiero mucho, es el *amor* de mi vida. Mi primo le toca el *tambor*. Yo llevo al conejito todos los domingos a misa. Un día a la salida de misa me salió una serpiente y yo le tengo *temor* a esos bichos. Mi conejo no es muy cariñoso pero su *rapidez* es mucha, por eso la *duración* del *amor* es poca.

El desarrollo exitoso de la habilidad de la comunicación escrita depende, en gran medida, de la planificación, la orientación y la motivación; así como del proceso de ambientar el escenario para que la comunidad de aprendizaje se sienta a gusto. Cuando lo anterior es posible, las técnicas didácticas generan una serie de ideas que fluyen de forma armónica en las personas estudiantes. Estas ideas, una vez que son ordenadas en función de un escrito, producen una serie de significados que le dan sentido al texto desde la realidad de cada ser humano.

Ahora bien, es fundamental resaltar que es precisamente en las producciones escritas donde el estudiante tiene la posibilidad de tomar el control de lo aprendido y ponerlo en práctica. De esta manera, se posiciona y adquiere una confianza conveniente que le permite encauzarse por el camino del mejoramiento continuo de la habilidad comunicativa. Por otra parte, cada docente cuenta con la gran oportunidad de evaluar en el proceso y así, proponer estrategias de mediación pedagógica que den la posibilidad de avanzar hacia los mejores niveles de desempeño.

#### IV. Conclusión

Según se ha expuesto en esta propuesta, la implementación del enfoque comunicativo del programa de estudio conlleva un proceso en el cual es primordial que las personas docentes tengan disposición y deseos de llevar a cabo una mediación pedagógica en función de un desarrollo de las habilidades comunicativas. Para que esto suceda, es relevante que la persona docente sea consciente de la responsabilidad que implica un adecuado desarrollo de estas habilidades para la vida del estudiantado en el presente y en un futuro.

Por otra parte, se necesita un empoderamiento profesional que exprese todo ese arte para planear y ejecutar lo que es más pertinente a su realidad educativa. Un liderazgo que transforme las dinámicas rutinarias e inspire una seguridad y confianza, que influyen en el ambiente de la comunidad de aprendizaje. A partir de esto, quienes se encuentran inmersas en el escenario educativo se comprometen, comparten y disfrutan de la mediación pedagógica realizada.

En este sentido, de acuerdo con la experiencia compartida, el desarrollo de las técnicas y actividades didácticas debe despertar el interés y la ilusión de las personas estudiantes, lo cual les va a permitir de manera simultánea crecer en el desarrollo de la comprensión lectora, la comunicación oral-escucha y la comunicación escrita de forma integrada, como

se evidenció en torno a la mediación pedagógica basada en lectura del cuento “La tortuga gigante”.

#### V. Referencias bibliográficas

- [Ilustración del cuento “La tortuga gigante”]. (s.f.). <https://i.pinimg.com/originals/81/a0/ab/81a0ab103b389ef1915ef20aa1839429.jpg>
- Amaya, J. (2008). *Estrategias de aprendizaje para universitarios. Un enfoque constructivista*. Editorial Trillas.
- Lyra, C. (2012). *Cuentos de mi tía Panchita*. Imprenta Nacional.
- Ministerio de Educación Pública. (2013a). *Programa de estudio de Español. Primer Ciclo de la Educación General Básica*. Ministerio de Educación Pública.
- Ministerio de Educación Pública. (2013b). *Programa de estudio de Español. Segundo Ciclo de la Educación General Básica*. Ministerio de Educación Pública.
- Ministerio de Educación Pública. (2015). *Fundamentación pedagógica de la transformación curricular*. Ministerio de Educación Pública.
- Pimienta Prieto, J. (2008). *Constructivismo: estrategias para aprender a aprender*. Pearson Educación.
- Programa Estado de la Nación. (2005). *Primer Informe del Estado de la Educación*. Consejo Nacional de Rectores / Programa Estado de la Nación. <https://repositorio.conare.ac.cr/handle/20.500.12337/677>

Programa Estado de la Nación. (2008). *Segundo Informe del Estado de la Educación*. Consejo Nacional de Rectores / Programa Estado de la Nación. <https://repositorio.conare.ac.cr/handle/20.500.12337/660>

Programa Estado de la Nación. (2011). *Tercer Informe del Estado de la Educación*. Consejo Nacional de Rectores / Programa Estado de la Nación. <https://repositorio.conare.ac.cr/handle/20.500.12337/675>

Programa Estado de la Nación. (2013). *Cuarto Informe del Estado de la Educación*. Consejo Nacional de Rectores / Programa Estado de la Nación. <https://repositorio.conare.ac.cr/handle/20.500.12337/672>

Programa Estado de la Nación. (2015). *Quinto Informe del Estado de la Educación*. Consejo Nacional de Rectores / Programa Estado de la Nación. <https://repositorio.conare.ac.cr/handle/20.500.12337/669>

Programa Estado de la Nación. (2017). *Sexto Informe Estado de la Educación*. Consejo Nacional de Rectores / Programa Estado de la Nación. <https://repositorio.conare.ac.cr/handle/20.500.12337/665>

Programa Estado de la Nación. (2019). *Sétimo Informe Estado de la Educación*. Consejo Nacional de Rectores / Programa Estado de la Nación. <https://repositorio.conare.ac.cr/handle/20.500.12337/7773>

Programa Estado de la Nación. (2021). *Octavo Informe Estado de la Educación*. Consejo Nacional de Rectores / Programa Estado de la Nación. <https://repositorio.conare.ac.cr/handle/20.500.12337/8152>

TDA Media Channel. (2012). Gracias. *Youtube*. <https://www.youtube.com/watch?v=KtH3nOENW10>

## El cerebro humano y la enseñanza de la gramática

The Human Brain and the Teaching of Grammar

Dra. Damaris Madrigal López<sup>1</sup>

Sede de Occidente, Universidad de Costa Rica, San Ramón, Costa Rica

damaris.madrigal@ucr.ac.cr

Fecha de recepción: 10-11-2021

Fecha de aprobación: 25-01-2022

### Resumen

Este artículo discute acerca de las estrategias de mediación que se han empleado para la didáctica de la gramática tanto en el nivel de la educación secundaria como en el de la superior. La Neurolingüística ha aprovechado el progreso de los avances médicos en Neurología para comprender mejor cómo funciona el cerebro humano en todos lo relativo a la capacidad comunicativa de los hablantes, no solo en cuanto a sus capacidades de producción y escucha, sino que principalmente a sus capacidades de construcción e interpretación de mensajes; ámbito que se relaciona más con la lógica y las partes del cerebro vinculadas con ella. De tal manera que al pretender mediar en el proceso de aprendizaje de la gramática, si se induce a los estudiantes a fragmentar en partes un texto o una oración, se le está solicitando que emplee su hemisferio izquierdo, pero, cuando se le solicita que identifique los componentes sintácticos a través de preguntas del tipo ¿quién?, ¿qué? y ¿a quién? para los componentes de la oración, se le induce a error, porque este tipo de preguntas lleva implícito el concepto de animidad, que el cerebro derecho reconoce bien, de manera que no logra dar respuestas no animadas a preguntas que demandan una respuesta animada. De ahí que haya una idea constante por responder con sujetos animados y complementos indirectos animados, mientras que se tiende a considerar los complementos directos como inanimados, lo que limita el análisis y la comprensión de textos.

**Palabras claves :** Lingüística, didáctica de la gramática, enseñanza de la gramática, Biolingüística, aprendizaje de la gramática, cerebro y gramática.

---

1 Damaris Madrigal López es profesora asociada de la Universidad de Costa Rica, doctora en Educación, magister en Administración Educativa y licenciada en Filología española; además, posee una especialidad académica a nivel de posgrado en Lingüística y otra en Antropología Social. Trabaja para la Sede de Occidente de la Universidad de Costa Rica desde 1997.

## Abstract

This article discusses the mediation strategies that have been used for the teaching of grammar both at the secondary and higher education levels. Neurolinguistics has taken advantage of the progress of medical advances in neurology to better understand how the human brain works in everything related to the communicative capacity of speakers, not only in terms of their production and listening capacities, but mainly their abilities. construction and interpretation of messages; area that is more related to logic and the parts of the brain that are linked to it. In such a way that when pretending to mediate in the learning process of grammar if students are induced to fragment a text or a sentence into parts, they are being asked to use their left hemisphere, but when they are asked to identify the components syntactic through questions of the type Who? What? and whom? for sentence components, you are misled because this type of question implies the concept of animity, which the right brain recognizes well, so that it fails to give non-animated answers to questions that demand an animated response. Hence, there is a constant idea to respond with animated subjects and animated indirect objects, while there is a tendency to consider direct objects as inanimate, which limits the analysis and understanding of texts.

**Keywords:** Linguistics, Grammar Didactics, Grammar Teaching, Biolinguistics, Grammar Learning, Brain and Grammar.

## I. Introducción

Esta propuesta discute acerca de las estrategias de mediación que se han empleado para la didáctica de la gramática tanto en el nivel de la educación secundaria como en el de la superior. Se ha entendido tradicionalmente la gramática como una disciplina en la que se resuelve la estructura a partir de fórmulas de ordenamiento y no como una disciplina que requiere el pensamiento lógico, que –si bien es cierto– se pueden extraer de ella ciertas pautas de ordenamiento, estas vienen de los hablantes y no se les imponen a ellos.

La Neurolingüística ha aprovechado el progreso de los avances médicos en neurología para comprender mejor cómo funciona el cerebro humano en todos lo relativo a la capacidad comunicativa de los hablantes no solo en cuanto a sus capacidades de producción y escucha, sino que principalmente a sus capacidades de construcción e interpretación de mensajes; ámbito que se relaciona más con la lógica y las partes del cerebro que se vinculan con ella.

Así se ha comprobado que las capacidades matemáticas se alojan en el mismo hemisferio cerebral donde se encuentran las capacidades para la gramática y la interpretación de mensajes. Se ha

podido establecer que el estilo de pensamiento secuencial y temporal –propio del hemisferio izquierdo– opera con la mecánica de la construcción de un proceso, va paso a paso, por lo cual requiere que se produzca un estímulo secuenciado que facilita el pensamiento analítico y establecer métodos para razonar las secuencias de una forma lógica y no intuitiva; mientras que el hemisferio derecho del cerebro trabaja más sobre la capacidad de razonamiento espacial, la visualización así como la creatividad, por sus funciones se dice que es más averbal, que prioriza la integración y síntesis de la información, más que la descomposición y el análisis de datos.

De tal manera que, al pretender mediar en el proceso de aprendizaje de la gramática, si se induce a los estudiantes a fragmentar en partes un texto o una oración, se le está solicitando que emplee su hemisferio izquierdo, pero, cuando se le solicita que identifique los componentes sintácticos a través de preguntas del tipo ¿Quién? para identificar el sujeto, ¿Qué? para identificar el complemento directo y ¿A quién? para identificar el complemento indirecto, se le está dando una instrucción que es recibida en su hemisferio derecho, que, por lo demás, es el prototípico para la escucha y actúa de manera intuitiva, no racional frente a ese análisis, porque,

para plantear las preguntas intuitivamente, ya supone una respuesta al sustituir el componente que le servirá de respuesta; de tal manera que, si su intuición falló, el análisis será incorrecto; además, porque este tipo de preguntas llevan implícito el concepto de animidad, que el cerebro derecho reconoce bien, por lo que no logra dar respuestas no animadas a preguntas que demandan una respuesta animada. De ahí que haya una idea constante por responder con sujetos animados y complementos indirectos animados, mientras que se tiende a considerar los complementos directos como inanimados, lo que limita el análisis y la comprensión de textos.

## II. Bases conceptuales desde la Biolingüística

La propuesta que se presenta en estas líneas se basa en la teoría biolingüística de Noam Chomsky, planteada ya hacia finales del siglo XX, y lo que busca es explicar el funcionamiento del lenguaje humano a nivel cerebral y postular la existencia de una estructura mental innata que permite la producción y comprensión de los enunciados propios de cualquier lenguaje natural, por lo cual el ser humano tiene la capacidad de adquirir y dominar el lenguaje hablado con solo verse expuesto de manera frecuente a él, lo que significa que tendrá un comportamiento lingüístico natural (Berwick y Chomsky, 2011; Berwick, Friederici, Chomsky y Bolhuis, 2013; Chomsky, 1980, 1988a).

La Biolingüística busca una aproximación racionalista a la explicación del proceso de adquisición conceptual y del funcionamiento general de la actividad lingüística. Esta subdisciplina lingüística parte de las propuestas de la gramática generativa que postulan la existencia de una estructura conceptual congénita (Fodor, 1986; Cosmides y Tooby, 2002; Pinker, 1995).

También de la gramática generativa se toma el concepto de universales lingüísticos, idea que sostiene que todas las lenguas naturalmente se

van a fundamentar en las mismas estrategias comunicativas básicas para desarrollarse. Además, por medio de los universales lingüísticos se comprueba que la aceptabilidad de una oración no es equivalente a su gramaticalidad, puesto que la aceptabilidad de un enunciado se basa en que pueda ser usado y comprendido dentro de una comunidad lingüística y su gramaticalidad depende de la adecuación que presente con respecto a reglas inconscientes que los hablantes emplean para relacionar los sonidos con los significados (Chomsky, 1978).

Igualmente, resulta fundamental la distinción entre competencia lingüística y actuación lingüística. La competencia es la capacidad natural que cualquier hablante u oyente posee para establecer las correspondencias entre significantes y significados de acuerdo con reglas inconscientes y automáticas que logra abstraer de la comunicación activa en su entorno (de aquí parten los tratados gramaticales), de ahí que todo el conocimiento lingüístico del sujeto hablante es competencia.

La actuación o desempeño lingüístico se corresponde con la interpretación y comprensión de enunciados de acuerdo con la competencia, pero regulados por principios extralingüísticos de orden personal, como las restricciones de la memoria, la cultura, el género e incluso las creencias (aquí se regula la expresión del pensamiento).

La Biolingüística acuña la teoría de principios y parámetros para explicar la facultad del ser humano para producir lenguaje en términos de las ciencias físicas aplicadas al conocimiento del comportamiento cerebral. Lo que se persigue es estudiar el cerebro, sus estados y funciones de modo que se pueda conocer cómo funciona la mente humana, entendida esta como un sistema que se aloja en el cerebro.

Por principios se entienden las características sintácticas universales, innatas e idénticas para todas las lenguas. Los parámetros reflejan las formas

limitadas en que las diferentes lenguas pueden diferenciarse sintácticamente entre sí. La teoría de principios y parámetros sostiene que la facultad del lenguaje está instaurada en la mente que es un espacio inmaterial relacionado con el cerebro.

La mente es una especie de órgano inmaterial, que permite la comprensión y producción mensajes contruidos por una secuencia de procesos cerebrales, llamados en la neurolingüística sinapsis (en esta teoría cómputos cerebrales) llevados a cabo de forma totalmente automática. La mente es la que nos ofrece la capacidad de abstracción.

Es así como la mente nos ayuda en el proceso de adquisición del lenguaje, el cual se interpreta como el proceso inicial de fijación de parámetros en alguna de ciertas formas permisibles, de manera que la colocación de los parámetros determina la adquisición las lenguas que se practicarán en los primeros años de vida. El niño que no ha aprendido a hablar establece en sus primeras etapas los parámetros de la lengua o las lenguas con las que va a empezar su interacción comunicativa con los otros seres humanos y logra mantener separados los códigos de comunicación de una y otra lengua; es decir, es capaz de distinguir los parámetros y principios de cada código lingüístico.

En la propuesta de la teoría de principios y parámetros se considera que las lenguas trascienden el hecho de ser un conjunto de reglas que forman construcciones gramaticales, sino que la idea supera esa propuesta y se define la lengua como una configuración de parámetros correspondientes a un conjunto de principios, como una dinámica lógica.

En términos generales la Biolingüística propone que el cerebro funciona de manera similar a una computadora; de hecho, la Biolingüística llama proceso computacional al proceso de generar pensamiento nuevo, porque se trata de un ejercicio en el cual el hablante establece sinapsis que permiten procesar la realidad circundante y, finalmente, ese proceso terminará siendo verbalizado por los sujetos.

Para efectos de esta discusión se denominará a llamar a los procesos computacionales con el nombre de cerebrales, pues lo que interesa es que el cerebro trabaja con sinapsis, que son las interconexiones que se logran para desarrollar el pensamiento. Los planteamientos de Chomsky suponen que el único componente exclusivamente humano del lenguaje es la capacidad sintáctica, que sería la capacidad más profunda y compleja de relación lingüística, de momento que supera los niveles de las unidades sonoras, la formación de palabras y porque la capacidad sintáctica es generadora de mundos conceptuales complejos. Es decir, la sintaxis se relaciona en forma directa con la capacidad de vincular elementos básicos con elementos mayores para generar nuevos significados.

En términos generales, es lo que hoy la mayor parte de los docentes intervenimos didácticamente como morfología y sintaxis, pero se deja de lado que no se trata de un estudio de estructuras solamente o de satisfacción de componentes de la oración o de la palabra, sino que la morfosintaxis es la herramienta para ingresar en mundos conceptuales que los hablantes comunican constantemente, porque el cerebro humano está dispuesto de manera tal que mediante la palabra se cree la imagen conceptual (Chomsky, Place y Shoneberger, 2000).

El cerebro humano posee una zona específica dedicada al lenguaje, conocida como facultad del lenguaje, y está determinada genéticamente en la especie humana, excepto para aquellas personas que sufren alguna patología que perjudica la facultad del lenguaje (afasia, dislexia, autismo); de forma que toda la especie humana puede disponer de la gramática universal, de ahí que se sigan ciertas rutas neuronales que permiten ir creando paradigmas con respecto al comportamiento de los elementos del lenguaje y particularmente a las categorías gramaticales comunes para todas las lenguas del mundo.

El resultado de esas rutas neuronales facilita a los estudiosos de la gramática escribir tratados

gramaticales (Gleason, 2010) que identificarán el ejercicio regular de los hablantes de determinadas lenguas, más allá de dictar las leyes con las que los sujetos humanos se comunican. Ya desde Saussure (finales del siglo XIX y principios del XX) se había podido establecer la capacidad lingüística de los humanos para lograr relaciones sintagmáticas y paradigmáticas, lo cual requiere que los elementos del lenguaje alcancen una asociación en la memoria del hablante, esto es lo que se conoce como disponibilidad lingüística. Esa disponibilidad se logra en los primeros años de vida, pero se sigue alimentando durante toda la existencia; de esta manera, todas las personas pasan por diferentes momentos de adquisición del lenguaje:

- a) a) Periodo de balbuceo (etapa prelingüística 0 a los 9 meses) ensayo y discriminación de sonidos.
- b) b) Periodo lingüístico o adquisición del lenguaje, dividido en tres etapas:
  - i. Etapa holofrástica (9 a 18 meses) una palabra con el valor de una oración
  - ii. Etapa telegráfica (18 a 24 meses) dos palabras o una frases con carácter oracional
  - iii. Etapa sintáctica (24 meses en adelante) capacidad para producir discursos.

Este proceso de adquisición lingüística considera conceptos fundamentales como: funciones mentales, las habilidades psicológicas, la zona del desarrollo próximo y las herramientas del pensamiento y mediación (entre ellas la representación visual), las cuales tratan de describir y explicar cómo van surgiendo las diferentes maneras en las personas aprendemos comunicarnos (Eddy y Glass, 1981).

La comprensión y la verificación de los mensajes lingüísticos requieren que el hablante genere una imagen visual tanto de los objetos como de las relaciones conceptuales. Se ha comprobado que cuando una persona recibe mensajes que requieren alta representación conceptual, logra comprender y procesar mejor esa información si de manera

auditiva se le proponen imágenes, mientras que si esas imágenes son materiales, es decir visuales, aumenta el tiempo y la dificultad para comprender el mensaje y crear conceptos a partir de las imágenes. Lo anterior se puede comprobar con la tendencia a repetir en voz alta una texto que resulta difícil de comprender con una primera lectura en voz baja.

De manera tal que cuando un docente le dice a los estudiantes de gramática que en español las estructuras oracionales tienden a satisfacer el esquema

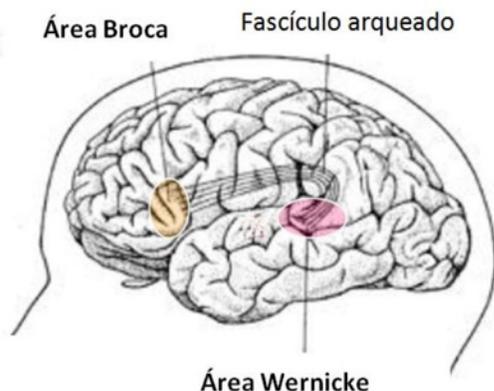
**S → V → O**

Les está enviando información a una zona equivocada del cerebro, porque esos datos no llegan al área de la facultad de lenguaje, sino a las zonas cerebrales que se quedan en el plano estructural y difícilmente llegan a las zonas profundas del cerebro donde se desarrollan los procesos mentales complejos.

Ya la información disponible para el siglo XXI sobre cómo funciona el cerebro permite afirmar que el procesamiento de la información siempre implica la resolución de problemas lógicos, en donde se relacionan la capacidad gráfica o de representación, la capacidad de codificación y la verbalización del pensamiento.

## **2.1 Zonas cerebrales donde se alojan las capacidades lingüísticas**

El aprendizaje lingüístico es un proceso lógico que se realiza en el cerebro en las capas profundas, donde tienen lugar las funciones ejecutivas relacionadas con la abstracción, la resolución de problemas y la lógica.

**Imagen 1.**

*Nota: Área de Broca y Wernicke: diferencias y funciones, por C. Pradas Gallardo, 2021, Psicología-Online (<https://www.psicologia-online.com/area-de-broca-y-wernicke-diferencias-y-funciones-4110.html>) (acceso libre)*

El reconocimiento de imágenes en cambio es una función básica del cerebro vinculada con la memoria, no con la mente –como la llama Chomsky–. Por lo tanto, cuando se interviene pedagógicamente en gramática con estrategias que llevan al estudiante a buscar subyacentemente la estructura  $S \rightarrow V \rightarrow O$  se está ante la presencia de una confrontación entre la lógica y la estructura, lo que provoca que el cerebro tarde más en encontrar una ruta que le ayude a resolver el conflicto.

Vera de la Puente (1993) considera que las fórmulas que usan las personas para alcanzar la representación de la información en el plano de la mente (estudiadas por Bruner y por Piaget) refuerzan la idea de que los procesos imaginativos visuales se relacionan en forma lineal con las capacidades de resolución de problemas, flexibilidad cognoscitiva y creatividad, a través de del desencadenamiento de múltiples procesos sinápticos que colaboran con la formulación de imágenes conceptuales en el hablante, las que finalmente lo llevan a la comprensión profunda de los mensajes que recibe y que logra construir.

La observación de los fenómenos de procesamiento de datos en el cerebro humano, ya sea desde

laboratorios como lo han hecho los neurólogos, con pruebas inducidas como lo han hecho los lingüistas o con el registro de datos en el proceso natural evolutivo de un ser humano como lo han hecho los psicólogos, lleva a comprender que las áreas del cerebro que intervienen en el proceso de comprensión del material lingüístico varían, dependiendo de la intención del sujeto al abordar el foco del problema. De modo tal que la actividad de comprensión de los silogismos activa las zonas encargadas del pensamiento abstracto y de la capacidad de proyección en el lenguaje, porque se debe someter el mensaje a un proceso de carga significativa, es decir, convertirlo en un mensaje posible y con significado; que satisfaga tanto la estructura profunda como la superficial.

De manera que el docente de Castellano y Literatura o de Español debe comprender que, más allá de ofrecer una estructura en donde A es igual que B (oraciones copulativas) o donde siempre que un verbo sea transitivo exige un complemento directo, se debe tender a explicar con mayor claridad en qué consiste la ecuatividad de las oraciones copulativas o en qué consiste que un verbo sea transitivo más allá de la estructura.

Así se debe comprender que de igual manera que no siempre los sujetos gramaticales están explícitos en la estructura superficial de una oración (los que desde la perspectiva académica se llaman sujetos tácitos y sujetos desinenciales), para el hablante los verbos también pueden presentar complementos tácitos, de modo que aunque se tenga un verbo sin complemento directo explícito en la estructura superficial, no deja de ser transitivo en la comprensión del hablante porque reconoce la existencia de ese complemento directo en la red de significación de ese mensaje, que finalmente es lo que más importa en el plano de la comunicación y lo que le ayuda a desarrollar mejores habilidades para la comprensión de lectura, la cual trasciende la literaria para abarcar la capacidad de lectura de todos los mensajes que circundan en el ambiente (políticos, sociales, religiosos, publicitarios, etc.); así,

en la variante del español de Costa Rica, se considera transitiva la oración *Ya le regalaron a Petra*, porque se sobreentiende que Petra se ha convertido en madre, es decir que el “regalo” es un bebé.

La situación anterior justifica por qué el razonamiento probabilístico se comporta como una de las actividades comunicativas, los hablantes son propensos a adelantar el mensaje que están recibiendo (Osherson et al., 1998). Esto lo vemos reflejado, por ejemplo, cuando se está frente a un listado de elementos positivos que se profieren sobre un objeto, el hablante anticipa que de repente habrá un elemento adversativo que cambiará el tono de lo dicho (por ejemplo un docente devuelve trabajos calificados y públicamente expresa que estuvieron muy bien, muy ordenados, entregados a tiempo y con buena presentación, sería de esperar que los estudiantes estén anticipando un “pero”, porque no es habitual recibir secuencias de halagos en los espacios académicos).

Por otra parte, se ha encontrado que las actividades de pensamiento deductivo implican la intervención de las áreas visuales asociativas, que implica la activación cerebral vinculada más con la comprensión semántica.

Las actividades cerebrales se agrupan en tres modelos de procesamiento

- a) Inducción (se utiliza para estimar probabilidades, predecir, recordar y categorizar).
- b) Deducción (se utiliza para realizar juicios, establecer relaciones de comparación, resolver problemas lógicos, negar, vincular, asimilar, condicionar, contradecir).
- c) Resolución de problemas (se utiliza para la interpretación de estructuras profundas y complejas del discurso, la ironía, los chistes, el sarcasmo, captación consciente de mensajes subliminales y para operaciones matemáticas)

De manera que, cuando se interviene con intenciones didácticas la gramática por medio de un modelo de estructuras, se lleva al cerebro a trabajar con una habilidad mental inferior, comparada con la habilidad mental superior que significa la lógica comunicativa, lo que genera una especie de afasia, donde el mensaje que se recibe no puede ser decodificado rápidamente por el cerebro y le exige más operaciones sinápticas para alcanzar la abstracción conceptual gramatical; es decir, lejos de facilitar la ruta de comprensión, lo que se realiza es un proceso de complicación de la ruta de razonamiento.

Es necesario recordar que eso que los docentes llamamos gramáticas, como la gramática de la Real Academia Española (RAE) o cualquier otra, no son más que tratados gramaticales que recogen la conducta lingüística de las personas; por lo tanto, no interesa que el estudiante repita la estructura recolectada en el tratado, lo que interesa es que comprenda la abstracción comunicativa del hablante al producir su mensaje.

Si se emplean estrategias estructurales de transposición didáctica para el manejo de la gramática, estas son recibidas por una zona del cerebro que no facilita la comprensión real, porque la gramática no es estructura, es asociación lógica funcional, de manera que se obliga al cerebro a establecer una ruta de conocimiento conceptual a través de la estructura, lo cual resulta dentro del contexto aúlico en una tendencia a repetir la estructura y no a incorporar la habilidad de comprensión lógica.

Los resultados de esta práctica para efectos del contexto aúlico se reflejan en que los estudiantes se refugian en la estructura porque es más segura, en castellano la satisfacción del esquema S-V-O es muy recurrente y por ello habrá una alta probabilidad de que sus respuestas parezcan correctas, pero no lo son en el fondo, porque no pasaron por el ejercicio lógico.

Lo que se propone para subsanar esta disociación lógica en la mediación pedagógica es promover en los estudiantes la idea de que la gramática es producida por los hablantes mismos, nadie aprende la gramática de un libro para hablar su lengua materna, sino que todos los hablantes son capaces de formalizarla y abstraerla en la convivencia dentro de la comunidad lingüística, por lo tanto no existe una gramática correcta a la que todos los hablantes de una lengua deban aspirar, sino que lo que existe es una gramática funcional que es colectiva en la medida en que termina siendo practicada por todos los hablantes y por ello se comprende, pero no porque siga una estructura prefijada en un texto, ni por una institución o agrupación de estudiosos. Además, se requiere reconocer que las categorías de la gramática son parte fundamental de la capacidad de habla en la medida en que son función y no estructura.

### **III. La formulación del lenguaje y su análisis en el aula**

Se ha venido afirmando que el lenguaje es un sistema funcional en el que participan estructuras cerebrales que facultan para actividades simples y otras más complejas, relacionadas con actividades corticales y otras subcorticales. Por la neurología conocemos que el cerebro humano funciona en forma cruzada y que es lateralizado; esto es, el hemisferio derecho del cerebro tiende a controlar el lado izquierdo del cuerpo y el hemisferio izquierdo del cerebro tiende a controlar el lado derecho del cuerpo y que el lenguaje también participa de esa lateralización de ahí que depende de una secuencia de variables tales como la dominancia manual, la edad, el sexo y la escolaridad. Las principales áreas cerebrales relacionadas con el lenguaje se encuentran en el hemisferio izquierdo en la región perisilviana, vistas ya en la Imagen 1 y que estas son las áreas de Broca, Wernicke, las que a su vez se relacionan en forma estrecha con las circunvoluciones supramarginal y angular, la ínsula anterior, el polo y las circunvoluciones segunda y tercera de ambos lóbulos temporales. Tal relación se establece mediante tractos, entre ellos el más

importantes es el fascículo arqueado que forma parte de la vía dorsal del lenguaje que está relacionada con la expresión. Otros tractos son el uncinado, fascículo fronto-occipital y longitudinal inferior que forman parte de la vía ventral del lenguaje que está relacionada con la comprensión. Cada una de estas áreas se convierte en un punto de convergencia para luego relacionarse con muchísimas más zonas o regiones del cerebro, con lo cual se logra formar una extensa red neuronal absolutamente activa y productora de sinapsis continuamente.

El funcionamiento de esta red implica un procesamiento en paralelo y otro en serie; de ahí que para la formulación de un texto comunicativo (una oración puede ser) se debe tener una idea del mensaje que se va a transmitir y a quién se le va a dirigir, por lo tanto la primera tarea que realiza es recurrir a su propio mundo cerebral de significado, es decir recurre a su sistema semántico. Posteriormente, ya con las sinapsis en progreso en el área de Wernicke entra en su mundo de disponibilidad léxica para escoger las palabras que representan los conceptos traídos del plano del significado en el momento anterior (procesamiento léxico). Mientras tanto, en el área de Broca realizará la selección del vocablo exacto para referirse al verbo, ordenará las palabras de manera funcional para que su mensaje tenga la menor probabilidad de distorsión al ser emitido y para regular la capacidad de predicción de su oyente y luego elegirá los nexos (procesamiento gramatical). Hasta este punto el mensaje ya está listo en la mente del hablante; ahora, en la circunvolución supramarginal, se procede a seleccionar los fonemas que componen cada una de las palabras de la oración. Acto seguido, esta información viaja mediante la red neuronal y se convierte en información motora, la cual es enviada hacia el área de Broca donde se seleccionan los planes motores necesarios para producir cada uno de los sonidos que componen las palabras de la oración.

Cada uno de estos planes contiene información sobre los músculos que van a participar, cuáles se van a contraer, por cuánto tiempo y qué músculos

se van a relajar, cuánto aire se va a dejar escapar desde los pulmones, cuánto se va a retener, por dónde va a salir. Acto seguido, esta información es enviada al área motora primaria donde baja hacia el cerebelo para integrarse al proceso de la actividad motora, hasta que, finalmente, la información llega a los músculos de los órganos propios del aparato fonador, donde nuevamente tendrán lugar varias actividades determinadas cerebralmente para lograr producir un enunciado verbal que resulte gramatical, aceptable y contextualizado para los hablantes que participan en la comunicación. A modo de síntesis, para la producción de una oración es indispensable: el sistema semántico, el lenguaje y el habla, entendida esta en sus dos dimensiones, la individual en primera instancia y luego la social, porque el hablante tiene la consciencia de que su enunciado tiene valor en la medida en que es comprendido por el colectivo.

Comprender este proceso es prioritario para los docentes de lengua, porque deben tener presente que los hablantes procesan la información que reciben siempre con un claro sesgo hacia el significado, es decir, lo primero que atienden es el significado y no la forma, por lo tanto primero verifican el valor semántico de las raíces léxicas y luego la función y el significado de las marcas morfológicas y entre ellas se establecerá una jerarquía de importancia significativa, de manera que algunas marcas resultarán más importantes que otras y se podrá perder inclusive el uso normativo gramatical de algunas de ellas porque no alterarán el valor comunicativo que el hablante ya logró, todo este proceso le representa un costo mínimo al hablante, ínfimo, sino es que nulo.

Cuando los hablantes se encuentran ante foras opacas del lenguaje o estructuras profundas ante las cuales su capacidad de asignación de significado resulta limitada, pero reconocen que se trata de información relevante porque su capacidad predictiva no solventa el vacío, entonces ese proceso descrito en el párrafo anterior, donde el costo de procesamiento casi que es inexistente, pasa a ser un

costo consciente, un proceso de reflexión y búsqueda de significados que recurre a la disponibilidad léxica del hablante, a su memoria y a la capacidad sináptica, con el consecuente riesgo de que el hablante no cuente con las herramientas mínimas y no pueda alcanzar con éxito el proceso de comunicación de manera exitosa.

Como el lenguaje es un ejercicio funcional en el que participan estructuras corticales y subcorticales, la lateralización del lenguaje se encuentra en dependencia directa con elementos como la dominancia manual, la edad, el sexo y la escolaridad. Con esto último queda claro que los factores sociales influyen también en la forma en que se moldea el cerebro y por lo tanto en la manera en que se va procesando el lenguaje a lo largo de la vida. Las principales zonas cerebrales relacionadas con el lenguaje se encuentran en el hemisferio izquierdo, lo cual no descarta que en otras partes del cerebro, igualmente, se localicen zonas que contribuyen con el desarrollo y procesamiento lingüístico para el ser humano, por lo que cada una de las zonas del cerebro vinculadas con el desarrollo lingüístico debe ser entendida como un punto de convergencia donde concurren otras muchas regiones del cerebro, esto mediante las sinapsis, de ahí que aunque el ser humano reciba información dispersa y no enfocada en la forma en que su cerebro procesa la información. De igual forma, tendrá la posibilidad de comprender los mensajes, claro con un mayor costo de procesamiento y por lo tanto en estado de alerta y no de manera natural.

Se ha comprobado que cuando una persona recibe mensajes que requieren alta representación conceptual, logra comprender y procesar mejor esa información cuando de manera auditiva se le proponen imágenes, mientras que cuando esas imágenes son materiales, es decir visuales, aumenta el tiempo y la dificultad para comprender el mensaje y crear conceptos a partir de las imágenes (Vera de la Puente, 1993).

Esto lo podemos comprobar con la tendencia a repetir en voz alta un texto que nos resulta de difícil comprensión, porque el cerebro se apoya a sí mismo en la producción de estímulos necesarios para comprender la realidad circundante y particularmente el lenguaje, de manera que cuando un educador está mediando en el proceso de comprensión gramatical es importante que valore dónde se va a procesar esa información para que la presente con los recursos que le resulten más directos al cerebro y así evitar el exceso de procesamiento de la información y, además, tender a que la construcción de conocimiento resulte más natural y menos consciente, porque a mayor consciencia mayor gasto de energía y más posibilidades de malas interpretaciones y de olvidar el proceso cerebral realizado. Por lo tanto, el conocimiento no se fija y se convierte en asunto de dominio para el estudiante.

En el proceso de mediación didáctica para la gramática intervienen tanto operaciones superficiales como operaciones profundas y complejas del cerebro; por ejemplo la memoria, que es un proceso superficial de poca demanda sináptica para los sujetos, contribuye con la recordación de clasificaciones y nomenclaturas; pero, para comprender el valor de las construcciones sintácticas de los hablantes, se requieren los procesos de deducción e inducción, que son tareas de alta demanda sináptica y que se realizan en zonas profundas del cerebro, mas no por eso requieren largos recorridos de los impulsos cerebrales entre neurona y neurona. Si la información que se recibe se presenta acorde con las estrategias de funcionamiento, el ser humano es capaz de recurrir a los principios y parámetros que ha desarrollado durante su desarrollo lingüístico y construir con relativa simplicidad imágenes conceptuales verdaderamente complejas, esto siempre que la información no resulte contradictoria, pero no es el caso de la situación de clase en la enseñanza de la gramática.

#### IV. Un caso para ilustrar

Tómese por ejemplo el caso de la enseñanza del verbo solamente para ejemplificar. Ante todo es necesario reconocer que el hablante común no posee plena conciencia de las categorías gramaticales; es decir, cuando una persona común está hablando o escribiendo no tiene plena conciencia de la categoría gramatical que está empleando (ya sea, sustantivo, adjetivo, adverbio, verbo, interjección, preposición, pronombre, artículo o conjunción), sino que su interés se centra en el valor semántico y la función pragmática que cada elemento cumple en su contexto, porque este es el elemento que le ayuda a cargar de sentido y significado el mensaje, de ahí viene el fondo del mensaje.

En cuanto al verbo, como categoría gramatical, los tratados gramaticales descriptivos y prescriptivos señalan que es una categoría gramatical central en la construcción de la oración en español, indica acción, proceso o estado y posee seis accidentes gramaticales: tiempo, modo, aspecto, número, persona y voz. Sin embargo, esos accidentes son manejados en forma inconsciente por el hablante, pues es poco factible que un hablante vaya construyendo su mensaje con una estricta atención a la combinación correspondiente según las normas gramaticales tradicionales, sino que se realiza un uso del lenguaje que corresponde más con la intención comunicativa (pragmática y funcional), la cual, además, está permeada por el estilo del hablante y las capacidades interpretativas de este.

De tal manera que es posible afirmar que el uso del lenguaje no es gramatical, sino funcional y son la Pragmática y la Gramática funcional las que estudian esos usos en la construcción del mensaje.

Ahora bien, la discusión pertinente aquí nos obliga a comprender cuáles son los elementos verbales que se emplean a la hora de poner en escena el lenguaje. Desde la perspectiva de la Gramática funcional el hablante atiende solamente a tres de los accidentes gramaticales propios del verbo: el tiempo,

el modo y el aspecto; es decir, esas son las tres accidentes morfológicos a los que mayor atención le presta un hablante promedio. Sin embargo, estas categorías se corresponden más con las propuestas de la Biolingüística que con las de la gramática tradicional, donde la categoría de tiempo distingue solamente dos tiempos, lo que es pasado y lo que no es pasado (que en términos tradicionales incluye al presente y al futuro); la categoría de modo se divide en realis e irrealis, donde lo realis da cuenta de todo aquello que en efecto tiene o tuvo lugar en la realidad y lo irrealis se corresponde con los deseos, las esperanzas, las órdenes y los eventos que aún no tienen lugar; es decir, lo que conoceríamos desde la perspectiva de la gramática tradicional como el futuro. La categoría de aspecto distingue entre lo perfectivo y lo imperfectivo, lo perfectivo se refiere a los eventos verbales que están marcados por su principio o su final y lo imperfectivo se refiere a los eventos verbales cuya realización no se puede determinar con precisión en la recta del tiempo (Chomsky, 1988b.)

Pese a que las normas gramaticales tradicionales y prescriptivas promulgadas en el proceso escolar insistan en modelos superados y clasifiquen los tiempos verbales de acuerdo con el antiguo griego y el latín, como variedades lingüísticas ancestrales del castellano, lo cierto es que los hablantes no especializados en el estudio del lenguaje realizan un uso de los accidentes verbales que atiende más a la función lingüística de los elementos y no a la corrección gramatical, porque la comunicación opera con la lógica y no con la estructura; se trata de una conexión entre diferentes puntos de la red neuronal de los hablantes y no del reconocimiento de un patrón estructural.

De tal manera que el uso de las formas verbales en tiempo presente apela en el cerebro de los hablantes a los hechos que le resultan reales, que en efecto tienen lugar en la realidad y que son susceptibles de comprobación, mientras que el uso de las formas que tradicionalmente se conocen como futuro se relacionan con eventos improbables, mandatos,

deseos o sugerencias que eventualmente se podrían corroborar en el tiempo, pero que no se asocian con la realidad comprobable.

Con lo anterior en mente se puede comprender por qué los docentes de secundaria cuando imparten las lecciones del verbo en español, optan por la solución más cómoda, que es “obligar” al estudiante a que se aprenda algo que insisten en llamar “el paradigma verbal”, pero que a ciencia cierta los estudiantes no relacionan con la teoría del verbo, de ahí que se escuchen frases como que el tiempo de un verbo es pretérito pluscuamperfecto de indicativo, sin darse cuenta de que esa descripción atiende simultáneamente tiempo, el modo y el aspecto.

Al mismo tiempo que se subidentifican los elementos que proporcionan la información gramatical se obvia proporcionar información que el verbo provee, pero que no se puede identificar en la estructura morfológica que lo compone, como lo es la frecuencia, la duración, la mayor o menor intencionalidad del evento verbal, la dirección, un posible agente; es decir, como llevar al estudiante a descubrir todas esas relaciones dentro del verbo se compromete con la posibilidad de apelar a las operaciones cerebrales profundas, se prefiere permanecer en el plano de las operaciones simples, con la consecuencia de que no se ejecuta de manera efectiva ni la una ni la otra.

## V. Conclusiones

En estas líneas se ha discutido acerca de la forma en que se ha mediado tradicionalmente y se ha pretendido ofrecer una posible interpretación que justifique por qué los aprendizajes en gramática para la mayor parte de los estudiantes en secundaria no son duraderos y tienden a presentar tanta inseguridad acerca de sus interpretaciones lingüísticas, aun cuando son hablantes activos en la cotidianidad; al punto de que muchos de los estudiantes no logran encontrarle un sentido a las enseñanzas técnicas sobre la gramática; no comprenden para qué les puede servir en el mundo real identificar sujetos, verbos y complementos, sin

pasar por la consciencia de que constantemente lo están haciendo y con una buena tasa de éxito, por lo que no es extraño que existe la creencia de que la gramática y la instrucción gramatical son aprendizajes innecesarios y perfectamente se podrían eliminar del currículum escolar, posición alimentada en buena medida por la carencia de contraargumentos esgrimidos por los docentes que insisten en “enseñar” por medio de la memoria y la identificación de patrones recurrentes.

Resulta indispensable que tanto estudiantes como docentes sean conscientes de que los recursos gramaticales se adquieren o se aprenden de forma simultánea con los procesos comunicativos, porque la comunicación toda, la verbal y la no verbal, es un proceso que el cerebro humano desarrolla como parte de la naturaleza misma de ser persona.

Ordinariamente los docentes que recurren al concepto de gramática relacionado con tratados gramaticales disponen de mucho del tiempo de sus lecciones en presentaciones de reglas y paradigmas y en la práctica formal de unas y otros, esto con las consabidas excepciones, por lo que estas metodologías terminan siendo estériles para el aprendizaje real del análisis gramatical, porque se desdeña lo concerniente al contenido y la verdadera comunicación con la idea de que existen otros espacios como la familia, los recursos tecnológicos o las redes sociales para adquirir estos conocimientos, con lo cual se olvida de que son la razón de ser de la interacción humana, por lo que urge ir girando la gramática hacia un enfoque en donde predomine lo comunicativo donde solo eventualmente se recurra a la regla dogmática para explicar el fenómeno que se analiza, dado que no son reglas naturales y el cerebro humano las memoriza, pero no las aprende.

## VI. Referencias bibliográficas<sup>2</sup>

- Barón, L. (2010). *La teoría lingüística de Noam Chomsky. Revisión crítica centrada en el innatismo semántico y su estudio empírico* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Barón, L., Müller, O. & Labos, E. (2013). Los conceptos innatos en la obra de Chomsky: definición y propuesta de un método empírico para su estudio. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 31(2), 324-343.
- Berwick, R. & Chomsky, N. (2011). The biolinguistic program: The current state of its development. En A. M. Di Sciullo & C. Boeckx (Eds.), *The biolinguistic enterprise. New perspectives on the evolution and nature of the human language faculty*. Oxford University Press, 19-41.
- Berwick, R., Friederici, A., Chomsky, N. & Bolhuis, J. (2013). Evolution, brain and the nature of language. *Trends in Cognitive Sciences*, 17(2), 89-98. doi: 10.1016/j.tics.2012.12.002.
- Chomsky, N. (1969). *Lingüística cartesiana*. Gredos.
- Chomsky, N. (1970). Aspectos de la teoría de la sintaxis. Aguilar.
- Chomsky, N. (1978). *Estructuras sintácticas*. Siglo XXI.
- Chomsky, N. (1980). *Sintáctica y semántica en la gramática generativa*. Siglo XXI.
- Chomsky, N. (1988a). *El lenguaje y los problemas del conocimiento. Conferencias de Managua I*. Visor.

2 Además de las fuentes citadas en el documento, se incluyen otras que también profundizan en los temas desarrollados y, por ende, posibilitan ampliar la lectura de estos.

- Chomsky, N. (1988b). *La nueva sintaxis: teoría de la rección y el ligamento*. Paidós.
- Chomsky, N. (1992). *El lenguaje y el entendimiento*. Planeta-De Agostini.
- Chomsky, N. (1998). *Una aproximación naturalista a la mente y al lenguaje*. Prensa Ibérica.
- Chomsky, N. (1999). *El programa minimalista*. Alianza editorial.
- Chomsky, N. (2005). Three factors in language design. *Linguistic Inquiry*, (36), 1-22.
- Chomsky, N. (2007b). Of minds and language. *Biolinguistics*, (1), 1009-1027.
- Chomsky, N. (2010). Some simple evo devo theses. How true might they be for language?. En R. Larson, V. Deprez & H. Yamakido (Eds.), *The Evolution of Human Language*, Cambridge University Press, 45-62.
- Chomsky, N., Place, U. T. & Schoneberger, T. (2000). Correspondence 1993–1994. *The Analysis Verbal Behavior*, (17), 7–38. <https://doi.org/10.1007/BF03392953>
- Cosmides, L., & Tooby, J. (2002). Unraveling the enigma of human intelligence: Evolutionary psychology and the multimodular mind. In R. J. Sternberg & J. C. Kaufman (Eds.), *The evolution of intelligence*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 145–198.
- De Vega, M. (1984). *Introducción a la psicología cognitiva*. Alianza.
- Eddy, J. K. & Glass, A. L. (1981). Reading and listening to high and low imagery sentences. *Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior*, 20(3), 333–345. [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(81\)90483-7](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(81)90483-7)
- Fasanella, A. (2009). *Los parámetros en la teoría sintáctica: historia y revisión crítica* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España.
- Fernández, P. & Ruiz, M. (1990). Facultades horizontales vs. verticales o de cómo la mente es explicada con dos términos. En P. Fernández & M. Ruiz (Eds.), *Cognición y Modularidad*, PPU, 34-46.
- Fodor, J. (1986). *La modularidad de la mente*. Morata.
- Gardner, H. (1985). *La nueva ciencia de la mente*. Paidós.
- Gleason, J. B. (2010). *Desarrollo del lenguaje. Una visión y una vista preliminar*: Pearson Educación.
- Hauser, M., Chomsky, N. & Fitch, W. (2002). The faculty of language: what is it, who has it, and how did it evolve? *Science*, (298), 569-1579.
- Hierro, J. (1976). *La teoría de las ideas innatas en Chomsky*. Labor.
- Longa, V. (2006). Sobre el significado del descubrimiento del gen FOXP2. *Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante*, (20), 177-207.
- Miranda, T. (2005). *La arquitectura de la mente según Noam Chomsky*. Siglo XXI.
- O' Grady, W. (2008). Innateness, universal grammar, and emergentism. *Lingua: International Review of General Linguistics*, 118(4), 620-631.
- Osherson, D., Perani, D., Cappa, S., Schnur, T., Grassi, F. & Fazio, F. (1998): Distinct brain loci in deductive versus probabilistic reasoning. *Neuropsychologia*, (36), 369-376.

- Owen, A., Roberts, A., Polkey, C., Sahakian, B. & Robbins, T. (1991). Extradimensional versus Intradimensional set-shifting performance following frontal lobe excisions, temporal lobe excisions or amygdalo-hippocampectomy in man. *Neuropsychologia*, (29), 993-1006.
- Parkin, A.. (1996). *Explorations in Cognitive Neuropsychology*. Blackwell.
- Pinker, S. (1995). Language Acquisition. En L. Gleitman, M. Liberman & D. Osherson (Eds.), *An Invitation to Cognitive Science*, MIT Press, 199-238.
- Pinker, S., & Jackendoff, R. (2005). The faculty of language: what's special about it?. *Cognition*, (95), 201-236.
- Pradas, C. (2021). *Área de Broca y Wernicke: diferencias y funciones*. <https://www.psicologia-online.com/area-de-broca-y-wernicke-diferencias-y-funciones-4110.html>
- Pujadas, L. (1988). Intensión, intención, intencionalidad. *Taula*, (10), 29-41.
- Ramus, F. Et al (2000). Language discrimination by human newborns and by cotton-top tamarin monkeys. *Science*, (288), 349-351.
- Salvat Editores (1975). Entrevista con Avram Noam Chomsky. En *Biblioteca Salvat de Grandes Temas, Revolución en la Lingüística* (pp. 8-31). Salvat.
- Searle, J. (1972). Chomsky's revolution in linguistics. *The New York Review of Books*, 18(12). <https://www.nybooks.com/articles/1972/06/29/a-special-supplement-chomskys-revolution-in-lingui/>
- Spelke, E. (1994). Initial knowledge: six suggestions. *Cognition*, (50), 431-445.
- Sperber, D. (2001). In defense of massive modularity. En E. Dupoux (Ed.), *Language, Brain and Cognitive Development*, MIT Press, 47-58.
- Tomasello, M. (2004). Syntax or semantics? Response to Lidz et al. *Cognition*, (93), 139-140.
- Toro, J., Trobalon, J. & Sebastián-Gallés, N. (2005). Effects of backward speech and speaker variability in language discrimination by rats. *Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes*, 31(1), 95-100.
- Van Valin, R. Jr. & Foley, W. (1980). Role and reference grammar. En E. Moravcsik & J. Wirth (Eds.), *Current Approaches to Syntax*, Academic Press, 329-352.
- Vera de la Puente, E. (1993). *Neuropsicología de la representación mental en imágenes visuales* [Tesis doctoral no publicada]. Universidad de Oviedo, Asturias, España.
- Winter, B. & Reber, A. (1994). Implicit learning and the acquisition of natural languages. En N. Ellis (Ed.), *Implicit and Explicit Learning of Languages*, Academic Press, 115-145.

## Hacia una transmedialidad literaria como recurso didáctico para la motivación lectora

Towards a Literary Transmediality as a Didactic Resource for Reading Motivation

Jósebeth Castro Rojas

Sede Rodrigo Facio, Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica

josebeth.castro@ucr.ac.cr

Fecha de recepción: 30-12-2021

Fecha de aprobación: 05-02-2022

### Resumen

El disfrute de la literatura va de la mano con la motivación que se tenga. A nivel educativo es un reto que los adolescentes se interesen por leer y sean capaces de ver a la literatura como una aliada para su entretenimiento y no como una obligación. Para conseguir que ellos se entusiasmen es importante generar nuevas maneras de abordar el texto y donde los estudios transmediales son una buena herramienta para conseguirlo. A través de adaptaciones de textos literarios en cómics, el estudiante conoce una nueva manera de apreciar la literatura y disfrutar de las narraciones, motivo por el cual se generó la propuesta de trabajar un cuento de Edgar Allan Poe y su respectiva adaptación a un cómic como eje central para la motivación lectora.

**Palabras clave:** lectura, cómic, narrativa, gráfica, transmedialidad.

### Abstract

The enjoyment of literature goes hand in hand with the motivation it has. It is a challenge to get adolescents interested in reading and to be able to understand literature as an ally for entertainment and not as an obligation. To get students excited, it is important to generate new ways of approaching the text, and transmedia studies are a good tool to achieve this. Through adaptations of literary texts into comics, the student learns a new way of appreciating literature and enjoying the stories, which is why the proposal to work on a story by Edgar Allan Poe and its respective adaptation into comics was generated as a central axis for reading motivation.

**Keywords:** Reading, Comic, Narrative, Graphic, Transmediality.

## I. Introducción

La lectura ha sido un eje para la creación del ser humano integral. A través de ella, las personas pueden acceder al conocimiento y entretenimiento; sin embargo, por diversas razones, principalmente relacionadas con el uso de tecnologías y una mala cultura lectora, se ha dejado de lado la importancia que tiene esta actividad.

A nivel educativo es todo un reto lograr que los estudiantes se entusiasmen con la idea de leer. Concebida como idea porque muchas veces sucede que, al comenzar la lectura, descubren que en realidad pueden disfrutar el texto que tienen frente a ellos, pero antes de iniciar sienten que es una carga y una pérdida tiempo, circunstancias propias de los contextos en los que han crecido.

Para el docente de español es un desafío enseñar y promover el gusto por la lectura si se toma en cuenta el contexto social y tecnológico en el que se vive actualmente. La cantidad de distracciones que existen gracias a los canales de *streaming*, los videojuegos en línea, las plataformas para generar contenido audiovisual y un sinnúmero de aplicaciones que están al alcance de la población joven y adolescente con la que se trabaja en las instituciones afectan directamente a la hora de que emprendan una lectura. Por más pequeño que sea el texto, con el simple hecho de saber que deben invertir tiempo y prestar atención se genera un desánimo colectivo, que empeora cuando escuchan que todos sus pares tampoco quieren leer. El grupo etario afecta de manera absoluta en la resolución por no leer, no es lo que está de moda o de lo que todos hablan, así que prefieren relacionarse de otras maneras y declarar enemiga oficial a la lectura, sin siquiera darle una oportunidad.

La culpa no es por completo del desinterés estudiantil, sino que hay que sumarle el hecho de que muchos estudiantes no reciben una educación lectora en sus hogares, pues los padres no sacan tiempo para leer o leerles y, si son ambientes con

necesidades económicas, los libros no forman parte de los bienes del hogar. Además, los profesores de enseñanza secundaria se topan con un desafío cuando llegan los estudiantes de las escuelas debido a que, en algunos casos, durante sus seis primeros años de educación formal no se les incentivó la lectura y ese periodo es clave para el desarrollo educativo y emocional estudiantil, de modo que lograr que la vean como un momento de disfrute y no como una obligación se convierte en un reto.

El lugar de procedencia del joven también afecta su interés lector. Este hecho se ve manifestado en la diferencia que existe entre los colegios que tienen acceso a la tecnología, transporte y otras comodidades asociadas más a los centros urbanos que a los colegios ubicados en las zonas costeras o alejadas de las urbes. El nivel educativo varía mucho entre estos contextos y la motivación lectora es aún más difícil de promover, pues muchas veces las desigualdades sociales, el abandono gubernamental y la escasez de recursos se vuelven contra la promoción lectora e, incluso, educativa.

Ante este panorama, que parece ser desalentador, ¿qué ruta debe tomar el docente para que sus estudiantes sean capaces de comprender que la lectura puede ser entretenida y no una obligación? Para responder esta pregunta, es necesario conocer a la población con la que se trabaja, observar sus intereses y todo aquello que llame su atención, con el fin de vincular sus gustos con la literatura. Es importante, también, incluir las atracciones mediáticas no solo las regionales, sino las internacionales, debido a que forman parte del mundo que los rodea y la cultura pop es muy fuerte en la adolescencia, por lo que es vital indagar en aquello que llama su atención.

Al comprender la importancia que tiene a nivel educativo la innovación en términos de destrezas, se considera como objetivo incorporar la estrategia transmedial del cómic para la motivación lectora como acompañamiento de un texto literario del corpus propuesto por el Ministerio de Educación

Pública (MEP). Toda esta propuesta se genera a partir del objetivo anterior y de la búsqueda de nuevos caminos que permitan al estudiante entusiasmarse con la literatura.

Una de las maneras para conseguir un acercamiento de los estudiantes a la literatura es gracias al cómic. El cómic o historieta gráfica narra una historia a través de viñetas e imágenes, que pueden o no presentar diálogos, de modo que:

[...] se distingue por ser un medio masivo de información, publicación y periódica, conformada por una historia narrada mediante la imagen, la palabra, símbolos, planos, ángulos, plasmados en papel y distribuidos mediante viñetas y globos de diálogo para mostrar una historia con inicio, desarrollo y conclusión. Posee una estructura narrativa, acompañada de una presencia y una línea temporal, donde marca el antes y después de la historia. (Maza, 2013, p. 13)

Al contar una historia, la narrativa se vuelve importante para la comprensión de los acontecimientos, lo que garantiza que se necesite de un consumidor atento y perspicaz para comprender aquello que se está contando, ya sea solamente a través de lo gráfico o también por las descripciones escritas y los diálogos. Todo ello impulsa al estudiante a seguir la historia, entusiasmarse con ella y continuar leyendo. La presencia de dibujos se vuelve llamativa para los jóvenes, puesto que es una tendencia que viene desde la infancia y que es fácilmente aprovechable para atraer su atención.

Existe, en el mundo de los cómics, el llamado *comic book*, el cual presenta características deseables si se desea trabajar en el aula como parte de la motivación lectora, pues:

[...] consiste en un montaje de palabra e imagen, y por tanto exige del lector el ejercicio de sus facultades visuales y verbales. En realidad, las particularidades del dibujo

(perspectiva, simetría, pincelada) y las particularidades de la literatura (gramática, argumentos, sintaxis) se superponen unas a otras. La lectura del *comic book* es un acto de doble vertiente: percepción estética y recreación intelectual. (Eisner, 2007, p. 10)

De este modo, la lectura del cómic puede funcionar como iniciación al mundo de la literatura, en el sentido de que prepara a los estudiantes para comprender narraciones y los mantiene atentos en la historia que se está narrando.

No es una novedad enseñar a través de imágenes. De hecho, el lenguaje gráfico ha sido importante a nivel histórico: las pinturas rupestres, los jeroglíficos egipcios, los mosaicos, las cerámicas pintadas y todas aquellas representaciones en las que se narra una historia han acompañado a la humanidad y han dejado un legado. Por eso, el uso de cómics para incentivar la lectura y el disfrute literario es, efectivamente, una buena herramienta; sin embargo, la idea no es sustituir la literatura sino, más bien, es tomar lo mejor de ella y unirla a la producción gráfica. Esta mezcla se logra gracias a los estudios inter/transmediales y las producciones que devienen a partir de ellos.

Los estudios transmediales tomaron fuerza gracias a Henry Jenkins, investigador que habló de la convergencia de los medios y con ello dio paso a los estudios de la transmedialidad:

Con «convergencia» me refiero al flujo de contenido a través de múltiples plataformas mediáticas, la cooperación entre múltiples industrias mediáticas y el comportamiento migratorio de las audiencias mediáticas, dispuestas a ir casi a cualquier parte en busca del tipo deseado de experiencias de entretenimientos. «Convergencia» es una palabra que logra describir los cambios tecnológicos, industriales, culturales y sociales en función de quienes hablen y de aquello a lo que crean estar refiriéndose. (Jenkins, 2006, p. 14)

Los medios que convergen crean un nuevo medio y, a través de él, se presentan creaciones que combinan ambas producciones y dan paso a una nueva experiencia para el consumidor. Por eso, cuando se habla de transmedialidad, los investigadores utilizan el término: “[...] para referirse al hecho de que cada vez más obras tienden a aparecer en varios medios. [...] La transmedialización es el mecanismo o proceso que «adapta» una obra que existe en un medio determinado a otro medio” (Sánchez-Mesa, 2017, p. 9). Este mecanismo de movimiento medial es utilizado en diversas plataformas y con todas las producciones que estén al alcance de los consumidores. Por este motivo, han sido tan exitosas las adaptaciones cinematográficas de libros o de otras producciones ya existentes, debido a que los consumidores se desplazan hacia nuevos medios que sean llamativos y que los sigan entreteniéndolo.

Como procesos que se gestan entorno a los cambios globalizantes y que surgen de acuerdo con las necesidades de los consumidores, varios investigadores se han dedicado a estudiar estos cambios a nivel cultural. Para dar otra aproximación del tema, Cubillo (2013) considera que:

[...] la calidad intermedial tiene que ver con la forma en la que un producto mediático llega a existir, es decir, con la transformación de un determinado producto mediático (un texto literario, una película) o de su substrato en otro medio. Existe un texto “original”, que es la “fuente” del recién creado medio; se da un proceso de transformación de un medio a otro. (p. 173)

Los procesos transmediales permiten estudiar las adaptaciones de todos los productos que se encuentren, de modo que otros estudios, como la literatura comparada, pueden versar en esta teoría.

En los estudios inter/transmediales existen clasificaciones que permiten ampliar los campos de la transmedialidad, por eso: “[...] conceptos como cross-media, plataformas múltiples

(multiple platforms), medios híbridos (hybrid media), mercancía intertextual (intertextual commodity), mundos transmediales (transmedial worlds), interacciones transmediales (transmedial interactions), multimodalidad (multimodality) o intermedios (intermedia) forman parte de la misma galaxia semántica.” (Scolari, 2013, p. 25). Con ellos, el universo de procesos transmediales se amplía y da paso a nuevos productos que siguen convergiendo y generando nuevos contenidos.

Gracias a la transmedialidad, la literatura y el cómic se vinculan y forman un nuevo producto que puede ser utilizado como un recurso didáctico. Más allá del entretenimiento que brinda la literatura, también existe un componente educativo en leer, motivo por el cual, desde los centros educativos, se incentiva la lectura. Este es uno de los ejes que han permitido estudiar al cómic como un apoyo educativo al contar con la parte gráfica y la parte literaria:

Esta transposición supone que el texto transite por dos formatos diferentes permitiendo a la persona que hace uso de los distintos dispositivos enfrentarse a dos maneras diferentes de leer sin que por ello se vea perjudicada su capacidad cognitiva. Al contrario, como estamos demandando en esta aportación, la variedad de formatos puede estimular el pensamiento y activar la capacidad crítica para verter opiniones acerca de los componentes del universo textual al que se está enfrentando la persona. (López et al., 2016, pp. 210-211)

El nivel cognitivo del estudiante se ve beneficiado al estar ante una producción que mezcla dos medios. Las imágenes estimulan el sentido visual y el texto activa la atención y recepción narrativa, por lo que el lector procesa ambas producciones como una sola. Esto tiene múltiples ventajas, pues:

Otra característica importante que podemos extraer del cómic, como recurso didáctico para la enseñanza, está en el proceso de

analogía perceptual de tipo visual que se puede realizar. De tal forma que es posible llegar a realizar generalizaciones a partir de las relaciones que se establezcan entre el personaje, su entorno y el nuestro. (Diago y Nieto, 1989, p. 55)

Así, el uso del cómic vincula a los lectores con el texto gráfico y el escrito, de manera que la atención que se presta incrementa y con ello el interés en la historia.

La teoría para ejecutar esta propuesta es amplia y fundamenta la idea de incluir al cómic dentro del estudio de la literatura como un apoyo para la motivación lectora. Para conseguir que dicha teoría y la práctica se conjugaran en una misma investigación, se partió de una metodología que permitiera incluir el análisis textual con el análisis visual en producciones gráficas. Por esta razón, se optó por trabajar desde una metodología cualitativa.

Según Sampieri (2010) en su libro *Metodología de la Investigación*, en el enfoque cualitativo: “La recolección de los datos consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes [...]. También resultan de interés las interacciones entre individuos, grupos y colectividades” (p. 8). Por este motivo, el abordaje de un cuento, por medio de una representación gráfica como el cómic, resulta enriquecedor a la hora de trabajar con adolescentes, pues permite realizar comparaciones, buscar semejanzas y diferencias en ambas producciones y motivarlos a realizar sus propias adaptaciones, lo que genera que el estudiante no sea solo un lector pasivo, sino que se convierta en un consumidor activo que busca más allá de la narración que tiene ante sí.

La edad de los estudiantes también fue una variable a considerar. El cómic elegido sobre “El corazón delator” de Édgar Allan Poe presenta escenas violentas con un cadáver y narra gráficamente el proceso de descuartizamiento del viejo al ser víctima de la psicosis del narrador. Se eligieron

estudiantes entre los 15 y los 17 años porque se consideró que son edades en las que los educandos no son fácilmente impresionables y que pueden entender ese lenguaje gráfico como parte de una narración y no como la exposición amarillista de un crimen.

Para la elección del cómic y del cuento, se consideró trabajar con una historia mundialmente famosa, que no fuera muy extensa y que tuviera adaptaciones que se encontraran al alcance de todos. Además, se buscó un cuento que presentara una narración llamativa y una historia que pudiera entretener a los estudiantes; por ese motivo, “El corazón delator” fue el seleccionado para esta propuesta transmedial.

## II. Una propuesta transmedial: “El corazón delator”

El recurso del cómic para la motivación lectora puede utilizarse a través de adaptaciones transmediales de textos ya existentes en cómics. Gracias al uso de las tecnologías y la exposición mundial de los recursos digitales, es posible encontrar cómics sobre diversas producciones literarias. Algunas adaptaciones son de novelas, donde se incluyen los elementos más importantes del texto; otras son sobre cuentos y en ellas es más sencillo transformar la narración literaria completa en una narración gráfica. Como se mencionó, para esta propuesta se utilizó un cuento mundialmente conocido: “El corazón delator” de Édgar Allan Poe. *Narraciones extraordinarias* es un libro que ha perdurado activamente en el tiempo y por ser tan famoso existen muchas adaptaciones transmediales, no solo en cómic, también en videos y *stopmotion*.

El MEP incluye en su propuesta de textos literarios, el libro de Édgar Allan Poe y da la libertad al docente de elegir cuál cuento desea trabajar, así que se eligió “El corazón delator” al presentar varias adaptaciones en cómic. La elegida fue la producida por la compañía MAX Cómics y adaptada por Corben y Margopoulos. En esta, se presenta un cómic con una estética a blanco y negro que incluye todos los

elementos narrados en el cuento de Poe.

Desde la aparición de la pandemia por la COVID-19, el MEP, en una búsqueda por no interrumpir el proceso de aprendizaje de los estudiantes, implementó el uso de las Guías de Trabajo Autónomo (GTA), en las cuales se incluye la materia vinculada con el programa de estudio, así como una serie de ejercicios para poner en práctica la teoría. Estas guías son entregadas a los estudiantes para que las realicen en la institución o en sus hogares. El cómic sobre “El corazón delator” se incluyó en estas y fue entregado a un total de 104 estudiantes de noveno año del Colegio Técnico Profesional de Cóbano, con edades entre los 15 y 17 años.

La propuesta consistió en no solo leer el cómic, sino también el cuento que le dio origen, por lo que, de manera grupal, el primer paso para el desarrollo de esta técnica fue la lectura del cuento de Edgar Allan Poe. Siempre que se leen textos en la clase es importante realizar pausas y consultar a los estudiantes por elementos significativos que el texto ha ido describiendo o narrando. Este hecho es aún más importante si posteriormente se va a cambiar de medio y a estudiar el cuento a través del cómic como adaptación transmedial.

Después de haber leído el cuento y conversar sobre él, se procedió a leer y estudiar la adaptación en el cómic. Cuando se estudia una producción gráfica, es necesario enfatizar en todos los elementos que se presentan a nivel visual: los colores, la distribución de las viñetas, la forma de los bocadillos o globos de diálogo, las onomatopeyas y la frecuencia con las que aparecen. Todo ello permite entender, de manera gráfica, lo que el narrador presentó de forma escrita. Además, existen símbolos que también son importantes de incluir en el análisis, pues a nivel literario no aparecen, pero en la gráfica no se pueden dejar pasar.

Dicho proceso permite que los estudiantes se concentren en lo que tienen ante sus ojos y lo comprendan; no es solo leer por leer, no es solo ver

un dibujo con letras, es entender el lenguaje gráfico y literario y poder conjugarlos para captar la calidad de la narración. Este es un ejercicio que les permite estar atentos, observar más allá de lo que se presenta a simple vista y entender el nivel implícito del texto, además de que es una actividad fundamental a la hora de analizar textos literarios y no literarios para que los estudiantes vayan comprendiendo la importancia de leer más allá de las letras y ver más allá del arte.

Al finalizar la lectura del cómic, se procedió a consultar a los estudiantes por las principales semejanzas y diferencias que aparecen en ambos medios. Con ello, se capta el nivel de atención en la lectura y en los detalles y se explica que, al ser adaptaciones, se pueden generar ciertas libertades creativas sin que ello afecte la esencia de la historia original. En el cómic elegido el narrador muere, hecho que no ocurre en el cuento. Todos estos elementos son importantes de resaltar, debido a que la última parte del ejercicio sobre la motivación lectora consistió en que ellos mismos pudieran producir su propio cómic adaptado.

Se eligió un cuento de la costarricense Yolanda Oreamuno titulado “La lagartija de la panza blanca”. Los estudiantes debían adaptar dicho cuento a un cómic, con globos de diálogo y onomatopeyas, e, incluso, si así lo deseaban, podían cambiar algunos elementos del cuento para adaptarlos a su propia historia. La intención era que leyeran otro texto literario y que, en el proceso, comprendieran su esencia, captaran los elementos más importantes y sintetizaran las ideas.

Durante este proceso de transmedialidad, se prioriza el desarrollo cognitivo de los estudiantes al ser lectores y creadores. No es necesario que sepan dibujar, al final lo que importa es la manera en la cual puedan procesar el lenguaje literario y transformarlo en un lenguaje gráfico, de modo que el proceso lector se amplíe y se muestre como una técnica nueva para la enseñanza de la literatura con la cual los estudiantes puedan tomarse más

libertades y explorar nuevas capacidades que, quizás, no conocían que tenían.

Después de recibir las GTA de los estudiantes con sus adaptaciones, se pudo confirmar que, efectivamente, el uso del cómic para incentivar la motivación lectora fue exitoso, no solo a nivel de lectura, sino de producción.

Si se tuviera que realizar una comparación entre la acogida que tiene el análisis de textos literarios, desde una manera tradicional, y la recepción que tuvo el análisis del cuento con un cómic incluido, la diferencia resultaría muy significativa. Usualmente, hay GTA que quedan incompletas o, incluso, que no se entregan, pero este no fue el caso, pues todos los estudiantes las entregaron a tiempo y completas. Con ello, se pudo comprobar que la población estudiantil se sintió motivada y disfrutó del proceso de lectura y creación, a pesar de que muchos comentaban que no sabían dibujar, pero aun así crearon sus propias versiones de “La lagartija de la panza blanca”. Incluso, hubo estudiantes que hablaron de otros cuentos que han sido convertidos a cómics, hecho que resultó gratificante al observar que se generó un interés lector.

Al final, el resultado más enriquecedor fue trabajar con una nueva técnica de lectura que tuviera un recibimiento tan positivo y que abriera la posibilidad de seguir implementando la transmedialidad a nivel educativo, pues no solo se puede utilizar el cómic, sino cualquier otro producto nuevo que se genere a través de los cambios de medio y que sea un aliado en la motivación lectora.

### III. Conclusiones

Trabajar la literatura desde los estudios inter/transmediales es muy enriquecedor a nivel educativo y profesional. El docente está en contacto con nuevas maneras de enseñar y esto lo lleva a investigar, explorar nuevas producciones y teorías y poder utilizarlas en las aulas.

Los estudiantes requieren de nuevas motivaciones a la hora de leer, más aún si son estudiantes que ya llevan varios años en el sistema educativo y nunca han demostrado interés por la lectura, motivo por el cual es vital que el docente indague en los estudios que puedan generar dicha motivación.

Gracias al uso del cómic en el aula y a los ejercicios literarios y gráficos que se realizaron, tanto a nivel lector como creativo, los estudiantes mostraron resultados muy positivos y se evidenció un interés mayor con solo ver que en la materia se encontraba un cómic, pues la presencia de dibujos llama su atención y los relaja. Además, el texto escrito que aparece es poco, lo que ayuda a que no se indispongan, como sí sucede cuando es únicamente literatura. Fue interesante observar que no hubo resistencia cuando se les mencionó que antes de leer el cómic se iba a leer el cuento que le dio origen, más bien, esto generó un interés mayor y los preparó para que prestaran atención durante ambas lecturas.

Otro resultado importante de resaltar es la incentivación de la capacidad de síntesis y análisis textual. Los estudiantes se toparon con un reto cuando se les solicitó que hicieran su propia adaptación de un cuento a un cómic, pero todos lo lograron hacer. En algunos casos, hubo más profundización con los elementos que rescataron del cuento, pero en todos se dio una investigación sobre las palabras que no entendían para que pudieran transformarlas en dibujos y lograr narrar la esencia del cuento de principio a fin. Resultó muy satisfactorio notar que prestaron atención a elementos del análisis del texto que no estaban implícitos, pero que comprendieron y lograron transformar. Esto permite reafirmar la propuesta de que el cómic funciona para que se genere un interés por la narrativa que se está presentando.

La creación propia también es un elemento que se debe rescatar. Costa Rica es un país que ha condenado a las artes en los centros educativos, siendo peor en los colegios técnicos, donde se suprimieron todas las lecciones de lecciones artísticas, por lo que los

estudiantes que tienen algún tipo de sensibilidad para dicha disciplina y no tienen otros medios para expresarla y conocerla, se ven condenados a graduarse de secundaria sin saber que ante ellos tienen un recurso valioso. Por eso, al solicitarles y darles la libertad creativa, se observaron resultados muy positivos en cuanto a los dibujos y la estética que utilizaron. En muchas adaptaciones fue evidente que hubo horas de trabajo y de dedicación, incluso hacían portadas y presentaban sus cómics como si fuera un libro.

Estos espacios son necesarios para la creación del ser humano integral, puesto que la motivación artística promueve que el estudiante disfrute lo que hace y con ello la educación no se convierte en tedio para el alumno.

Por último, es importante reflexionar sobre el papel del docente en la actualidad. Como profesores de español la motivación lectora es fundamental, pero leer va más allá de solo un libro, leer también es comprender el lenguaje gráfico, las imágenes, vincularlas con el texto escrito y ser capaces de adaptarnos al contexto imperante. Con ello, los estudiantes salen beneficiados, pero el docente también, pues el conocimiento debe actualizarse y moverse. Somos una comunidad que tiene a cargo a decenas de estudiantes, todos diferentes, y por eso es necesario poner en práctica nuevas teorías y maneras de apreciar el mundo literario.

#### IV. Referencias bibliográficas

- Corben, R. & Margopoulos, R. (s.f.). *La guarida del horror*. MAX Cómics.
- Cubillo, R. (2013). La intermedialidad en el siglo XXI. *Diálogos. Revista electrónica de historia*, (2), 169-179.
- Diago, E. & Nieto, M. (1989). El cómic como recurso didáctico: una reflexión coeducativa. *Tabanque: Revista pedagógica*, (5), 53-66. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2255814>
- Eisner, W. (2007). *Los cómics y el arte secuencial*. NORMA Editorial.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Paidós.
- López, A., Jerez, I. & Encabo, E. (2016). Aproximación educativa ante los nuevos formatos narrativos. *Revista chilena de literatura*, (94), 197-214.
- Maza, A. (2013). Un acercamiento al cómic: origen, desarrollo y potencialidades. *Acotaciones*, (50), 12-16.
- Piñol, C. (2003). *El gran libro de cómo dibujar cómics*. Ediciones Martínez Roca, S. A.
- Oreamuno, Y. (2016). *La lagartija de la panza blanca*. Editorial Librería Alma Mater.
- Poe, E. (2017). *Narraciones extraordinarias*. Alma Clásicos Ilustrados.
- Rodríguez, J. (1991). *El Cómic y su utilización didáctica: Los Tebeos en la Enseñanza*. Editorial Gustavo Gili, S. A.
- Sampierie, R. y Fernández, B. (2010). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.
- Sánchez, D. (2017). La literatura en expansión. Intermedialidad y transmedialidad en el cruce entre la Literatura Comparada, los Estudios Culturales y los *New Media Studies*. *Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, (27), 6-27.
- Sánchez, D., Alberich, J. & Rosendo, N. (2016). Narrativas transmediales. *Artnodes*, (18), 2-7.
- Scolari, C. (2013). *Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Centro Libros PAPF.