

# REVISTA Comunicación

REVISTA COMUNICACIÓN. VOLUMEN 34, AÑO 46, NÚMERO 1, ENERO-JUNIO, 2025. ISSN 0379-3974

**Campamento educativo para niñas: potenciando el interés por la lectura, la ciencia y la tecnología con proyectos de extensión**

Vanessa Carvajal Alfaro, David Sequeira Castro, Fátima Díaz Quesada.

**Desarrollo comunitario, extensión universitaria y competencias lingüísticas en inglés como impulsores del turismo rural sostenible: el caso de San Ramón de La Virgen de Sarapiquí**

Tania Gabriela Molina Villalobos,  
Leonardo Brenes Rojas, Patricia López-Estrada,  
Lady Fernández-Mora, Estefanía Pérez-Hidalgo.



## CONTENIDO

### ARTÍCULOS

Condición humana e ingravidez: antropogénesis en la novela *El hombre, la hembra, el hambre*, de Daína Chaviano  
**René Camilo García-Rivera**..... 4

Análisis de las necesidades de los programas empresariales de Idiomas con Fines Específicos (LSP, por sus siglas en inglés): Un estudio de caso sobre el uso de buenas prácticas  
**Jorge Aguilar-Sánchez, Karina Badilla-Ramos, Jorge Andrés Chavarría-Piñeiro, Viviana María Fallas-Gabuardi** .....17

Ventajas del método fonológico comprensivo para el desarrollo de la escritura en primer grado. Un estudio cuasiexperimental  
**Mónica G. Flores-Reyes de Reichenbach, Tania E. Moreira-Mora**.....30

Divulgación científica en profesionales STEM: el caso del Instituto Tecnológico de Costa Rica  
**Andrés Castillo Vargas**.....46

### ENSAYOS

Crítica general a la racionalidad occidental moderno-contemporánea. Geopolítica del conocimiento I  
**Hermann Guendel Angulo** .....80

Lamento y juntura: sobre Espectros de Marx  
**Jonathan Pimentel Chacón** .....97

Filosofía de la educación en el siglo XXI: pensamiento crítico y papel del docente  
**Rafael Baltodano Goulding**.....112

Subalternidad y memoria en *El hombre de chocolate* de Quince Duncan (2023)  
**Raquel Victoria Wintter Vargas**.....119

### SECCIÓN ESPECIAL: INTERDISCIPLINARIEDAD Y EXTENSIÓN UNIVERSITARIA: LA EXPERIENCIA DE LA ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE

Presentación.  
**Fátima Díaz** .....129

Desarrollo comunitario, extensión universitaria y competencias lingüísticas en inglés como impulsores del turismo rural sostenible: el caso de San Ramón de La Virgen de Sarapiquí  
**Tania Gabriela Molina Villalobos, Leonardo Brenes Rojas, Patricia López-Estrada, Lady Fernández-Mora, Estefanía Pérez-Hidalgo** .....131

Participación docente, herramientas tecnológicas y desarrollo de las habilidades de razonamiento: aportes de un proyecto de extensión universitaria  
**Nelson Pérez Rojas, Fátima Díaz Quesada** .....144

Explorando el universo: enseñanza de astronomía a través de la literatura  
**Fátima Díaz Quesada, Vanessa Carvajal Alfaro, David Sequeira Castro** .....156

Determinación de bandas de dominio lingüístico en docentes de preescolar de Cartago: una Actividad de extensión universitaria financiada por la Ley 9829  
**Johanny Vallecillo Alfaro, Sonia Albertazzi Osorio** .....167

Campamento educativo para niñas: potenciando el interés por la lectura, la ciencia y la tecnología con proyectos de extensión  
**Vanessa Carvajal Alfaro, David Sequeira Castro, Fátima Díaz Quesada**.....178

## TABLE OF CONTENTS

### PAPERS

The Human Condition and Weightlessness: Anthropogenesis in the Novel *El Hombre, la Hembra, El Hambre* by Daína Chaviano  
**René Camilo García-Rivera**..... 4

Needs Analysis for Corporate LSP Programs: A Case Study of the Use of Best Practices  
**Jorge Aguilar-Sánchez, Karina Badilla-Ramos, Jorge Andrés Chavarría-Piñeiro, Viviana María Fallas-Gabuardi** .....17

Advantages of the Comprehensive Phonological Method for the Development of Writing in First Grade. A Quasi-Experimental Study  
**Mónica G. Flores-Reyes de Reichenbach, Tania E. Moreira-Mora**.....30

Scientific Dissemination in STEM Careers: The Case of the Costa Rican Institute of Technology  
**Andrés Castillo Vargas**.....46

### ESSAYS

General Criticism of Modern-Contemporary Western Rationality. Geopolitics of Knowledge I  
**Hermann Guendel Angulo** .....80

Mourning and Juncture: On Specters of Marx  
**Jonathan Pimentel Chacón** .....97

Philosophy of Education in the 21st Century: Critical Thinking and the Role of the Teacher  
**Rafael Baltodano Goulding**.....112

Subalternity and Memory in *El hombre de chocolate* by Quince Duncan  
**Raquel Victoria Wintter Vargas**.....119

### SPECIAL SECTION: INTERDISCIPLINARY AND UNIVERSITY OUTREACH. THE EXPERIENCE OF THE SCHOOL OF LANGUAGE SCIENCES

Presentation  
**Fátima Díaz** .....129

Community Development, University Extension and English Language Skills as Promoters of Sustainable Rural Tourism: The Case of San Ramón, La Virgen, Sarapiquí  
**Tania Gabriela Molina Villalobos, Leonardo Brenes Rojas, Patricia López-Estrada, Lady Fernández-Mora, Estefanía Pérez-Hidalgo** .....131

Teaching Participation, Technological Tools and Development of Reasoning Skills: Contributions of a University Extension Project  
**Nelson Pérez Rojas, Fátima Díaz Quesada** .....144

Exploring the Universe: Teaching Astronomy Through Literature  
**Fátima Díaz Quesada, Vanessa Carvajal Alfaro, David Sequeira Castro** .....156

Determining Language Proficiency Levels in Preschool Teachers in Cartago: A University Extension Activity Funded by Law 9829  
**Johanny Vallecillo Alfaro, Sonia Albertazzi Osorio** .....167

Educational Camp for Girls: Fostering Interest in Reading, Science and Technology with Extension Projects  
**Vanessa Carvajal Alfaro, David Sequeira Castro, Fátima Díaz Quesada** .....178

*Comunicación* es una revista del Instituto Tecnológico de Costa Rica, editada por la Escuela de Ciencias del Lenguaje. Ofrece a sus lectores dos números regulares al año y, ocasionalmente, secciones especiales.

Su objetivo es publicar el resultado de las investigaciones que diversos académicos efectúan en Hispanoamérica, Europa y Estados Unidos, en los campos de las Humanidades y Educación. También difunde la creación literaria original de escritores destacados.

La Revista *Comunicación* tiene sus propias políticas de ética, inspiradas en el código de ética COPE.

The objective of this journal is to spread the scientific production in the fields of literature, linguistics, humanities, arts, literary theory, philosophy and music. This takes place through the biannual publication of original and unpublished articles. Moreover, these articles disclose results related to investigations, theoretical and methodological contributions, literary productions as well as bibliographic reviews. The journal has an International Scientific Committee and also national and international blinded peer reviewers.

The authors cannot make changes to the final tests.

## ÍNDICES DIGITALES

Comunicación está inscrita en:

- SciELO: <http://www.scielo.org>
- LATINDEX <http://www.latindex.unam.mx/>  
(Sistema Regional de Información en Líneas para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal).
- LatinREV (Red latinoamericana de revistas académicas en ciencias sociales y humanidades)
- Portal de Revistas del Instituto Cervantes (portal del Hispanismo): [www.hispanismo.cervantes.es/revista.asp](http://www.hispanismo.cervantes.es/revista.asp)
- e-revistas: <http://www.erevistas.csie.es>
- Erih plus: <http://dbh.nsd.uib.no>
- Sicultura (Sistema de Información Cultural Costa Rica): <http://www.si.cultura.cr>

## DIRECTORA

Dra. Mónica Zúñiga Rivera. Instituto Tecnológico de Costa Rica

E-mail: [recom@itcr.ac.cr](mailto:recom@itcr.ac.cr)

## CONSEJO CIENTÍFICO

Dr. Arnoldo Mora, Universidad Nacional, Costa Rica

Dra. Valeria Grimberg Pla, Universidad de Frankfurt, Alemania

Dr. Francisco Rodríguez, Sede de Occidente, Universidad de Costa Rica

Lic. Guillermo Coronado, Universidad de Costa Rica

PhD. Zaline M. Roy-Campbell, Syracuse University

Dra. Jessica Páez Arias, Univ. De Antioquia, Colombia

Dr. Jorge Machín-Lucas, Universidad de Winnipeg, Canadá

## CONSEJO EDITORIAL

Dr. Luis Diego Guillén Jiménez,

M.L. Natalia Rodríguez Herra,

M.A. Monserrat Ramírez Castro,

M.L. Armando Ríos Suárez

## RECONOCIMIENTO

Se agradece la colaboración de la Vicerrectoría de Docencia del ITCR.

**Traducción:** Sra. Ada Gabriela Fava Bolaños, traductora.

**Corrección filológica:** Lcda. Marjorie Martínez Castro.

## CORRESPONDENCIA

### Dirección Postal:

Escuela de Ciencias del Lenguaje / Instituto Tecnológico de Costa Rica / Revista Comunicación

Apdo. 159-7050 Cartago, Costa Rica / Fax: 2550-9144

**Dirección electrónica:** [recom@itcr.ac.cr](mailto:recom@itcr.ac.cr)

**Sitio web:** <https://revistas.tec.ac.cr/index.php/comunicacion>

**Teléfonos:** (506) 2550-9102 (506) 2550-9153

La responsabilidad por el contenido es exclusivamente de los autores. Deben respetarse los derechos de autor y de divulgación.

## DISEÑO GRÁFICO E IMPRESIÓN

Publicaciones TEC.

# Presentación

---

La Revista *Comunicación* entrega su primera publicación de 2025.

Iniciamos nuestra sección arbitrada, con el texto “Condición humana e ingravidez: antropogénesis en la novela *El hombre, la hembra, el hambre*, de Daína Chaviano” de René Camilo García-Rivera. Este artículo describe el proceso de construcción de lo humano en el texto de Chaviano; y detalla los elementos que configuran a Claudia/La Mora. Se identifican dos elementos que llevan al proceso de hominización de la protagonista: el primero es la influencia del contexto sociohistórico –la crisis del Período Especial en Cuba, y el segundo, una predisposición existencial definida por la falta de horizonte vital del individuo.

El segundo texto “Needs Analysis for Corporate LSP Programs: A Case Study of the Use of Best Practices”, de Jorge Aguilar-Sánchez, Karina Badilla-Ramos, Jorge Andrés Chavarría-Piñeiro, y Viviana María Fallas-Gabuardi sigue lo que se ha denominado “buenas prácticas” en el análisis de necesidades para optimizar un programa de capacitación en servicio al cliente para hispanohablantes del inglés como Lengua Extranjera (EFL, por sus siglas en inglés). De acuerdo con los investigadores, en los planes de estudio de las empresas, las modificaciones deben ajustarse a las necesidades de los alumnos para mejorar su eficacia y solo analizando las necesidades se pueden mejorar el aprendizaje de una segunda lengua.

Por su parte, Mónica G. Flores-Reyes de Reichenbach y Tania E. Moreira-Mora examinan las “Ventajas del método fonológico comprensivo para el desarrollo de la escritura en primer grado. Un estudio cuasiexperimental”. En este abordaje, las autoras concluyen que el uso del método fonológico comprensivo en el aula contribuye a una adquisición exitosa de las habilidades de escritura, sobre todo, en contextos desfavorecidos. La investigación sugiere que una buena escritura, caligrafía y otras convenciones se asocian tanto al método de enseñanza como al nivel económico de las familias.

Por último, Andrés Castillo Vargas, resalta en su escrito “Divulgación científica en profesionales STEM: el caso del Instituto Tecnológico de Costa Rica”, la necesidad de fortalecer una normativa académica que promueva actividades de divulgación; en tanto esta funciona

como un mecanismo fundamental para eliminar inequidades –tanto dentro como fuera de la academia– y para incitar en la ciudadanía la toma de decisiones de orden público con argumentos basados en la evidencia.

En la sección de ensayos destacan cuatro reflexiones. La primera, denominada “Crítica general a la racionalidad occidental moderno-contemporánea. Geopolítica del conocimiento I” de Hermann Guendel Angulo, intenta reflexionar sobre el origen y las contradicciones de la racionalidad occidental moderna.

A su vez, el segundo ensayo de Jonathan Pimentel Chacón nos ofrece una lectura de algunos aspectos de la obra *Espectros de Marx* del filósofo francés Jacques Derrida (1930-2004). Lo abordado en “Lamento y juntura: sobre Espectros de Marx” pasa por la interrogante acerca del posible significado de una idea central de *Espectros*, a saber, que no habrá “futuro sin Marx”.

En “Filosofía de la educación en el siglo XXI: pensamiento crítico y papel del docente”, Rafael Baltodano Goulding sugiere que el propósito de la educación depende grandemente de la perspectiva filosófica que se siga y que, a la luz de las necesidades actuales, es indispensable encontrar un balance entre formar un ser humano feliz, y formar ciudadanos que resuelvan las necesidades específicas de una sociedad.

El último texto, “Subalternidad y memoria en *El hombre de chocolate* de Quince Duncan (2023)” de Raquel Victoria Wintter Vargas señala que el autor afrocostarricense crea una memoria desde abajo, desde la experiencia del subalterno que se rebela. Con ese texto, se rescata una importante parte de la historia afrocostarricense en la que Marcus Garvey tiene resonancia.

Esperamos que *Comunicación* continúe siendo la revista que reflexiona sobre diversas problemáticas, y que siga siendo una publicación de consulta obligatoria en nuestra región.

Dra. Mónica Zúñiga Rivera  
Directora/Editora  
Revista *Comunicación*  
Escuela de Ciencias del Lenguaje  
Tecnológico de Costa Rica



# Condición humana e ingravidez: antropogénesis en la novela *El hombre, la hembra, el hambre*, de Daína Chaviano

Recibido: 4 de mayo, 2024

Aceptado: 12 de mayo, 2025

Por: René Camilo García-Rivera<sup>1</sup>, investigador independiente,  
Cuba, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0238-1711>

## Resumen

El artículo estudia la novela *El hombre, la hembra, el hambre* (1998), de la escritora cubana Daína Chaviano (La Habana, 1957). El análisis literario pretende caracterizar el proceso antropogénico en la narración, es decir, la constitución en cuanto humano de los simulacros de persona que representan los personajes; en particular, se aspira a identificar los elementos del contexto sociohistórico que condicionan la hominización en el universo diegético de la ficción. En este sentido, el objetivo es describir el proceso de construcción de lo humano en el texto anterior; especialmente, detallar los elementos que configuran el devenir de Claudia/La Mora. Como punto de partida, se identifican los dos elementos que conducen el proceso de hominización de la protagonista: por un lado, la influencia del contexto sociohistórico –la crisis del Período Especial en Cuba, consecuencia del colapso soviético en el año 1990– como motivo catalizador en los cambios ontológicos apreciados; por el otro, una predisposición existencial definida por la falta de horizonte vital del individuo, situación que impulsa al personaje a “flotar” por las condiciones azarosas del contexto. El trabajo se apoya en las referencias teóricas de autores como Giorgio Agamben (*Lo abierto: el hombre y el animal*), Odette Casamayor-Cisneros (*Soñando, cayendo y flotando: itinerarios ontológicos a través de la narrativa cubana post-soviética*) y Friedrich Nietzsche (*Ecce homo*); así como en la lectura crítica de investigadoras como Ivonne Sánchez Becerril (*Consideraciones teórico-críticas para el estudio de la narrativa cubana del periodo especial*), Elizbeta Sklodowska (*Invento, luego resisto: El Período Especial en Cuba como experiencia y metáfora (1990-2015)*) y Nanne Timmer (*Y los sueños sueños son: sujeto y representación en tres novelas cubanas de los noventa*). En cuanto a las categorías, el artículo aborda los conceptos de apertura, influjo animalizante, instinto de salud y máquina antropológica.

René Camilo García-Rivera. Condición humana e ingravidez: antropogénesis en la novela *El hombre, la hembra, el hambre*, de Daína Chaviano. Revista *Comunicación*. Año 46, volumen 34, número 1, enero-junio, 2025. Instituto Tecnológico de Costa Rica. ISSN: 0379-3974/e-ISSN1659-3820

## PALABRAS CLAVE:

Antropogénesis, condición humana, hominización, literatura cubana, Período Especial en Cuba

## KEY WORDS:

Anthropogenesis, human condition, hominization, Cuban literature, Special Period in Cuba.

1 René Camilo García Rivera (La Habana, 1992). Graduado de Periodismo por la Universidad de La Habana (2016) y del Doctorado en Literatura Latinoamericana en la Universidad de Concepción (Chile, 2021). Desde 2023, realiza la investigación postdoctoral “La condición humana: antropogénesis en la narrativa hispanoamericana postsoviética” en la Universidad Complutense de Madrid. Autor del libro “Naufragios de fin de siglo. Relatos, crónicas y entrevistas sobre el Período Especial en Cuba”.

---

## The Human Condition and Weightlessness: Anthropogenesis in the Novel *El Hombre, la Hembra, El Hambre* by Daína Chaviano

### Abstract

This article reviews the novel *El hombre, la hembra, el hambre* (The Man, the Female, the Hunger) (1998) by Cuban writer Daína Chaviano (Havana, 1957). The literary analysis aims to characterize the anthropogenic process in the narrative, that is, the constitution as human of the simulacra of the person represented by the characters; in particular, it aims to identify the elements of the socio-historical context that condition hominization in the diegetic universe of fiction. Therefore, the object of this paper is to describe the process of construction of the human in the novel *El hombre, la hembra, el hambre*, by Daína Chaviano; especially, to detail the elements that configure the becoming of Claudia/ La Mora. As a starting point, the two elements leading the process of hominization of the protagonist are identified: on the one hand, the influence of the socio-historical context —the crisis of the Special Period in Cuba, a consequence of the Soviet collapse in 1990— as a catalyst in the noticed ontological changes; on the other hand, an existential predisposition defined by the lack of vital horizon of the individual, a situation that drives the character to “float” by the random conditions of the context. The work is supported by the theoretical references of authors such as Giorgio Agamben (*Lo abierto: el hombre y el animal*) (The Open: Man and Animal), Odette Casamayor-Cisneros (*Soñando, cayendo y flotando: itinerarios ontológicos a través de la narrativa cubana post-soviética*) (Dreaming, Falling and Floating: Ontological Itineraries Through the Post-soviet Cuban Narrative) and, Friedrich Nietzsche (*Ecce homo*); and in the critical reading of researchers such as Ivonne Sánchez Becerril (*Consideraciones teórico-críticas para el estudio de la narrativa cubana del periodo especial*) (Theoretical-Critical Considerations for the Study of the Cuban Narrative of the Special Period), Elizbeta Sklodowska (*Invento, luego resisto: El Período Especial en Cuba como experiencia y metáfora (1990-2015)*) (I Invent, Then I Resist: The Special Period in Cuba as Experience and Metaphor) and, Nanne Timmer (*Y los sueños sueños son: sujeto y representación en tres novelas cubanas de los noventa*) (And Dreams Are Dreams: Subject and Representation in Three Cuban Novels of the 1990s). Regarding the categories, the article addresses the concepts of openness, animalizing influence, health instinct, and anthropological machine.

---

### INTRODUCCIÓN

La crisis cubana de la década de 1990, conocida eufemísticamente como Período Especial, ha sido representada en incontables relatos, novelas, películas, ensayos y testimonios: célebres como *La nada cotidiana* (Zoé Valdés, 1996) y *Trilogía sucia de La Habana* (Pedro Juan Gutiérrez, 1998); extravagantes como *Río Quibú* y *Las bestias* (Rolando Menéndez, 2002 y 2006 respectivamente); reflexivos como *Habana año cero* (Karla Suárez, 2012); conmovedores al estilo de *No hay que llorar* (Aristides Vega Chapú, 2011); o irónicas como la reciente *Nuestra hambre en La Habana* (Enrique del Risco, 2022). A pesar de la profusa producción sobre el tema, la novela *El hombre, la hembra, el hambre* (Daína Chaviano, 1998) destaca por su lenguaje poético, la complejidad psicológica de los personajes y el anclaje a una tradición cultural que antecede incluso a la conquista de la isla por los españoles.

Nacida en La Habana en 1957, Chaviano recibe el Premio Azorín de Novela por esta obra. Previamente, gana reconocimiento como una de las mejores escritoras cubanas del género fantástico y de ciencia fic-

ción, por libros como *La abuela extraterrestre* (1989) y *El abrevadero de los dinosaurios* (1989). En 1991, al comienzo del Período Especial, emigra hacia los Estados Unidos, donde desarrolla una exitosa carrera como autora. Desde entonces, ha publicado *La isla de los amores infinitos* (2006), *Historia de hadas para adultos* (2007), *Los hijos de la Diosa Huracán* (2019), *Amoroso planeta* (2019), entre otros.

*El hombre, la hembra, el hambre* aborda la realidad cubana de 1990 desde la perspectiva de Claudia, una historiadora del arte sumida en el colapso socioeconómico del país. La trama, que transcurre en los momentos más críticos de la década, construye el conflicto central mediante el planteamiento de un dilema ético: el ejercicio de la prostitución como vía de subsistencia, como estrategia para superar las adversas circunstancias donde habitan la mujer y su hijo. En comparación con otras obras de la autora, en las cuales predominan los elementos sobrenaturales y fantásticos, en este texto rige el vínculo con la realidad histórica. La crítica señala dicha característica como un rasgo representativo de la narrativa cubana de finales del siglo XX, que acuña el término de “ficción del Período Especial” (Withfield, 2008).



Como afirma la estudiosa mexicana Ivonne Sánchez Becerril, “la revitalización que experimentó la literatura cubana [...] a partir de los noventa se relaciona estrechamente con el complejo contexto sociohistórico” de la isla (2012, p. 84). Por su parte, Timmer (2004) señala cinco tendencias características de la narrativa de los Novísimos<sup>2</sup>, la generación de escritores a la que se adscribe Chaviano: la escritura como tema, la deconstrucción y desmitificación de los valores del sistema socialista, la fragmentación caótica y la función lúdica del relato, el descentramiento y predominio de lo marginal, y el tratamiento de temas tabúes (p. 29).

En *El hombre, la hembra, el hambre*, como se verá en el análisis textual, se fusionan varias de las tendencias identificadas por Timmer. A nivel estructural, la novela plantea la fragmentación caótica en el relato a través de múltiples saltos temporales, *flashbacks* que retrotraen la acción al tiempo precolombino y a los primeros años de La Habana colonial; asimismo, la escisión de la protagonista en dos entidades paralelas (Claudia, la historiadora de arte/La Mora, la prostituta) refuerza la sensación de un universo diegético fragmentario y a veces contradictorio. En el plano temático, la novela desmitifica los presuntos valores del régimen castrista, pues describe el control político y económico del gobierno sobre los ciudadanos; de igual manera, al tratar el tema tabú de la prostitución, describe los escenarios marginales de la sociedad cubana de entonces, protagonizada por los actores del comercio sexual, del mercado negro, y la corrupción institucional de la policía y los directivos del museo donde trabaja Claudia.

Al analizar la novela, se percibe cómo las circunstancias sociales e históricas influyen sobre los personajes, en específico la protagonista, de una forma que supera los cambios de personalidad y conductas; el contexto del Período Especial incide de tal forma que induce cambios esenciales y transformaciones en el modo-de-ser de los personajes —es decir, en la propia condición humana y el proceso antropogénico—. En este sentido, el artículo propone describir el proceso de construcción de lo humano en la novela *El hom-*

*bre, la hembra, el hambre*, de Daína Chaviano; especialmente, detallar los elementos que configuran el devenir de Claudia/La Mora.

Como hipótesis, se plantea que la antropogénesis en la obra escapa al dualismo humanización/animalización, pues la protagonista se abstrae del dispositivo binario constituido por la inhibición o desinhibición de los instintos del animal *homo sapiens*; en cambio, el personaje flota entre las circunstancias del contexto sociohistórico y las fuerzas de un estado de cosas sin razón que definen tanto su devenir como el desenlace narrativo.

Como marco teórico, el artículo asume las propuestas de Giorgio Agamben (2006) en cuanto a la condición humana y el proceso antropogénico. Por antropogénesis, el filósofo italiano alude a la paulatina hominización del animal *homo sapiens* (p. 145), un fenómeno con implicaciones históricas, biológicas, políticas y culturales. Agamben profundiza en el concepto a través de su teoría sobre la máquina antropológica, noción que se explica con detenimiento en el apartado siguiente.

En relación con el enfoque metodológico, se propone un análisis estructural de la novela. Además de la consideración de los ejes temáticos desarrollados (así como el vínculo con el contexto sociohistórico de la década de 1990 en Cuba), el análisis se focaliza en la categoría narrativa del personaje, en específico en la protagonista Claudia/La Mora; para ello, se contemplan sus acciones a través de la trama, los diálogos y los soliloquios donde reflexiona sobre su condición personal, la condición del país y sus conflictos.

### **CRISIS, SUPERVIVENCIA E INGRAVIDEZ: RESPUESTAS ANTROPOGÉNICAS AL PERÍODO ESPECIAL**

Por Período Especial en Tiempos de Paz se conoce a la profunda crisis social, económica y moral que vivió Cuba durante la década de 1990. Tras el derribo del Muro de Berlín, la isla comprobó su dependencia del bloque socialista europeo y la Unión Soviética, de donde importaba el 63% de los alimentos, el 86% de las materias primas y maquinarias, el 70% de las manufacturas y el 98% del combustible (Silva León, 2008); entre 1989 y 1994, el Producto Interno Bruto

2 Los Novísimos constituye una generación de autores de la literatura cubana; se caracterizan por haber nacido en torno al triunfo de la revolución de 1959, haber comenzado a publicar en los primeros años del Período Especial, y por la construcción de poéticas propias y usualmente contestatarias al modelo castrista.

de la nación cayó en un 35 %, con nefastas consecuencias para la calidad de vida de los ciudadanos.

Un dato revelador para la comprensión de la novela de Chaviano lo aporta la investigadora cubana Ángela Ferriol Muruaga, quien afirma que en esta etapa el aporte nutricional se redujo de 2845 a 1863 calorías diarias, cuando el mínimo recomendado para un cuerpo adulto ronda las 2200. En relación con las proteínas, de unos 145 gramos diarios que consumían en 1989, en 1994 el promedio fue de solo 75 gramos al día. Como resultado de la falta de nutrientes, cada cubano adulto perdió entre un 5 y un 25 por ciento de su masa corporal (1998: s/p)

La correlación entre esta realidad y la literatura resulta inevitable. La revisión bibliográfica sobre la ficción del Período Especial<sup>3</sup> evidencia dos arquetipos en el afrontamiento a la crisis: de un lado, el *resistirse*, una actitud caracterizada por el aferramiento a los propios humanos (elementos identificados en el mito de Prometeo como la razón, la técnica, el valor moral y la justicia); del otro, el *arrojarse* al influjo animalizante que atraviesa la sociedad, es decir, la desinhibición de los instintos que según Nietzsche caracteriza el instinto de salud del ser humano (2019, p. 5).

Dicho comportamiento responde al patrón de la máquina antropológica, un artificio que según Agamben se sostiene en la escisión del hombre en dos mitades opuestas: lo humano y lo animal (2006): “un dispositivo irónico que verifica la ausencia para Homo de una naturaleza propia, manteniéndolo suspendido entre una naturaleza celeste y una terrena, entre lo animal y lo humano” (p. 63). Según la sensibilidad de la época, el mecanismo gira en uno u otro sentido, lo cual significa el privilegio de una de las dimensiones y la consecuente exclusión de la otra: en la medida que el artefacto opera mediante la oposición humano/animal o humano/inhumano, “la máquina funciona necesariamente mediante una exclusión (que es también y siempre ya una captura)

y una inclusión (que es también y siempre ya una exclusión)”(p. 75).

El primer caso, el de “la exclusión que representa siempre una captura”, implica la animalización del hombre mediante el aislamiento de lo no-humano en su interior; es decir, la presencia de una parte no-humana (digamos animal) que conlleva la pérdida de la condición humana para el conjunto (el individuo). Como ejemplos históricos de este proceso de animalización, Agamben señala al *homo alalus* y al judío durante el Holocausto, esto es, “el animal aislado en el cuerpo humano” (2006, p. 75). En tanto, la segunda forma de la máquina antropológica, la “inclusión que es también y siempre una exclusión”, el teórico italiano la explica como parte del proceso de “humanización del animal”, la inclusión como humano de un ante que previamente no se consideraba como tal; entre los ejemplos históricos destacan el *homo ferus*, el *enfant sauvage*, pero sobre todo, “el esclavo, el bárbaro, el extranjero como figuras de un animal con formas humanas” (p. 76).

En la ficción del Período Especial, se manifiestan ambas versiones de la máquina antropológica. En la narrativa de autores como Pedro Juan Gutiérrez (*Trilogía sucia de La Habana, Animal tropical, El rey de La Habana*), Rolando Menéndez (sobre todo en *Las bestias*, pero también en *Río Quibú*) y en algunos personajes de Ena Lucía Portela (como Zeus, en *Cien botellas en una pared*) se evidencia el proceso de exclusión mediante la animalización de las personas representadas; por otro lado, la fórmula donde la exaltación de lo humano pretende excluir la dimensión animal inherente a los personajes prevalece en el tono de autores como Karla Suárez (*Habana año cero*), Zoé Valdés (*La nada cotidiana, Te di la vida entera*), Leonardo Padura (en la tetralogía de *Las cuatro estaciones* y demás novelas de Mario Conde) y Jesús Díaz (*Siberiana, Las cuatro fugas de Manuel*). Sin embargo, como avizora Agamben, algunos casos escapan a la lógica binaria de inclusión/exclusión, a la permanente oposición humano/animal: en el centro de la máquina antropológica puede instituirse una zona de indiferencia donde ocurre la articulación entre el hablante y el viviente (2006, p. 75).

Un ejemplo de esta última tendencia resulta la protagonista de *El hombre, la hembra, el hambre*. En

3 En esta revisión se incluyen obras como *Animal tropical, Trilogía sucia de La Habana, El Rey de La Habana, Viejo loco y Diálogos con mi sombra*, de Pedro Juan Gutiérrez; *Cien botellas en una pared* y *La sombra del caminante*, de Ena Lucía Portela; *Las bestias* y *Río Quibú*, de Ronaldo Menéndez; *Habana año cero*, de Karla Suárez; *El hombre, la hembra, el hambre*, de Daina Chaviano; la tetralogía *Las cuatro estaciones*, de Leonardo Padura; así como *Mañana hablarán de nosotros. Antología del cuentocubano*, de Michel García Cruz.



Claudia/La Mora, la máquina antropogénica no se decanta por uno u otro sentido; el personaje carece de una estrategia de supervivencia definida: ni opta por aferrarse a los propios humanos y proteger así su condición, ni decide arrojarse al influjo animalizante de la desinhibición de los instintos. Más bien, la mujer fluye con el contexto y parece eludir el magnetismo de cada polo antropogénico; sin mostrar un propósito ni un *telos* vital, Claudia/La Mora se deja llevar por las circunstancias sin elegir un destino. Dicho universo fluido y caótico concuerda con la concepción de ingravidez propuesta por la académica cubana Odette Casamayor-Cisneros (2013):

La ingravidez solo aparece cuando se siente indiferencia [...] ante la Historia. Cuando este sujeto incapacitado para organizar escatológicamente su existencia no puede producir [...] algo más que cúmulos de fragmentos, su creación cultural se convierte en una práctica azarosa de lo heterogéneo, lo fragmentario y lo aleatorio. (p. 24).

Aunque la ingravidez posee un carácter personal (solo el individuo resulta incapaz de organizar escatológicamente su existencia), las condiciones sociales propician o atenúan el fenómeno. El contexto cubano del Período Especial, donde la incertidumbre predomina en el *ethos*, fomenta dicho estado. “Una isla a la deriva es la imagen que mejor describe a Cuba a partir de 1989”, asegura Casamayor (2010, p. 645). El rumbo incierto, el movimiento colectivo a la deriva, se reproduce como una fractal al interior de la sociedad; sus huellas se perciben tanto en el pasado como en el registro subjetivo de la época (incluida la literatura). La mencionada protagonista de la novela de Chaviano tipifica dicha conducta, pues flota “solitaria y displicente por entre una miríada de estructuras, ideologías, posturas políticas y morales” (Casamayor-Cisneros, 2013, p. 29); jamás encuentra un real acomodo en el cuerpo social ni su identidad se configura bajo un patrón predefinido.

### **ANTROPOGÉNESIS EN CLAUDIA/LA MORA: ESCAPAR DEL PERÍODO ESPECIAL**

Implícitamente, la estructura de *El hombre, la hembra, el hambre* revela la contradicción interna de la protagonista, un dilema común en los cubanos que

afrontan los cambios del Período Especial: la tensión entre la identidad personal y la adaptación a la nueva realidad social. En el caso de la novela de Chaviano, el conflicto se traduce en la pugna entre el arraigo a la tierra y el deseo de huir, entre la permanencia y la evasión del entorno opresivo. Lori Oxford (2022) identifica el empeño de permanecer en Cuba como un acto de resistencia, como un intento para reafirmar la identidad de la protagonista: “Havana [...] is a dystopian space that incites in Claudia [...] both an obsession with escape from her dreary existence and a simultaneous (if contradictory) yearning to never abandon the setting that has made her who and what she is” (p. 75).

Al nivel del procedimiento narrativo, el efecto formal de dicho conflicto radica en la escisión del personaje en dos entidades inicialmente independientes: Claudia, la joven aplicada, licenciada en Historia del Arte y especialista en el Museo Nacional de Bellas Artes, y La Mora, una enigmática prostituta de la noche habanera. El lector, al margen del artificio narrativo, sigue la evolución paralela de las dos mujeres. El clímax de la trama, el momento cuando aflora la historia cifrada en el detalle oculto, ocurre al descubrir la identidad común de ambos personajes.

En el texto, la autora describe minuciosamente los efectos de la crisis del Período Especial sobre la vida cotidiana. A través del narrador en tercera persona, extradiegético y equisciente, la escritora construye un universo regido por las carencias materiales, el deterioro moral y la incertidumbre; un territorio donde la protagonista, desorientada, flota en un mundo sin respuestas:

Quizás sea muy difícil llegar al fondo de este enredo. Incluso para nosotros. No hay Dios ni cristiano que entienda qué carajos pasa aquí. A lo mejor estamos tan aislados que nos hemos convertido en otra especie. Somos bichos raros. Los cubanos somos los marcianos de la Tierra, y sólo un extraterrestre puede entender lo que le pasa a otro. (Chaviano, 1998, p. 21).

La reflexión de Claudia, al menos tangencialmente, aborda el impacto del Período Especial sobre la antropogénesis. Como primer señalamiento, el personaje apunta el carácter caótico e incomprensible

del proceso (lo describe como “enredo”); Oxford considera esta incertidumbre como una de las causas principales del malestar del personaje: “It is not merely the physical scarcities that make the crisis [...] so insufferable, though: the insecurity produced by a constant oscillation of what-is-acceptable to what-is-prohibited wears on Claudia, and she longs for a sense of stability, of permanence” (2022, p. 81).

En relación con el aislamiento, la reflexión del personaje encierra múltiples significados; en primer lugar, refiere tanto a la condición insular del país—“la maldita circunstancia del agua por todas partes”, según sentenciaría Virgilio Piñera— como a la estricta política migratoria<sup>4</sup> impuesta por la revolución (en la práctica, un instrumento de control político sobre el cuerpo social). Segundo, el razonamiento de la protagonista desliza la primera pista del influjo deshumanizante que atraviesa a la novela: nos hemos convertido en otra especie, somos bichos raros, marcianos, asegura.

En el universo de *El hombre, la hembra, el hambre*, la expansión del influjo animalizante ocurre a través de la involución rizomática de los personajes. El proceso, caracterizado por la sustracción de dimensiones del estrato diegético (o de la vida cotidiana, según el caso), conlleva al deterioro paulatino del paradigma civilizatorio, el colapso del proyecto humanista de la revolución y el fracaso del modelo utópico del hombre nuevo.

El texto de Chaviano aborda las pugnas entre las distintas dimensiones de la condición humana. La prevalencia de las necesidades del cuerpo decanta el giro de la máquina antropológica hacia la animalización, toda vez que las necesidades básicas de subsistencia no aparecen aseguradas. En el siguiente fragmento, se ejemplifican las implicaciones cotidianas del conflicto entre el “alma” y el “cuerpo”:

Nada importaba más que sobrevivir. Parecía el regreso de la colonia. Por eso el gobierno se encabronó tanto cuando la gente empezó a hablar de “la casa de Hernán Cortés”, porque allí cambiaban el oro por baratijas como hacían los

españoles con los indios... El nombre se lo puso la propia gente que llevaba sus tesoros allí. ¿Qué otra opción les quedaba sino burlarse de su propia miseria? Era el único modo de aliviar el trauma. Desprenderse de aquellos objetos significaba renunciar al legado de la sangre, porque esos objetos eran más que objetos: eran trozos de espíritu que se vendían para que la carne pudiera seguir viviendo: ayer fue una prenda de la bisabuela; hoy, un cuadro; mañana, un culto o lo que quede de un pasado que debió de ser espléndido, a juzgar por lo que ha sobrevivido... Mi abuela casi se muere de tristeza cuando tuvo que renunciar a una cucharita de plata, el primer regalo que le hizo a mi madre cuando la supo embarazada: la primera cuchara que usé. (Chaviano, 1998, pp. 24-25). El testimonio de Claudia, enunciado desde una cuidada estética discursiva, propone fragmentos codificados que atraviesan territorios políticos, históricos, ontológicos y antropogénicos. Al analizar cada eslabón de la cadena de significantes, descubrimos alusiones a la regresión histórica del país (la época “colonial”), a la involución civilizatoria (igual a los cubanos con los “indios”, es decir, los aborígenes autóctonos de la época precolombina), el rechazo al poder revolucionario (equipara al gobierno de Fidel Castro con Hernán Cortés, símbolo de la opresión para la sensibilidad americana) y enfatiza el conflicto de la oposición alma/cuerpo impuesta por la crisis económica del Período Especial. En el fragmento, una frase señala la magnitud del dilema: “esos objetos eran más que objetos: eran trozos de espíritu que se vendían para que la carne pudiera seguir viviendo”.

La confesión revela la autofagia del sujeto enfrascado en la supervivencia; acorde al paradigma binario del humanismo, Claudia describe el sacrificio de una dimensión esencial del hombre (el espíritu) a favor de la otra (la carne). El desgarramiento de la escisión puede comprenderse como un mecanismo de defensa, como la autotomía<sup>5</sup> (capacidad de algunas especies para desprenderse de una parte del cuerpo) ante el peligro inminente. En lagartijas y salamandras, la autotomía involucra a la cola, extremidad usualmente

4 Desde el comienzo de la revolución en 1959, el Estado cubano impuso numerosas barreras para el libre flujo migratorio. Una de las primeras medidas resulta la ley del 5 de diciembre de 1961, que disponía “la nacionalización mediante confiscación [...] de los bienes, derechos y acciones de los que se ausenten con carácter definitivo del país” (Sánchez, 16 de octubre de 2012).

5 El vocablo autonomía proviene del griego *αὐτο* (a sí mismo) y *τομία* (cortar). Es decir, cortarse o amputarse a sí mismo.



regenerada; en el relato de Claudia, la pérdida atañe a una condición central del ser humano (el espíritu) cuya regeneración conduce la trama de la obra.

En términos biológicos, la regeneración significa recuperar la estructura y función del órgano dañado (Poss, 2010). Como el espíritu constituye una parte intangible del hombre, dicho proceso adquiere un carácter metafórico en la novela: supone la restauración de un eje de la máquina antropológica, del pivote asociado a la generación de los propios humanos. La restitución depende, en gran medida, de la capacidad de los personajes para solventar el motivo del declive: la necesidad del sacrificio para que “la carne pudiera seguir viviendo”. El primer impulso del movimiento autoinmune apunta entonces a la obtención de alimentos, requisito indispensable para conservar la vida biológica y comenzar la regeneración del espíritu. En este sentido, la novela plantea los obstáculos de la mujer para cumplir dicha función en la sociedad patriarcal, pues establece sucesivos lazos de dependencia con un hombre proveedor: “primero, Claudia es alimentada por el gobierno, después por Rubén (padre de su hijo) y, por último, por ella misma, aunque para lograr su independencia debe prostituirse” (Buendía y Ramírez Vargas, 2019, p. 45). Como parte de esta dinámica, la protagonista establece el vínculo sexo afectivo con Gilberto, un economista devenido “carnicero”.

En el contexto del Período Especial, la posesión y consumo de carne suponen un estatus de poder y solvencia para el individuo. Así lo asegura Gilberto, quien describe la causa de su contrato en la carnicería del barrio:

Te digo que estaba a punto de cortarme las venas el día que me encontré con Toño en Los Dos Hermanos. Entré al bar para olvidarme del mundo. Allí fue que el socio me iluminó. Le hacía falta un ayudante, alguien que se ocupara del trabajo más pesado: cortar la carne, ponerla en los ganchos... Así tendría más tiempo para sus mujeres. El tipo andaba con tres distintas; dos de ellas, casadas. Se las da de supermacho, del que las liga fácil; pero yo sé que se acuestan con él porque les aumenta la cuota de carne... (Chaviano, 1998, p. 38).

En la narrativa cubana de los noventa, abunda la relación entre la carne y el sexo; mientras la una resulta una mercancía vital, escasa y deseada, el otro constituye el único recurso abundante a disposición del humano. Como asegura Sklodowska (2016), el carnicero de la obra “disfruta de un micropoder extraordinario debido a su acceso al suministro de carne” (p. 266); gracias al privilegio –sustentado en la corrupción–, disfruta los favores sexuales de las mujeres de la comunidad (como veremos, la entrada de Claudia a la prostitución ocurre mediante dicho mecanismo). Dado el asimétrico acceso al producto, dominado mayoritariamente por hombres, la carne se erige como símbolo del poder masculino; en tal sentido, Sklodowska señala la continuidad en el imaginario popular entre los conceptos de “cárnico”, “carnal” y “carnívoro” (p. 266).

A través de los ojos de Gilberto, el lector reconoce las condiciones de trabajo en la realidad cubana de los noventa. El personaje, cuya estrategia ante la crisis responde al dejarse llevar (su mejoría proviene de la propuesta fortuita de Toño), describe el cronotopo de la carnicería. La dinámica del establecimiento expone los modos de producción en la economía socialista, encargada de revertir la crisis y generar prosperidad. En cierto modo, la experiencia particular plantea una figura de carácter fractal, un esbozo donde se proyecta el funcionamiento de las empresas cubanas bajo control del Estado. Gilberto relata el desafío diario para abrir el mercado:

Todo debía estar listo para cuando llegara el camión de la carne y comenzara a amontonarse la multitud desesperada por recibir la minúscula porción que le correspondía; pero primero era necesario asegurarse de que los frigoríficos estuvieran limpios, si es que puede llamársele limpieza a lanzar cubos de agua por doquier, ayudándose de una manguera, mientras se intentan borrar los restos de sangre coagulada con una escoba casi pelona. (Chaviano, 1998, p. 39).

El lenguaje del fragmento revela la crítica situación del país. Los sintagmas “multitud desesperada” y “minúscula porción [de carne]” aluden al hambre –uno de los ejes estructuradores de la novela– y a la tensa situación social en la Cuba de los noventa. El modo deficiente de limpieza, “lanzar cubos de

agua” contra la sangre coagulada, evidencia la incapacidad del trabajo estatal para cumplir el elemental requisito de la higiene. El pináculo de degradación lo representa un objeto mudo del paisaje, la “escoba casi pelona”: aunque el ente ha perdido el motivo de su razón de ser (el cepillo), permanece a disposición del humano; de igual manera, el “hombre nuevo” que la empuña ha extraviado su destino (el futuro comunista) y aun así resulta funcional al socialismo: reparte la “minúscula porción” de carne que apacigua a “la multitud desesperada”.

El paralelismo entre la escoba pelona y Gilberto enfatiza el deterioro de la condición humana. Tanto el individuo como la cosa padecen el proceso involutivo del Período Especial; sin embargo, soportan el embate y preservan la funcionalidad (la cosa al servicio del hombre, el hombre al servicio del Estado). Como parte de la estrategia de afrontamiento, los entes manifiestan resiliencia ante la crisis; el fenómeno se aprecia en las alternativas halladas para conseguir las metas. En el caso de Gilberto, el esfuerzo por sostener la ilusión de limpieza:

Es difícil mantener la higiene en un sitio donde el detergente brilla por su ausencia. Sin embargo, Gilberto se las ingeniaba para improvisar soluciones en su batalla semanal contra la pestilencia. Como siempre, puso a hervir una enorme cubeta con agua sobre un improvisado horno de ladrillos frente a la carnicería, después lanzó manguerazos a las paredes y al interior de las neveras, y dejó para el final el agua que bullía en el recipiente ahumado. Las paredes exudaron vapor al ser bañadas con puñados del hirviente líquido que él recogía de los cubos con un jarro destartado y después arrojaba a las neveras, al suelo y sobre el mostrador. (Chaviano, 1998, p. 39).

La actividad de Gilberto, el modo de limpiar la carnicería refiere el declive del sistema socialista en la vida cotidiana. La afirmación se codifica mediante el reparto de lo visible en la escena, específicamente, a través de los objetos mudos. El paisaje contrasta con la promesa modernizadora del proyecto revolucionario: mientras la Modernidad se caracteriza por la higienización del espacio humano y el avance de la técnica, la representación de la realidad cubana

evidencia la hediondez de la ciudad, la ineficiencia del sistema productivo y el atraso tecnológico del país. Más aún: los elementos marginados del relato, así como los no nombrados, aluden al estado de carencia generalizada: no aparecen ni el “detergente que brilla por su ausencia”, ni el cloro, los guantes, el cubo ni los demás productos de limpieza indispensables en una carnicería (o en cualquier lugar comercial).

Inmersos en la resolución de problemas cotidianos, los personajes abandonan sus viejos valores, ahora son un estorbo para afrontar la crisis y salir adelante. En palabras de Odette Casamayor (2013), “durante la era postsoviética, la moral tradicional cubana y la moral socialista ceden terreno ante los imperativos de la actualidad, signada por el individualismo y la necesidad de echar mano a todo tipo de recursos para conseguir el sustento” (p. 48). Claudia/La Mora resulta el ejemplo arquetípico de dicho proceder.

Antes del Período Especial, la heroína integra el cuerpo social de la revolución. Desde el puesto de investigadora en el Museo de Bellas Artes, tributa a las aspiraciones culturales del país. Aunque no comparte el ideario socialista, el personaje acata la conducta del poder. El desvío comienza por las azarosas circunstancias externas –típico del influjo antropogénico del *dejarse llevar*–: la debacle del muro de Berlín, el inicio de la recesión económica, la injusta expulsión del centro de trabajo, el inicio del romance con Rubén (el artesano de la Plaza de la Catedral), el embarazo y el inesperado encarcelamiento del amante. En pocos meses, la situación de Claudia cambia drásticamente; se encuentra en una isla hundida, sola, desempleada, con un hijo y sin visos de mejoría:

Pobre cazadora de alimentos –describe la narradora–[...] que estuvo a punto de ser devorada por su propio hijo cuando éste se revolvía en su vientre porque apenas podía hacerle llegar un poco de alimento. Pobre hijo que también ha heredado el hambre que su madre le legó; la misma que ella, a su vez, recibiera de la suya. Herencia que se acumula de generación en generación. Ahora soy más pobre que antes. Sólo tengo para vivir mi hambre y la de mi hijo (Chaviano, 1998, p. 45).

La “cazadora de alimentos”, como se define el personaje, afronta un propósito mayúsculo en la Cuba de los noventa: saciar el hambre hereditaria de su hijo y la suya propia. La incapacidad para cumplir el objetivo, impuesta por las condiciones socioeconómicas, allana el camino de Claudia para el abandono de la moral socialista; solo precisa un pequeño empujón. En su caso, el impulso proviene de Sissi, la “mariposa que bate las alas” y provoca el huracán. Como ejes temáticos de *El hombre, la hembra, el hambre*, la narración establece dos conceptos esenciales: el hambre (abordado desde comienzo de la obra) y el sexo. El punto de cruce de ambas dimensiones constituye la prostitución, de ahí la relevancia de Sissi para la evolución de la trama. La mujer, amiga y colega de la protagonista, emula al mítico Virgilio: introduce a Claudia en la “selva negra” del comercio carnal; la guía y acompaña en la bohemia habanera hacia los clientes y moteles.

La transformación de La Mora comienza mediante un evento fortuito: Sissi, una amiga, la invita al *cabaret*. “Si acepté acompañarla fue sólo para ver de cerca lo que podía ser esa vida, pero no quiero volver a intentarlo. No sé cómo puede acostarse con un tipo al que desprecia, porque eso me ha dicho” (Chaviano, 1998, p. 45). En la ocasión relatada, la mujer se apega al plan inicial; mantiene la distancia con Gilberto, el carnicero, quien será su cita de ocasión. El encuentro insinúa el destino inminente de Claudia. Los hechos, narrados desde la perspectiva del hombre, revelan un detalle de larga resonancia en el relato: “En un momento dado, [...] observó de reojo que su pareja deslizaba dos o tres emparedados en su bolso. Aquello terminó por deprimirlo. ¿Para qué diablos había venido esa mujer a un *cabaret*, si ni siquiera quería bailar?” (p. 43).

La escena sienta la pauta para hechos posteriores. Deslizar “dos o tres emparedados en su bolso”, en cierto modo, anticipa la entrada de Claudia a la prostitución. De alguna manera, quizás a nivel subconsciente, el personaje asimila el nuevo modo para cumplir su objetivo (cazar los alimentos del hijo). Aunque en la cita con Gilberto elude dicho método, el deterioro de las condiciones sociales durante el Período Especial –en particular el agravamiento de la crisis alimentaria– pondrá sus convicciones a prueba.

A lo largo de la trama, la sombra del hambre sobrevuela la vida de los personajes. Como una fuerza omnipresente, condiciona las relaciones de los individuos y sus acciones diarias. El tema, que atraviesa transversalmente la novela, aflora con frecuencia al interior de los diálogos: “Tengo un hambre...”, confiesa Claudia a su amiga Nubia, mientras organiza los víveres de la cartilla normada (Chaviano, 1998, p. 55). En la misma secuencia, la protagonista enuncia el listado de alimentos: “Arroz, sólo me dieron la mitad de la cuota del mes pasado, porque la de éste todavía no ha venido. Aquí está el tuyo. También traje café, aceite y huevos” (p. 56). Cuando Nubia reclama la exigua cantidad de huevos y aceite, Claudia riposta que “tiene que alcanzar para todo el mes” (p. 56).

Las carencias en la Cuba de los noventa, común a la realidad y al universo diegético de la novela, impone la planificación familiar en el consumo de alimentos. Dicha estrategia inmunitaria, forzada por el fracaso productivo del socialismo, explica los asiduos inventarios de Claudia; para el racionamiento efectivo, la mujer contabiliza al detalle los insumos:

Ahora tenía bastante mercancía; toda la que se había acumulado en casi un mes: cinco libras de azúcar, media libra de sal, siete huevos, seis libras de arroz, diez onzas de chícharos, diez onzas de frijoles negros, un jabón y una libra de aceite. En la carnicería la esperaba su cuota de carne correspondiente a las dos últimas novenas: tres cuartos de libra de picadillo extendido y media libra de fricandel. Además, le quedaba una libra del pollo de población, correspondiente a la novena anterior. (Chaviano, 1998, p. 152).

El recuento revela el minucioso control impuesto a la comida. El listado refiere, en primer lugar, el suministro de la libreta de abastecimiento (“la novena”, en referencia a los días de los ciclos de venta). La libreta, como señala Sklodowska, constituye un dispositivo encubierto del poder del Estado –único proveedor autorizado–, que determina el ritmo de la vida cotidiana mediante su “caprichoso calendario” de llegadas (2016, p. 190). El resumen de los productos, además, connota la insuficiencia cualitativa y cuantitativa de la dieta cubana: para las cuatro semanas del mes, dispone de seis libras de cereal, y kilo y medio



de legumbres; de “carne”, apenas cuenta con una libra de pollo, el picadillo (aunque no lo explicita, presumiblemente mezclado con soja) y un invento de la industria nacional denominado “fricandel”<sup>6</sup>. Por último, el tono del fragmento encierra también un valor enunciativo; la ironía, planteada a través del sintagma “bastante mercancía” (cuando luego describe lo contrario), trasluce dos sentidos potenciales: de un lado, manifiesta inconformidad y expresa una protesta implícita contra el estado de cosas; del otro, supone una crítica aún más severa a la calidad de vida bajo el régimen castrista: en caso de asumir la expresión de manera literal, considerar como “bastante” la minúscula reserva de alimentos dimensiona el aspecto habitual de las alacenas cubanas.

Durante un tiempo, la estrategia de racionamiento mantiene a flote a Claudia y a su hijo. Sin embargo, el avance hacia los años más duros de la debacle (1993 y 1994) demuestra la insuficiencia del método. La amenaza permanente del hambre, la influencia de Sissi y el influjo antropogénico de la protagonista (el *dejarse llevar*) la inducen paulatinamente hacia el nuevo camino. Como en la escena del *cabaret* con Gilberto, la narración insinúa por segunda vez el destino inevitable del personaje: “La Mora se acercó a la cama donde su hijo se afanaba por mordisquear una funda y le puso el biberón en la boca. Viéndolo mamar del chupete, se consideró afortunada” (Chaviano, 1998, p. 127). El alivio proviene de un hecho específico, la corta edad del infante: queda lejos la “barrera” de los siete años, el momento cuando los niños en Cuba pierden derecho a la leche racionada. En esas anda Paula, una vecina cuyos gemelos traspasaron la semana pasada dicha edad: “anda como loca. Ayer me confesó que estaba pensando en acostarse con el administrador de una diplo<sup>7</sup>, a ver si el tipo le regalaba dos o tres litros semanales” (p. 127).

6 Entre las creaciones de la gastronomía cubana del Período Especial resalta el fricandel, una especie de embutido elaborado con los desechos cárnicos. Junto al fricandel encontramos las recetas del “bistec de cáscara de toronja”, el “bistec de frazada [bayeta de piso]”, el “picadillo de cáscara de plátano” y la “pasta de oca”, todas referenciadas en la novela de Chaviano.

7 La palabra “diplo” constituye la contracción de “diplotienda”, vocablo del argot popular cubano. Las *diplotiendas* eran establecimientos comerciales reservados exclusivamente para el personal diplomático acreditado en Cuba, así como a los escasos extranjeros que visitaban la isla antes del *boom* turístico de los noventa.

La referencia a la situación de Paula relaciona por segunda vez los dos ejes temáticos de la novela: el hambre y el sexo. Incluso, en esta ocasión, el texto resulta explícito: vincula de manera directa la motivación principal de la protagonista (conseguir alimentos para el hijo) y el comercio carnal. El agravamiento de la crisis del Período Especial, que en la trama evoluciona paralela a los personajes, aproxima más aun ambos pilares: el colapso de la estrategia de racionamiento, inevitable ante la contracción económica del país, detona la entrada de Claudia a la prostitución.

Si al comienzo de los noventa la mujer contaba al menos con las reliquias familiares –aquellos *trozos de espíritu que se vendían para que la carne pudiera seguir viviendo*–, ahora apenas dispone de su cuerpo, sus artes amorosas y el instinto de salud intrínseco a la condición humana. Las circunstancias arrastran a Claudia hacia el torrente desinhibitorio del influjo antropogénico. La heroína del relato penetra en el incierto territorio de la prostitución. El personaje describe el devenir de la siguiente manera: “He deambulado a la caza de alimento, como una fiera: mujer-loba que sale de noche en busca de víctimas mientras intenta redescubrir su espíritu, o al menos sus recovecos” (Chaviano, 1998, p. 408).

La antropogénesis de la protagonista, según la descripción del fragmento, prosigue un itinerario trazado por la tensión entre los polos dicotómicos de la concepción humanista: de un lado, la prevalencia de la naturaleza animal, el impulso desinhibitorio sobre el cuerpo (en específico para la actividad sexual) y el instinto predador del lobo; del otro, la resistencia cultural de la ética judeo-cristiana, el apego a la noción de “espíritu” –incluida la carga teológica del término, en particular, el sentido del pecado y el origen divino de lo humano

Aunque en la balanza antropogénica predomina el influjo animalizante, los valores del humanismo permanecen a nivel subcutáneo. Las contradicciones entre ambas dimensiones (los mandatos del cuerpo y los imperativos del alma) producen en Claudia un costo emocional; al redescubrir los “recovecos de su espíritu”, experimenta la disonancia cognitiva. Aunque acepta la necesidad de prostituirse, única manera de alimentar al hijo, el personaje rechaza su

nueva condición social: “Dios, qué mal [me] sentía. Cada vez peor”, confiesa (Chaviano, 1998, p. 310). El lamento deriva de la paulatina disolución de la identidad; su proceso involutivo, signado por la sustracción de las dimensiones asociadas a los propios humanos (en su caso, el trabajo profesional, la sensibilidad artística y la riqueza espiritual), implica la cosificación de la persona. En la diégesis, la mujer funciona como un objeto de satisfacción sexual para los turistas, como un ser limitado por las necesidades biológicas y la pobreza. “No podía dejar de pensar que había quedado reducida al papel de mujercita que inspiraba una simpatía condescendiente. Ya no era Claudia, la licenciada en historia del arte, sino la Mora, una puta que se acostaba por jabones y libros” (p. 310).

Aunque la heroína padece la degradación de la condición humana –al menos desde la óptica del humanismo, paradigma moral de la novela–, la narración reserva un resquicio para su salvación y redención de lo salvo: La Mora no se acuesta solo por jabones (representación de las necesidades básicas, de lo pedestre), sino también por libros, símbolo de la cultura y lo elevado del ser humano. El trasfondo del detalle recae sobre un artificio del pensamiento humanista, el presupuesto de rescatar al hombre de la barbarie –la domesticación– a través de la lectura (Sloterdijk, 1999, p. 4). A pesar del espejismo, del amago de reivindicación, Claudia permanece cuesta abajo en su proceso involutivo. Los altruistas valores del humanismo sucumben al imperio de la realidad:

En eso nos hemos convertido las cubanas: en las geishas del hemisferio occidental. ¿De qué nos sirvieron los tratados sobre arte, las discusiones sobre las escuelas filosóficas en tiempos de Pericles, las lecturas sobre los orígenes hegelianos del marxismo, las disquisiciones sobre el neoclásico, los paseos por La Habana Vieja para estudiar los edificios ante los cuales pasamos tantas veces sin darnos cuenta de que eran los más bellos ejemplares del barroco caribeño? ¿Para terminar en la cama con un tipo a cambio de comida? (Chaviano, 1998, pp. 51-52).

La connotación antropogénica del fragmento resulta reveladora. De acuerdo con Claudia, la condición humana de la mujer queda reducida a las funciones

fisiológicas: la comida, en primer lugar, para ella y sus crías. La insuficiencia para vivir de las dimensiones asociadas a los propios humanos evidencia la preeminencia de la dimensión animal sobre la humana en el contexto de la crisis cubana de los noventa; en última instancia, dicha realidad revela la involución de la existencia humana durante el Período Especial.

La pulsión autodefensiva de Claudia, la inclinación a reflexionar sobre sí misma y el resto de la manada, produce un efecto paradójico sobre la antropogénesis. Al enriquecer su conocimiento del mundo, el personaje acentúa lo que Heidegger –y luego Agamben (2006)– denomina *apertura* (el rasgo distintivo del humano sobre los animales). Dicho conocimiento, sin embargo, fluye en el sentido opuesto de la máquina antropológica: según la experiencia de Claudia, la preponderancia de la animalidad (en su caso a través del cuerpo, en específico el sexo) constituye la estrategia de salvamento viable ante el retroceso civilizatorio de la sociedad cubana. Tal contradicción genera una carga psicológica en la mujer, un malestar que impulsa la resolución de la trama y el final de la novela.

La protagonista de la obra “flota” entre dos fuerzas opuestas del influjo antropogénico: la animalización de la condición humana y la tradición de los valores humanistas. Dicha posición le produce disonancia cognitiva, angustia que Claudia pretende reducir infructuosamente: ni consigue transformar su sistema de creencias y valores (cogniciones), ni encuentra alternativa a su conducta (la prostitución como actividad económica para el sostén biológico propio y el de su hijo). Buendía y Ramírez-Vargas (2019) señalan la imaginación como una solución temporal al conflicto, pues a través de sus pensamientos el personaje

Evade la realidad, sueña otra vida fuera de la barrera que la limita. [...] Puede estar atrapada, sentirse vigilada, percibir el hambre milenaria que invade a su pueblo, e incluso ve cómo se vende su cultura, pero nadie tiene el control sobre su mente. (p. 50).

A pesar de sus reiterados e ingeniosos esfuerzos, Claudia permanece atascada en un conflicto donde no puede “regenerar los trozos de espíritu que se vendían para que la carne pudiera seguir viviendo” (Chaviano, 1998, p. 24); llegado a tal punto, el desti-

no de la protagonista traza la trayectoria de una línea de fuga. La solución, característica en los personajes de su tipología antropogénica (el *dejarse llevar*), emana de un hecho fortuito proveniente del contexto: la crisis de los balseros de agosto de 1994.

Por su lado pasan familias enteras que remolcan animales, carromatos inverosímiles, botellas de agua... La fuga es general, *allegro vivace*, bachiana. Y de nuevo la sombra de Hamlet: “¿Qué hago? ¿Me voy pa’l carajo o me quedo?” Sabe que algo semejante no ha ocurrido en años, desde hace más de una década, cuando la embajada del Perú. ¿Volverá a repetirse algún día? “Es ahora o nunca”, piensa como en el guión de una mala película. *Alea jacta est*. Corre media cuadra y vuela escaleras arriba en busca de David [su hijo]. El corazón le late tan aprisa que siente un tropelaje de tambores en su pecho, en los intestinos, en la silla turca de su cabeza. Salir, salir. Escaparse. Dejar atrás la prisión. Olvidar la angustia. Poder gritar o callar o decidir. No tiene idea de qué puede esperarle más allá de ese horizonte que nunca ha traspasado, pero no es momento de pensar en eso. Ahora lo importante es irse. (Chaviano, 1998, p. 426).

La escena supone la rotura de la máquina antropogénica en el universo diegético. El punto de quiebre radica en la incapacidad del mecanismo para asegurar la vida biológica de los personajes, pues el texto sugiere el fallecimiento de Claudia y su hijo: “ella no es un personaje de telenovela y por tanto no es seguro que al final aparezca algún hado inesperado –un *Deus ex machina*– que altere su destino” (Chaviano, 1998, p. 341). El final del texto, quizás sin proponérselo, dialoga con el imaginario político del discurso oficial. Irónicamente, el desenlace de la obra reafirma el mantra revolucionario acuñado bajo el lema “Socialismo o Muerte”. En conclusión, desde el punto de vista de la antropogénesis, la protagonista no adopta una estrategia inmunitaria prefijada por la máquina antropogénica de Agamben (es decir, la inclusión o la exclusión de lo animal); en cambio, flota en la ingravidez existencial y se deja llevar por las circunstancias sociohistóricas del Período Especial reflejadas en el universo diegético.

El agenciamiento entre el personaje y el contexto plantea la involución paralela de ambos; la disolución de la realidad cubana conlleva así la disolución de la personalidad de Claudia, vacío ocupado por La Mora, prostituta y alter ego de la heroína; a la vez que dicha metamorfosis retrata la desintegración del ideal antropogénico del socialismo cubano, revela el impacto de la crisis como catalizador de la transformación ontológica de la condición humana. La novela muestra la transformación del yo como resultado de las pugnas entre la razón humanista y los instintos animales del ser humano; plantea un dilema donde ambas se entrelazan en una danza trágica, en un laberinto que conlleva la muerte física del personaje.

En contraste, la novela también permite una lectura más optimista: a pesar de la degradación material y moral de la sociedad, defiende la tesis de la persistencia del ser humano por la búsqueda de la virtud y la belleza, reivindica la importancia de la imaginación y la memoria como estrategias de resiliencia, y pondera el valor del amor maternal frente a la adversidad. Finalmente, el texto no solo constituye un testimonio sobre la realidad histórica cubana del Período Especial, pues, además de exponer los hechos cotidianos de la década de 1990, aúna las aspiraciones estéticas de la narración con la reflexión ontológica sobre la condición humana.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agamben, G. (2006). *Lo abierto: el hombre y el animal*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Buendía, M. y Ramírez-Vargas, L. (2019). La intertextualidad como recurso neobarroco en *El hombre, la hembra y el hambre*, de Daína Chaviano. *La Colmena*, (101), 43-54.
- Casamayor, O. (2010). Soñando, cayendo y flotando: itinerarios ontológicos a través de la narrativa cubana post-soviética. *Revista Iberoamericana*, LXXVI(232-233), 643-670.
- Casamayor-Cisneros, O. (2013). *Utopía, distopía e ingravidez. Reconfiguraciones cosmológicas en la narrativa cubana postsoviética*. Madrid: Iberoamericana Vervuert.



Chaviano, Daína. (1998). *El hombre, la hembra, el hambre*. Barcelona: Editorial Planeta.

Ferriol Muruaga, A. (1998). *Cuba: crisis, ajustes y situación social (1990-1996)*. Editorial de Ciencias Sociales.

Nietzsche, F. (2019). *Ecce Homo*. Librodot.com. Recuperado de <https://proletarios.org/books/Nietzsche-Ecce-homo.pdf>.

Oxford, L. (2022). Mysticism and Multiplicity: Coexisting Contradictions en *El hombre, la hembra y el hambre*. *MIFLC Review*, 21(2022), 74-85.

Poss K. D. (2010). Advances in understanding tissue regenerative capacity and mechanisms in animals. *Nature reviews. Genetics*, 11(10), 710-722.

Sánchez Becerril, I. (2012). Consideraciones teórico-críticas para el estudio de la narrativa cubana del periodo especial. *Literatura: teoría, historia, crítica*, 14(2), 83-112.

Sánchez, Y. (16 de octubre de 2012). Cuba dejará de exigir el permiso para salir del país. *El País*. Recuperado de [https://elpais.com/internacional/2012/10/16/actualidad/1350370182\\_474400.htm](https://elpais.com/internacional/2012/10/16/actualidad/1350370182_474400.htm) l.

Silva León, A. (2008). *Breve historia de la Revolución Cubana 1959-2000*. Félix Varela.

Sklodowska, E. (2016). *Invento, luego resisto: El Período Especial en Cuba como experiencia y metáfora (1990-2015)*. Santiago: Cuarto Propio.

Sloterdijk, P. (1999). *Reglas para el Parque Humano. Una respuesta a la "Carta sobre el Humanismo"*. Madrid: Universidad Europea CEES.

Timmer, N. (2004). *Y los sueños sueños son: sujeto y representación en tres novelas cubanas de los noventa* (Tesis de maestría). Universiteit Leiden, Leiden.

Withfield, E. (2008). *Cuban Currency. The Dollar and "Special Period" Fiction*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

# Needs Analysis for Corporate LSP Programs: A Case Study of the Use of Best Practices

Recibido: 24 de noviembre, 2023

Aceptado: 12 de mayo, 2025

Por: Jorge Aguilar-Sánchez<sup>1</sup>, Universidad Nacional de Costa Rica,

Costa Rica, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4457-2767>

Karina Badilla-Ramos<sup>2</sup>, Universidad Nacional de Costa Rica, Costa

Rica, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3707-4890>

Jorge Andrés Chavarría-Piñero<sup>3</sup>, InglésTEC, Fundación

Tecnológica de Costa Rica, Costa Rica, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3831-3355>

[org/0000-0003-3831-3355](https://orcid.org/0000-0003-3831-3355)

Viviana María Fallas-Gabuardi<sup>4</sup>, Universidad de Costa Rica, Costa

Rica, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8401-122X>

Jorge Aguilar-Sánchez, Karina Badilla-Ramos, Jorge Andrés Chavarría-Piñero, Viviana María Fallas-Gabuardi. Needs Analysis for Corporate LSP Programs: A Case Study of the Use of Best Practices. Revista *Comunicación*. Año 46, volumen 34, número 1, enero-junio, 2025. Instituto Tecnológico de Costa Rica. ISSN: 0379-3974/e-ISSN1659-3820

- 1 Doctor en Lingüística y Lingüística Hispánica, máster en Lingüística Hispánica y en TESOL y Lingüística aplicada por la Universidad de Indiana, Bloomington. Es Catedrático de la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje de la Universidad Nacional, Costa Rica. Sus áreas de interés son la metodología de la investigación, la adquisición de lenguas, la sintaxis, la pedagogía y las lenguas en contacto. Contacto: [jorge.aguilar.sanchez@una.cr](mailto:jorge.aguilar.sanchez@una.cr)
- 2 Cuenta con un Bachillerato en la Enseñanza del Inglés para I y II ciclos, un Bachillerato en Enseñanza del Inglés de la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA), y una maestría Profesional en Lingüística Aplicada con énfasis en la Enseñanza del inglés con Fines Específicos (UNA). Trabaja como docente en la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje de la Universidad Nacional, Costa Rica. Contacto: [karinabadilla97@gmail.com](mailto:karinabadilla97@gmail.com)
- 3 Bachiller y licenciado en la Enseñanza del Inglés de la Universidad de Costa Rica – Sede de Occidente. Es docente y encargado de capacitaciones docentes del departamento de InglésTEC y Otros Idiomas de la Fundación Tecnológica de Costa Rica (FUNDATEC). Su enfoque académico y laboral ha sido en las áreas de investigación, capacitación, lingüística y metodologías de enseñanza en contextos presenciales y virtuales. Contacto: [jorge.chavarría\\_lb2@fundatec.ac.cr](mailto:jorge.chavarría_lb2@fundatec.ac.cr)
- 4 Cuenta con un bachiller y una licenciatura en enseñanza del inglés como lengua extranjera, una maestría en Lingüística Aplicada en Segundas Lenguas y Culturas, y un Diplomado de Especialización en Neuroeducación de la Universidad de Barcelona, España. Tiene 13 años de experiencia como docente de inglés en Universidad Nacional y Universidad de Costa Rica. En la Universidad de Costa Rica es Coordinadora de Investigación y subdirectora de la Sede del Sur y ha sido coordinadora de carreras de inglés. Ha participado en conferencias a nivel nacional (CILAP y CONLAUNA) e internacional (ATESL, Canadá, CIFCOM, Colombia, y II CIEGM, España. Sus áreas de interés van dirigidas a la neuroeducación y la educación social y emocional. Contacto: [viviana.fallasgabuardi@ucr.ac.cr](mailto:viviana.fallasgabuardi@ucr.ac.cr)

## PALABRAS CLAVE:

evaluación, desarrollo curricular, enseñanza de idiomas, cultura empresarial, buenas prácticas, Inglés con Fines Específicos.

## KEY WORDS:

assessment, curriculum development, language instruction, corporate culture, best practices, ESP

---

## Abstract

The present case study follows best practices in needs analysis to improve a customer service training program for EFL Spanish speakers. Data was obtained from a semi-structured interview, administered to a course designer, and survey and group interview, directed to eleven customer service representatives and their trainer. This study was conducted in three stages. The first stage analyzed and detailed the best practices regarding the conduction of needs analysis on available literature. The second stage was an interview with a curriculum designer and expert in the field. This stage aimed to identify the best practices in conducting needs analyses in second language acquisition course design, specifically language for specific purposes. The last stage focused on a needs analysis that included the best practices resulting from the analysis of the literature and the data obtained from the interview experts. Results showed that, in corporate curricula, modifications must match learners' needs to improve curriculum effectiveness. Failure to do so may result in inefficiencies in the curriculum. The researchers conclude that appropriate needs analysis and the use of best practices are imperative to improve the acquisition of a language.

### **Análisis de las necesidades de los programas empresariales de Idiomas con Fines Específicos (LSP, por sus siglas en inglés): un estudio de caso sobre el uso de buenas prácticas**

## Resumen

El presente estudio de caso sigue las buenas prácticas en el análisis de necesidades para optimizar un programa de capacitación en servicio al cliente para hispanohablantes del Inglés como Lengua Extranjera (EFL, por sus siglas en inglés). Los datos provienen de una entrevista semiestructurada con un diseñador curricular y datos de una encuesta y una reunión grupal de once representantes de servicio al cliente y su capacitador. Este estudio se realizó en tres etapas. En la primera etapa se analizaron y detallaron las buenas prácticas en cuanto a la realización de análisis de necesidades en la bibliografía disponible. La segunda etapa consistió en una entrevista con un diseñador curricular y experto en la materia. Esta etapa tuvo como objetivo identificar las mejores prácticas en la realización de análisis de necesidades en el diseño de cursos de adquisición de segundas lenguas, específicamente Idiomas con Fines Específicos. La última etapa se centró en un análisis de necesidades que incluyó las mejores prácticas resultantes del análisis de la literatura y los datos obtenidos de la entrevista al experto. Los resultados mostraron que, en los planes de estudio de las empresas, las modificaciones deben ajustarse a las necesidades de los alumnos para mejorar la eficacia de los planes de estudio. De lo contrario, se pueden producir ineficiencias en el plan de estudios. Los investigadores concluyen que el análisis adecuado de las necesidades y el uso de las mejores prácticas son imprescindibles para mejorar la adquisición de una lengua.

---

## INTRODUCTION

A solid language program is designed to meet learners' needs, especially in the corporate world. To achieve this goal, curriculum developers have a key step to follow: a needs analysis. Needs analysis is the systematic gathering and analysis of data to determine possible gaps present in current curricula and the desired new curricula. Oftentimes, this process is overlooked to the detriment of the desired outcomes in any specific program of study. Needs analysis is part of best practices in curricular development since it involves the discovery of important aspects related to the creation or evaluation of syllabuses and the search of processes that are relevant for decision-making for the creation of a solid design. Thus, the aim of this study is to find out which best practices in needs analysis can be followed to delineate solid

student learning outcomes for a customer service course.

This study was done in three steps. The first step was the search for best practices in needs analysis through available literature. The second step established a foundation for the needs analysis process by interviewing an expert on curriculum design. The third step presented the application of the previous stages by carrying out a needs analysis following those best practices. By the end of this paper, it is expected that readers gain understanding on the relevance and impact of carrying out needs analysis and which steps might be followed to obtain sound results. The following sections are an account of the process and outcomes of this investigation.



## LITERATURE REVIEW

Because the present study is on a relative new area of research in Costa Rica, we provide an overview of Language/English for Specific Purposes (LSP/ESP), the process of conducting needs analysis for contextualization, and previous studies conducted in similar settings.

### Language/English for Specific Purposes (LSP/ESP)

English has become an essential language for global communication, especially in the corporate world. The use of this language as a *lingua franca* is the result of world development. Hutchinson and Waters (1987) state that such changes started to take relevance in 1945, after World War II in the technology and commerce fields, and the emphasis was placed on real-life use of the language. The authors state that basing course objectives on the immediate needs of the learners became the cornerstone of ESP (p. 7).

In Gollin-Kies, Hall, and Moore (2015) view, although LSP goes beyond English for Academic Purposes, English for Vocational Purposes, English for Business or Professional Purposes, English has become the language people use, no matter their tongues, to communicate worldwide. For them, globalization has played a significant role in language learning, teaching, and researching. Therefore, LSP has become essential since it focuses on the development of specific language skills according to the learners' needs.

Basturkmen (2010) makes clear that language for specific purposes courses set out to teach according to the immediate needs of students by focusing on the language and communication skills to function effectively in their workplaces. Thus, language for specific purposes courses' main goal is to develop learners' communicative competence to perform their job-related tasks successfully.

In the Costa Rican context, Aguilar-Sánchez (2005) states that because of the necessity of using English with the tourism industry, the country saw the importance of offering opportunities for citizens to become communicatively competent and make it possible for them to work in other contexts such as national and international companies. The author explains

that English as a Foreign Language and English for Specific Purposes have been gaining ground in national business and academic settings since 1994. This contextualization of Costa Rican language needs is further supported by Mora-Sequeira and Argueta-Díaz (2024) by stating that English has become an approach that helps the Costa Rican population satisfy the demands in the tourism sector. According to the researchers, most tourists come from the USA and expect that people speak English. Therefore, the linguistic need of a bilingual population for these settings is visible.

We now turn to the definition of needs analysis and previous studies on the imperative of conducting such analyses before the construction of sound course designs.

## NEEDS ANALYSIS

### Definition

Brown (2016) defines needs analysis as the systematic collection and analysis of all information necessary for defining and validating a defensible curriculum (p. 4). He also states that necessary information focuses on qualitative and quantitative data that is gathered from different stakeholders, and that a defensible curriculum means one that satisfies most of the language learning and teaching requirements of the students and teachers within the context of the particular institution involved in such a way that it can be successfully defended on behalf of and accepted by all stakeholder groups (p. 4). Flowerdew (2013) further defines needs analysis as "the 'how' and the 'what' of a course" (p. 325), and Hyland (2006) explains that it as a dynamic and ongoing process and as an umbrella term that embraces many aspects, incorporating learners' goals and backgrounds, their language proficiencies, their reasons for taking the course, their teaching and learning preferences, and the situations they will need to communicate in (p. 74). We can translate these definitions to the LSP context to mean that curricular designers build programs with the data collected, analyzed, and appropriately triangulated to carefully provide learners with tools that will help them achieve their linguistic goals to perform better in specific contexts.

## Importance

Dudley-Evans and St John (1998) mention that conducting a needs analysis is the cornerstone of Language for Specific Purposes (LSP) curricula, and that it leads to a focused course design. For Basturkmen (2010), any course design, including LSP, must undergo a stage in which curricular designers identify not only the target situation analysis or the tasks and activities for which learners are or will be using English but also the present situational context (the current language skills), the gaps that may exist between the current and target situations, learner's needs, wants, and lacks, and the means by which the course will be delivered (p. 18). Brown (2016) states that needs analysis is the process of identifying language forms that students ultimately need to use in the target language. He argues that needs analysis is the systematic collection and analysis of all subjective and objective information necessary to define and validate curricular purposes. Brown (2016) asserts that this process must be completed to satisfy the language learning requirements within the context of any institution that influences the learning and teaching situation. Similarly, Macalister and Nation (2019) present needs analysis as the procedure that helps the curricular designer discover the needs, lacks, and wants. Iwai et al. (1999) describe the significance of needs analysis as being the collection of information of the learners' needs which serve as the framework for curriculum development. Similarly, Huhta, Vorgt, Johnson, Tulkki, & Hall . (2013) present it as the importance of considering how the individual interacts in the contexts and situations of their field of action. Lastly, Abdirakhimova (2025) mentions that every needs analysis must seek to highlight the skills that learners "require for their professional and academic success" (p. 154) since it will enable them to use the language confidently in real-life situations.

## The Search for Best Practices

Previous studies have explored the application of different practices in needs analysis for curricular design. We have selected two ways in which they can be applied. The first is when needs analysis is used before the creation of any curricular proposal and the second when it is used as evaluation of existing curricula.

Aysu and Özcan (2021) conducted a needs analysis as a first step to develop a curricular proposal that would be based on future needs of students of tourism and hotel management at a vocational school in Turkey. As a first step, the authors cite the needs analysis process to understand the needs of their population. The researchers administered a questionnaire in Turkish and semi-structured interviews to students, graduates, content experts, and employers. The authors listed a set of needs for language subskills (speaking, writing, listening, and reading) gathered from the triangulation of the data collected during the process. The results matched previous studies they reviewed in the same area and supported the needs they collected (pp. 321-322). The authors recommended setting up goals and objectives that accurately encompass the needs of potential learners enrolling in an English for Specific Purposes (ESP) course for tourism and hotel management.

Moreover, Zohoorian (2015) conducted a study where needs analysis was used to evaluate existing curricula. The author compared the current English course being taught at the time of research to the needs of the students who enrolled in that course. The author reports that 66 students answered a learning needs questionnaire, which was constructed with four sections related to language skills, specifically speaking, writing, listening, and reading. Following the filing of the questionnaire, participants were asked to participate in a semi-structured interview to identify the perceived needs and priorities of English language learners. The author concluded that the English course being taught and the materials being used were in contradiction to the students' needs, wants, and lacks since the reading tasks were not as important as the speaking skill for them to perform accurately (p. 63).

Like Zohoorian (2015), Miller et al. (2020) conducted a needs analysis with the same objective on established curricula. They aimed at determining the needs of Japanese university students who intended to study abroad. The study focused on revising a curriculum for a content-based English for Academic Purposes (EAP) course. The authors report that the program focused on reading/writing and speaking/listening skills although the program instructors were encouraged to use content of their choice to teach these skills (p. 3).

The researchers also report that the autonomy given to teachers to decide on content areas resulted in little organization across the classes and levels (p. 3). The authors found that learners identified this situation as disadvantageous because some content was not fully studied. To examine the existing situation and the target situation of the population, the authors developed a new curriculum based on the backwards needs analysis design principle (Wiggins and McTighe's, 2001, in Miller et al., 2020, p. 7). They conducted the process by collecting students' TOEFL scores, course enrollment patterns, and experiences and grades while studying abroad. Researchers also asked instructors and stakeholders to provide data regarding their experience and recommendations for improvement of the courses. Miller et al. used the data collected to propose the implementation of a new curriculum. Results of the evaluation process revealed that learners' TOEFL language proficiency scores increased; however, the cause of the increase could not be identified from the data collected (p. 16). The authors report that faculty members encountered difficulties while developing the proposed curriculum due to lack of faculty training, short preparation time, and evaluation (pp. 18-20).

Badilla-Ramos (2023) conducted a NA at Universidad Nacional, Costa Rica. The objective was to identify the necessities, lacks, and wants of undergraduate students who were studying Geographic Sciences with emphasis on Land Use Planning. In her study, Badilla-Ramos (2023) started by stating the objectives of the NA to carry them out. Subsequently, she delimited the sample of the study and explained who the participants were. Then, she applied a diagnostic assessment to determine the English proficiency level the participants had to develop the curriculum. Lastly, the researcher used five data collection instruments to gather information for the course design. In her study, not only did she show the process of conducting a needs analysis, but she also presented an overview of the curriculum.

After reviewing the literature, we are able to identify three best practices that can guide our quest for more contextualized ones. The first is the necessity of conducting the needs analysis process when starting any curricular design. The second one is that the needs analysis must gather the needs and wants of all stake-

holders related to the curriculum to be designed. The third one is that needs analyses can be used as the first step in building new curricular projects or as assessment tools for the improvement of existing programs.

Based on these best practices and the review of the previous literature, and in our quest for more best practices in the application of needs analyses, we attempt to answer the following questions:

1. What is the role of a needs analysis in LSP curriculum design?
2. Which aspects are important to consider when conducting a needs analysis?
3. How does previous knowledge of best practices affect the needs analysis process?

Although generic in nature, we try to find answers to these questions in a specific context, corporate Costa Rica.

## METHODOLOGY

To answer the research questions, a multi-tier research process was designed. The first stage focused on researching the best practices on needs analysis which resulted in the previous literature review. The second stage comprises an interview with an expert in the field of Applied Linguistics while the third stage incorporates the conduction of a needs analysis for a customer service English course. The expert was interviewed following Creswell's approach to discovering the discourses and themes at work in the construction of identities and interpretations at a particular point in time. These last two stages allowed a more in-depth analysis of the topic through the collection of data related to other best practices and their application to test their efficacy. For the purposes of this work, this section is divided into participants' involvement, instruments' description, and procedures that comprise the methodology applied.

### Participants

#### Applied Linguist/Curricular Designer

This participant has a Ph.D. specialization in Applied Linguistics, and, at the time of the interview, he had



been teaching English and preparing language teachers for more than twenty years. He was also involved in developing several programs that included language for specific purposes programs nationally and internationally.

### **Customer Service Department**

A group of eleven customer service representatives and their manager working for a Costa Rican multinational company participated in this study. These people required a customer service training program to achieve the company standards when interacting with customers. To comply with these standards, participants were asked to voluntarily be involved with the needs analysis process.

Participants came from different places around Costa Rica that included urban and rural areas. Their ages ranged from 19 to 33 years old. They have between 5 months to 5 five years of experience. Their educational background is diverse, ranging from a minimum educational degree of high school diploma to bachelor's and master's degrees in different areas such as English teaching, business administration, and political sciences. Participants claimed to have learned English in school, high school, and language institutes through private lessons, talking to English native speakers, listening to music, and watching movies in English.

### **The Manager**

The team manager has worked in the department for five years. He provides assistance on training and general guidance regarding customer service performance. He mentors and develops reports through data-driven analysis of employees. He also oversees seven support specialists whose tasks are focused on customer service for self-publishing authors to offer their products.

## **INSTRUMENTS**

Due to the multi-tier nature of the present study, two sets of instruments were created for collecting data. The first one was used with the curriculum designer in search of best practices. The second set was designed following the best practices established by the course developer and those found in the literature. These in-

struments were used for conducting the needs analysis. It should be noted that the development of these instruments followed a sequential structure where the result of one instrument generated feedback to be considered for the succeeding documents.

### **Set 1: Semi-structured Interview for the Course Developer**

This semi-structured interview contained 48 items. All items were based on specific areas, such as field development, type of courses, training experiences, teaching functions, linguistics, specific competences, LSP challenges, teaching variables, and design and application of a needs analysis. Each of the topics was supported by follow-up questions. Both the main questions and the follow-up questions were based on previous literature on needs analysis and the process conducted.

### **Set 2: Instruments for the Needs Analysis**

**Employee Survey.** The survey administered in this study contained eight questions. They were constructed to gather demographic information, such as their hometown, academic background, and duties and responsibilities at their working department.

**Team Manager Interview.** This interview contains sixteen questions. Six questions focused on the stakeholders' expertise, four on the difficulties employees face when performing tasks, and the last six on the strategies the company implements to improve the employees' performance.

**Group Interview.** We developed an online interview containing 5 items. Items were based on specific areas, such as field development, type of courses, training experiences, teaching functions, linguistic and specific competences, ESP challenges, teaching variations, and design and application of a needs analysis. All questions asked followed the best practices derived from the literature review and the interview with the curricular developer.

**English Language Diagnostic Test.** The company administers the Pearson's Versant English Test (VET), which is used to measure (1) potential workers' communicative skills and (2) common job tasks. We did not have access to the results of the assessment ad-

ministered to the employees because of institutional policies. Therefore, we researched the components of the evaluation and created a similar diagnostic instrument to determine our participants' English proficiency level. The results of this instrument were crucial for establishing a baseline of the participant's proficiency level, defining course objectives, and identifying their needs, wants, and lacks.

Regarding the design, the first part of the instrument consisted of a speaking section in which participants had to record an answer to a hypothetical problem in the form of a model phone call. This exercise evaluates their speaking ability alongside their listening comprehension. The second part included the writing of an email in which participants had to solve a hypothetical customer problem. This exercise evaluates their written ability alongside their reading comprehension. Both scenarios match employees' routine tasks and assignments at their position.

To determine the English proficiency level in-service employees had at the onset of the needs analysis, a checklist was used to tally the results of the diagnostics test. The descriptors incorporated in the checklist were chosen in accordance with the documents provided by the company (i.e., job descriptions and in-service tasks) and the Common European Framework of Reference (CERF). This instrument included the following: Overall oral interaction, overall oral production, overall phonological control, overall reading comprehension, overall written interaction, overall written production, and prosodic features.

**Member Checking.** This is a technique used in qualitative research to validate the results of the needs analysis with input from the participants. An email was sent with the outline results from the needs analysis. Participants expressed their agreement with the results while providing comments. Furthermore, the validation served to design Student Learning Outcomes (SLOs) that suited learners' target language needs.

## PROCEDURES

### Search for Best Practices

To identify best practices, the researchers first interviewed the course developer to determine the necessary processes for conducting a successful needs analysis. Then they analyzed the needs of a group of employees working at an international publishing department. This department provides a service for self-publishing books. The team manager and the employees provided the necessary information to design the student learning outcomes (SLOs) that stated what learners need to be able to do by the end of the training.

### Ethics and Validity

For the present study, we followed three main steps to comply with ethics and validity. First, all participants of the study voluntarily agreed to be recorded. Second, researchers guaranteed confidentiality to all participants. The audios and videos were shared among us. We stored the recordings on the hosts' local device with the local recording option.

### Employee Selection Process

The manager reports that all participants took the Pearson's Versant English Test (VET) prior to our interventions. As they become established members of the team, employees take training sessions to become familiar with their responsibilities. Multitasking skills become essential to accomplish their metrics. All participants underwent a selection process to be hired.

### English Proficiency

All participants received via email the English Language Diagnostic Test. They submitted their recorded spoken answer through Padlet. This is a free learning managing system or platform which allows for assessments to be deployed to a group. All individual answers were kept private. Conversely, the written part of the instrument was collected via Google Forms. The form was sent via email, contained the prompts, and they submitted their written responses through it. All answers were kept confidential.

### **Group Interview**

The group interview was carried out via a Zoom online video call. The instrument was sent via email to the participants ahead of the meeting date and time. Answers were contrasted with existing information provided by the company, such as job description, technical vocabulary frequently used in the company, and descriptions of job-related tasks.

### **Needs Analysis**

The needs analysis followed best practices to determine the present situation analysis, the target situation analysis, and the gap analysis. The information gathered facilitated the curricular proposal.

### **Data Analysis**

All data were analyzed following the best practices identified in the earlier stages of this investigation and those found in the relevant literature.

## **RESULTS**

This section brings together the data gathered from previous stages and instruments. First, the four major best practices when conducting needs analysis from the curricular designer's interview are outlined. Second, the needs analysis data is presented following the previous best practices. Lastly, a discussion and analysis of these results is shared alongside the needs analysis's SLO's and return on investment.

### **Best Practices for Curricular Design**

From the curricular designer's interview, the researchers identified four outcomes. The first one is related to needs analysis. For the curricular designer, it is necessary to identify the needs and wants of the population since these features will determine the design of the course and its development. Furthermore, it is crucial to identify the language proficiency level of the participants to help them use the language confidently. He suggests that this identification allows the curricular developer to contextualize what the needs, wants, and lacks are before deploying the course. For the interviewee, it is advisable to explain the design of the course to the stakeholders before administering since

they might get the wrong idea of what the course is about because they will want their 'wants' to stand out. Sometimes, clients do not understand that the needs and wants are different. This situation demotivates the population prompting the attrition rate to increase (interview, June 4, 2021).

A second outcome stemming from the curricular developer's interview recommends having the LSP practitioner collecting the information by using different data collection methods, such as formal and informal interviews with the target population, arranging meetings with the stakeholders, and conducting an environmental analysis to help in the determination of the needs, lacks and wants. During the data collection process, the course developer recommends asking questions, such as "What is happening? Who is the population? Where is it located? Did they get any other LSP course before? What worked or did not work?" (interview, June 4, 2021). In the course developer's opinion, the role of LSP practitioner is to conduct the corresponding research, gather the evidence, and justify the proposal, which we take as a specific best practice in course development.

A third outcome is that LSP practitioners must be prepared for unpredictable changes that occur during the course implementation process. As an example, the course developer proposed that stakeholders would ask the course designer to start co-teaching with people who might have a different expertise. This scenario can generate a conflict between both parties regarding the development and content of the course. Thus, problems must be predicted, faced, and solved before deploying the course for the benefit of all stakeholders.

The fourth outcome identified is the return of investment (ROI). The curricular designer strongly suggests that course developers must focus on creating a professional network to promote professional growth. According to the course developer, "if you give a good product [the course], people will call you and hire you. That is an opportunity to be known as professionals" (interview, June 4, 2021). The results suggest that the ROI will be focused on professional growth.

Needs Analysis: Customer Service Department  
English Level

Regarding their English level, Table 1 shows the results obtained from the English language diagnostic test administered by the researchers.

**Table 1.** English Proficiency Level based on the Results of the English Language Diagnostic Test and Diagnostic Checklist

Name	Skill				
	Oral interaction/production	Phonological control	Reading comprehension	Written interaction/production	Prosodic features
Participant A	C1	C1	C1	C1	C1
Participant B	B2+	B2	B2	B2	B2
Participant C	C1	B2	B2	B2	C1
Participant D	C1	C1	C1	C1	C1
Participant E	B2+	C1	- <sup>1</sup>	- <sup>1</sup>	B2

<sup>1</sup> Not enough data to determine an English proficiency level due to lack of participation.

The results showed that writing and speaking are the two main skills employees use to communicate effectively at their workplace. The official VET learning objectives (Pearson, 2020, p. 5) for a position of “office clerk,” which are similar to the task performed by the participants, state that an employee must score between 49 and 55 from a scale from 10 to 90 regarding speaking, listening, reading, and writing. This score range is equivalent to a B1 English level according to CERF. Results from Table 1 categorized employees’ English proficiency from B2 to C1; thus, we determined that the participants’ English level is higher than what it is expected for their position. Moreover, these result support decisions regarding student learning outcomes and materials for the course design.

**Profile**

When this study was carried out, the customer service department was composed of eleven staff members: one general manager and ten customer service employees distributed in different tiers of assistance. Nevertheless, seven people participated during the application of initial instruments and only five employees remained at the end of the study.

Results of the needs analysis showed that customer service representatives needed to answer questions to provide customer service, communicate effectively in spoken and written form with customers, understand and solve problems related to the service they

provide, and utilize the necessary technological devices to ensure quality customer service experience. For him,

The most common tasks where they have problems are to become multitasking because it requires handling emails and receiving calls sometimes. Not in all call centers they do not do this, only take calls or emails. The time they start doing both, it becomes a challenge. (interview, October 1, 2021).

**Present-situation analysis**

After analyzing the data obtained from the team manager interview and the group interview, results suggested that customer service representatives need to show understanding of different dialects (e.g., Indian English) since communication was often hindered due to unfamiliarity with other accents, vocabulary, and cultural issues. Participants described difficulty using synonyms to describe technical vocabulary to the customers. The manager stated that

the customer service representatives sometimes do not know how to explain things. Listening is necessary to be reinforced. They take calls from India, UK, USA, Latin Americans. It is difficult to engage. They need to get used to different accents. Techniques or skills to develop when they do not understand the message, they can ask again, paraphrase to make sure they un-



derstood what the customer said or wrote. (interview, October 1, 2021)

These linguistic barriers are similar to the ones yielded by the English language diagnostic test and the subsequent evaluation of customer service representatives' linguistic abilities through the diagnostic checklist.

### **Situation Analysis Gap**

Results showed a gap between the linguistic knowledge the participants must have and the linguistic knowledge they do have. It focused on three main aspects: It was necessary (a) to provide direct answers or solutions to customers using standard grammatical structures and job-related vocabulary; (b) to understand and paraphrase messages from English speaking countries outside of the US; and (c) to be able to describe concepts or use synonyms to communicate with native speakers of other dialects for a better understanding of the customers is a linguistic necessity. Failing to address this lack of intelligibility between employees and linguistically diverse customers creates an obstacle to providing efficient customer service.

## **DISCUSSION**

Results in this study highlight the importance of four salient best practices in conducting needs analysis. First, all curricular designers must conduct needs and environmental analysis to gather the information before implementing a course as suggested by Brown (2016) who explains that emphasizes that curricular designers must first conduct thorough needs and environmental analyses before implementing a course. These two components are foundational to ensure that the course aligns with the real-world needs of learners and the specific context in which they will use the target language. Second, as soon as the curricular designer identifies the needs, they should start developing a curricular proposal to meet those needs. Hyland (2006) makes it clear that needs analysis is a dynamic, continuous process that includes various factors, such as learners' goals and backgrounds, their language proficiency, motivations for taking the course, their teaching and learning preferences, and the communication situations they will encounter. Clear student learning outcomes must be explained

and communicated to avoid any motivation problems in the process. Third, the course developer must know the constraints that they could face along the way as the curricular designer explained. He suggests that practitioners must be ready to handle unforeseen changes that may arise during the course implementation process. Fourth, the course developer should create a professional network to build different opportunities and prestige for staff and to promote professional growth, which will translate into better and improved LSP curricula. The focus should be the idea that ROI is not merely a financial metric but includes **professional growth** as a key component of success.

The administration of both qualitative and quantitative instruments allowed gathering outcomes that reflected the needs of the target population, and it endured the validation process. For example, the results obtained from the survey and the individual interview conducted in the present needs analysis corroborated the findings from the group interview. In addition to this, the analysis and gathering of qualitative and quantitative data facilitated the confirmation of the results. Participants expressed the 'want' of improving their understanding of accents from Indian English, Australian English, and British English, and it was supported by the four administered instruments. As a result, the triangulation process carried out in the present study has demonstrated that participants need to improve their English proficiency level to offer appropriate customer service.

The overall outcomes of the needs analysis showed that administering instruments with clear objectives is indispensable for gathering suitable results. All the instruments focused on the needs, wants, and lacks participants were facing. This is sustained by the administration of a variety of instruments covering different angles and perspectives of the needs analysis process. Even though not all 11 participants provided data for all instruments, participants (seven at the beginning stages and five at the end) actively provided relevant information. They emphasized their needs in terms of language comprehension because providing service in a phone call requires improving listening skills and cultural awareness. Another positive aspect was that strategies to create direct connections with the participants were improved. Since the team manager was the only means of communication, the ana-

lysts had to create an instrument where the participants shared, with the appropriate permission, their email address. This action facilitated data collection.

Our needs analysis allowed us to propose the following Student Learning Outcomes (SLOs) for the development of a customer service training ESP course:

1. By the end of the course, customer service representatives in training will be able to apply linguistically diverse customer service vocabulary when speaking with native speakers on the phone according to standardize requirements described in their job description.
2. By the end of the course, customer service representatives in training will be able to show an improved comprehension of linguistically diverse discourse when providing customer service through calls by following the standard requirements described in their job description.
3. By the end of the course, customer service representatives in training will be able to handle linguistically diverse interactions on phone calls by addressing the customer's requests and by providing solutions that meet the job requirements.

As a result of carrying out a needs analysis following the best practices suggested by the theory and curricular designer, it is possible to answer the questions set at the beginning of this paper. *What is the role of a needs analysis in LSP curriculum design?* The main objective is to ensure that the course aligns with the specific language requirements by identifying the language skills and competencies to help workers perform effectively. It also helps course designers develop courses that are defensible, relevant, targeted, and context specific. The second question was *Which aspects are important to consider when conducting a needs analysis?* When conducting a needs analysis for an LSP curriculum, several aspects are crucial to ensure that the course is tailored to the learners' needs, such as the learners' characteristics, the language skills required, context, stakeholders' input, and the learning environment. And the last question was *How does previous knowledge of best practices affect the needs analysis process?* There are clear effects on carrying out a needs analysis based

on best practices; for example, it ensures the application of effective collection techniques. Moreover, it contributes to recognizing key aspects of course design, leading to more focused needs analysis. In addition, it helps course designers anticipate challenges to address them during the needs analysis if they take place.

### **Return on Investment**

The return on investment can be summarized as the improvement of customer service representatives' English proficiency level that includes linguistically diverse registers, which will prompt an improved performance, which, in turn, meets the required standards that the company has regarding the position. Thus, it will create a more stable pool of bilingual customer service representatives, which will create benefits with an upward trend.

### **CONCLUSIONS**

By following a strict and clear needs analysis, it was evident that following best practices should be a must when developing LSP curricula. While creativity, problem solving, and impromptu decision-making are known skills in curricular designers, following proven theoretical and experiential recommendations from needs analysis experts is another crucial skill needed to ensure a smooth LSP curricular endeavor that benefits all stakeholders. This case study with customer service representatives in training exemplifies how to follow best practices and establish solid foundations for LSP curricular development that can be used in similar settings. One of the main limitations of the present work is the lack of direct communication with the participants of the study due to the training nature of their work relationship. A second limitation we encountered is the low engagement of participants with the data collection process. This may be attributed to company policies and the management of the company's private data, and the information that the department was able to share was limited and scarce. The goal of the present study was to conduct a needs analysis following best practices; therefore, all subsequent steps of developing an LSP course to be offered to the company were out of scope of this study. Future research on needs analysis best practices for LSP course development

may be used in the academic field to provide more informed theories, tools, and proven techniques on how to guarantee high quality curricula, especially LSP in corporate settings. The LSP field will benefit from the publication of case studies that follow best practices. Finally, needs analyses play a vital role in curriculum design by ensuring learner-centeredness, alignment with educational goals, resource optimization, enhancing motivation and engagement, and facilitating evaluation and continuous improvement. They help create a curriculum that effectively meets the learners' needs, promotes meaningful learning experiences, and supports the overall educational objectives. This investigation contributes to the current knowledge on needs analysis, specifically in LSP for corporate settings, by identifying best practices, skill gaps and the type of training needed to fill those gaps, as well as prioritizing skills with the main purpose of designing sound language curricula.

#### BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES

- Abdirakhimova, M. (2025, February 2<sup>nd</sup>). *The importance of teaching English for specific purposes*. International Conference on Scientific Research in Natural and Social Sciences, New York, the United States of America. Retrieved from <http://econferseries.com/index.php/1/article/view/572>
- Aysu, S., & Özcan, F. (2021). Needs analysis in curriculum design: Language needs of tourism students. *Sakarya University Journal of Education*, 11(2), 305-326. doi: 10.19126/suje.854993
- Aguilar-Sánchez, J. (2005). English in Costa Rica. *World Englishes*, 24(2), 161-172. doi: 10.1111/j.1467-971X.2005.00401.x
- Badilla-Ramos, K. (2023). Focusing on a needs analysis on English for Geographic Sciences. *LETRAS*, 2(74), 95-127. doi: <https://doi.org/10.15359/rl.2-74.4>
- Basturkmen, H. (2010). *Developing courses in English for specific purposes*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Brown, J. (2016). *Introducing needs analysis and English for specific purposes*. Oxford, England: Routledge.
- Council of Europe (n.d.). *CEFR Descriptors - Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)*. Council of Europe Portal. Retrieved from <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/cefr-descriptors>
- Croswell, J. (2014). *Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (4th ed.). California, The United States: SAGE Publications, Inc.
- Dudley-Evans, T., & St John, M. (1998). *Developments in ESP: A Multi-Disciplinary Approach*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Flowerdew, L. (2013). Needs analysis and curriculum development in ESP. In B. Paltridge & S. Starfield (Eds.), *The handbook of English for specific purposes* (1st ed., pp. 245-346). Boston: Wiley-Blackwell.
- Gollin-Kies, S., Hall, D., & Moore, S. (2015). *Language for Specific Purposes*. Basingstoke, Hampshire: Macmillan.
- Huhta, M., Vorgt, K., Johnson, E., Tulkki, H., & Hall, D. (2013). *Needs Analysis for Language Course Design: A Holistic Approach to ESP*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: A Learning-Centered Approach*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Hyland, K. (2006). *English for Academic Purposes: An Advanced Resource Book*. Routledge. doi: 10.4324/9780203006603
- Iwai, T., Kondo, K., Lim, D.S.J., Ray, G.E., Shimizu, H., & Brown, J.D. (1999). *Japanese language needs assessment 1998-1999* [Unpublished manuscript]. Department of East Asian Languages and Literatures, University of Hawai'i at Manoa.
- Macalister, J., & Nation, I. (2019). *Language curriculum design (2nd ed.)*. Oxford, England: Routledge.
- Miller et al. (2020). Curriculum design from theory to practice: Preparing Japanese students to study abroad using content-based language teaching. *The Curriculum Journal*, 32(2), 215-246. doi: 10.1002/curj.68
- Mora-Sequeira, E., & Argueta-Díaz, S. (2024). Design of an ESP course for pottery artisans and traders of

Guaitil, Guanacaste. *Revista de Lenguas Modernas*, 38, 01-21. doi: 10.15517/RLM.V0I37.52265

Pearson. (2020). *A Global Snapshot of English Proficiency*. Retrieved from <https://www.pearson.com/content/dam/one-dot-com/one-dot-com/english/versant-test/GlobalReport2020.pdf>

Zohoorian, Z. (2015). A needs analysis approach: An investigation of needs in an EAP Context. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(1), 58-65. doi: 10.17507/tpls.0501.07.



# Ventajas del método fonológico comprensivo para el desarrollo de la escritura en primer grado. Un estudio cuasiexperimental

Recibido: 10 de setiembre, 2024

Aceptado: 12 de mayo, 2025

Por: Mónica G. Flores-Reyes de Reichenbach<sup>1</sup>, Universidad InterNaciones, Guatemala, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2114-0849>

Tania E. Moreira-Mora<sup>2</sup>, Instituto Tecnológico de Costa Rica, Costa Rica, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8955-0804>

## Resumen

El propósito del estudio fue analizar la relación entre el desarrollo de las habilidades en escritura del español como idioma materno (L1) con el método de enseñanza y algunas características tanto académicas como sociodemográficas del estudiantado de primer grado de primaria de 10 escuelas del sector oficial del municipio de San José Pinula del departamento de Guatemala. Para ello, se aplicó un diseño cuasiexperimental, con pre y posprueba con grupo control y otro experimental, cuyos datos fueron recolectados en el 2016. A partir de los resultados, se comprobó que el desarrollo de la habilidad de escritura: caligrafía, convenciones gramaticales y ortográficas, y construcción de textos, se asoció tanto al método de enseñanza como al nivel económico de la familia. Al ser la variable tratamiento la de mayor incidencia, se concluye que el uso del método fonológico comprensivo en el aula contribuye a una adquisición exitosa de estas habilidades, especialmente, en contextos desfavorecidos.

Mónica G. Flores-Reyes de Reichenbach, Tania E. Moreira-Mora. Ventajas del método fonológico comprensivo para el desarrollo de la escritura en primer grado. Un estudio cuasiexperimental. *Revista Comunicación*. Año 46, volumen 34, número 1, enero-junio, 2025. Instituto Tecnológico de Costa Rica. ISSN: 0379-3974/e-ISSN1659-3820

1 Actualmente es catedrática universitaria con un Doctorado en Educación de la Universidad Estatal a Distancia (UNED), labora actualmente como experta en enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura. Fue directora de la Escuela de Psicopedagogía y Educación en Universidad InterNaciones. Además, fue directora general de Acreditación y Certificación, así como de Currículo en el Ministerio de Educación de Guatemala. También, se desempeñó como subdirectora de Desarrollo de Instrumentos en la Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa donde tuvo a su cargo el diseño de pruebas utilizadas en los dispositivos de evaluación nacional, así como la coordinación de investigaciones relacionadas con factores asociados. Ha sido autora de diferentes materiales de aprendizaje para lectura y escritura, y conferencista en eventos sobre la adquisición de la lectoescritura. Contacto: [monica.floresreichenbach@gmail.com](mailto:monica.floresreichenbach@gmail.com)

2 Evaluadora e investigadora catedrática jubilada del Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR) con un Doctorado en Educación de la Universidad Estatal a Distancia (UNED). Laboró como evaluadora e investigadora en el Departamento de Orientación y Psicología del ITCR, destacada en el Comité de Examen de Admisión. Además, fue asesora nacional de evaluación en el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, destacada en la evaluación de programas y proyectos educacionales. En el campo pedagógico ha impartido diversos cursos universitarios y en la enseñanza del Español en secundaria. En el ámbito de la investigación en ciencias sociales, las áreas de interés conciernen a la psicometría, pruebas estandarizadas, el rendimiento académico, la evaluación educativa y la equidad social. Contacto: [tmoreira.costarica@gmail.com](mailto:tmoreira.costarica@gmail.com)

## PALABRAS CLAVE:

Escritura, Ortografía, Gramática, Análisis Multivariado, Método de Enseñanza, Contexto de Aprendizaje

## KEY WORDS:

Writing, Spelling, Grammar, Multivariate Analysis, Teaching Method, Learning Context.

---

## Advantages of the Comprehensive Phonological Method for the Development of Writing in First Grade. A Quasi-Experimental Study

### Abstract

The purpose of the study was to analyze the relationship between the development of writing skills in Spanish as a mother tongue (L1) with the teaching method and some academic and sociodemographic characteristics of first grade students in 10 schools in the official sector of the municipality of San José Pinula in the department of Guatemala. For this purpose, a quasi-experimental design was applied, with pre- and post-test with control and experimental group, whose data were collected in 2016. Based on the results, it was found that the development of writing skills: calligraphy, grammatical and orthographic conventions and text construction was associated with the teaching method and the economic status of the family. Being the treatment variable the one with the highest incidence, it is concluded that the use of the comprehensive phonological method in the classroom contributes to a successful acquisition of these skills, especially in disadvantaged contexts.

---

### INTRODUCCIÓN

La escritura es una habilidad básica para aprender, comunicarse y ejercer la ciudadanía plena que, en conjunto con la lectura, contribuye tanto al éxito como a la permanencia del estudiantado en el sistema educativo y su integración social sin riesgo de exclusión (Ministerio de Educación de Guatemala, 2012). A pesar de su relevancia social y educativa, las investigaciones sobre esta habilidad son escasas, debido al mayor interés por la lectura.

La revisión de la literatura permitió identificar algunas investigaciones, en diferentes países, relacionadas con este tema y realizadas en los grados de preparatoria a tercero primaria. En Guatemala Castellanos y Del Valle (2013) aplicaron la evaluación de escritura a una muestra de 661 estudiantes (48.4% niñas y 51.6% niños) de los departamentos de Guatemala, Jalapa, Quiché y Huehuetenango. Los resultados determinaron que solo el 50% del estudiantado escribió una oración y estas carecían de la estructura textual correspondiente para asegurar coherencia en la presentación de sus ideas, según se establece en el currículo del país. Además, se observaron errores de omisión y sustitución de letras, así como dificultad para establecer relaciones al estructurar el espacio externo en la posición de los símbolos gráficos respecto a las nociones espaciales.

En México, Guevara, López, García y Hermosillo (2008) indagaron las habilidades de escritura del estudiantado de primero de primaria de centros oficiales, con el objetivo de determinar el proceso de desarrollo y su nivel de eficiencia. Para ello, seleccionaron una submuestra de sus estudios previos, mediante un

muestreo no probabilístico intencional, en la que se incluyeron 165 estudiantes del nivel mencionado, de estrato socioeconómico bajo. En este estudio, aplicaron el inventario de ejecución académica (IDEA) para primer grado de primaria, el cual mide copia y comprensión, dictado y comprensión de palabras, enunciados y textos, así como redacción de un cuento a partir de un dibujo. Sus hallazgos dieron cuenta de que el estudiantado ingresa con algunas habilidades: la copia de palabras es la más fácil. El dictado mostró una mejoría al finalizar el grado, no obstante, la escritura de enunciados y textos expusieron problemas tanto de inversión como de omisión de letras y palabras, así como baja calidad. Al final del grado, 20% no logró una escritura legible y la redacción del cuento denotó carencias en el significado de palabras, sinónimos y antónimos, además de poca habilidad para narrar lo sucedido.

En un estudio longitudinal realizado en Argentina, Ferroni, Diuk y Mena (2016) analizaron la relación entre los procesos fonológicos y la adquisición de la ortografía para identificar los predictores del aprendizaje ortográfico. La muestra estuvo formada por 22 niños y 24 niñas de un centro educativo de clase media alta de Buenos Aires, a quienes al inicio de primer grado les administraron las pruebas de reconocimiento de sonido inicial, síntesis de sonidos, omisión de sílabas inicial y final, atención visual, fluidez en el trazado de letras, conocimiento de letras, dictado de letras por sonido, y denominación rápida. Al finalizar primero, segundo y tercer grado, evaluaron escritura y lectura de palabras ortográficamente complejas, así como la lectura y escritura de pseudopalabras. Los resultados indicaron que la conciencia fonológica se

asoció con la escritura al finalizar primero, esto sugiere que en idiomas transparentes la escritura demanda mayores recursos de procesamiento fonológico.

En otro estudio, González, Cuetos, Vilar y Uceira (2014) estudiaron el efecto que la conciencia fonológica y la velocidad de denominación tiene sobre el aprendizaje de la escritura. Para ello, llevaron a cabo un estudio cuasiexperimental y longitudinal con una muestra de 271 estudiantes (134 niños y 127 niñas) de cuatro centros educativos de zonas urbanas españolas, quienes fueron asignados al azar. El grupo control siguió el programa oficial y al experimental se le aplicó un programa de intervención. Al inicio del estudio, aplicaron pruebas para medir la inteligencia general, velocidad de denominación, conciencia fonológica y escritura, tanto en segundo y tercero infantil como en primero, segundo y tercero de primaria. Entre los resultados destacan que la instrucción en conciencia fonológica y velocidad de denominación incidieron en la mejora de la escritura, particularmente en el dictado de sílabas, palabras y pseudopalabras. También, la conciencia fonológica se fortaleció con la escritura por medio del conocimiento alfabético. Otro hallazgo fue que en segundo grado el programa de intervención mejora el conocimiento ortográfico y la memoria de palabras con regularidad ortográfica. Las principales conclusiones de este estudio son que las habilidades fonológicas preceden y se necesitan en los escritores principiantes para alcanzar las habilidades ortográficas, y que a partir de tercer grado termina la influencia de la conciencia fonológica.

En otra investigación realizada en 7 países europeos, Moll et al. (2014) analizaron las habilidades que intervienen en el desarrollo de la ortografía y la lectura. La muestra estuvo formada por 1062 hablantes nativos de inglés, húngaro, finlandés, alemán o francés. Para los idiomas de ortografía consistentes, se seleccionaron estudiantes entre segundo y quinto grado; mientras que para los de ortografía no consistente, de tercero a séptimo año. El estudiantado fue evaluado en lectura de palabras y pseudopalabras, ortografía, IQ, memoria fonológica a corto plazo y de trabajo, conciencia fonológica y velocidad de nombramiento. Los resultados indicaron que el procesamiento fonológico es un predictor confiable de las diferencias individuales en la ortografía, pero es menos útil para

las habilidades de lectura, especialmente en ortografías más consistentes donde la velocidad de lectura (no precisión) es la medida relevante para diferenciar entre buenos y malos lectores.

En general, las investigaciones sobre el aprendizaje de la escritura en primer grado de educación formal han analizado la ortografía, el trazo y la coherencia, cuyos resultados han mostrado la relación de la escritura tanto con la conciencia fonológica como con la velocidad de nombramiento en escritores principiantes, destrezas que, cuando se consolida la escritura, se sustituyen por la conciencia sintáctica y el dominio de las reglas ortográficas. También, se han encontrado vacíos relacionados con la legibilidad y la destreza de realizar el trazo correcto de las letras, así como la redacción coherente de oraciones y párrafos. Una limitación presente en estos estudios, al igual que en lectura, ha sido la logística y los recursos para aplicar pruebas en este grado, particularmente, por requerir una aplicación individual de los instrumentos.

Ante este contexto surge la presente investigación, con el objetivo de analizar la relación entre el desarrollo de las habilidades en escritura del español como idioma materno (L1) tanto con el método de enseñanza como con las características académicas y sociodemográficas del estudiantado de primer grado de primaria de 10 escuelas del sector oficial del municipio de San José Pinula del departamento de Guatemala. Los hallazgos reportados en este artículo son parte de una investigación más amplia realizada durante el período del 2015 al 2016.

Una premisa del estudio es que el método de enseñanza no es el único factor que incide en el aprendizaje de la escritura. Según Treviño et al. (2010), las escuelas están insertas en un contexto influyente en el aprendizaje, donde las características sociales, culturales y económicas tanto del medio ambiente como de la población que atienden suelen ser variables explicativas de las diferencias de desempeño entre estudiantes. Algunos factores como el nivel educativo de la madre, asistencia a preprimaria, repitencia, edad, existencia de libros en el hogar, nivel socioeconómico de la familia y metodología docente han contribuido al desarrollo de la lectoescritura (Moreno y Santos, 2011). De ahí la relevancia de

identificar los factores que inciden en el aprendizaje de la escritura en primero de primaria para diseñar intervenciones efectivas, en particular, en escuelas con limitadas oportunidades educativas.

## MARCO TEÓRICO

En la escritura se conjugan una serie de procesos cognitivos y motores que pueden explicarse mediante diversos modelos. Para Juel, Griffith y Gough (1986), la escritura es la unión de dos habilidades: la ortografía y la capacidad tanto de generar como de organizar ideas; además de estas dos habilidades, Berninger y Amtmann (2003) en su modelo simple de la escritura incluyeron la transcripción, generación de textos y autorregulación que se encuentran limitados por la memoria y la atención. En otra revisión, Berninger y Winn (2006) plantearon el de la visión no tan simple, formado por la transcripción, generación de textos, funciones ejecutivas y memoria de trabajo; los cuales interactúan entre ellos. De acuerdo con el modelo de la visión no tan simple de la escritura, es necesario desarrollar la transcripción, es decir, la capacidad de escribir de manera fluida y automática, lo que involucra la escritura fluida y la legibilidad; además, la capacidad de generar textos y, mientras se escribe, realizar funciones ejecutivas como planificación, autorregulación y monitoreo, así como la memoria de trabajo (Tapia, 2021).

El desarrollo de la escritura sucede por etapas. Según Montenegro (2020), en la emergente, que inicia al nacer, el niño y la niña se prepara para la adquisición de la escritura a partir del lenguaje oral. Luego continúa la etapa inicial donde comienza el aprendizaje formal del código escrito, a escribir a mano con legibilidad y fluidez, así como la producción de textos. Finalmente, en la etapa establecida se continúa con la escritura de textos y se profundiza en los procesos lingüísticos. El estudiantado de primer grado se ubica en la etapa inicial, donde aprende las primeras letras, palabras y la formación de oraciones mediante un método de enseñanza, el cual desarrolla las capacidades necesarias para convertirse en una persona escritora competente.

En Guatemala se implementó en el 2006 el Currículo Nacional Base por competencias, organizado en áreas curriculares entre las que se encuentra Comu-

nicación y Lenguaje, y sus tres subáreas: aprendizaje de la lengua materna (Comunicación y Lenguaje L1), idioma nacional (Comunicación y Lenguaje L2) e idioma extranjero (Comunicación y Lenguaje L3); en estas, el estudiantado desarrolla las habilidades de lectura, escritura, creación y producción comunicativa (Ministerio de Educación de Guatemala, 2008). En este currículo, no se establece una definición de escritura, sin embargo, resalta que al igual que la lectura, ayuda a la formación del pensamiento, al desarrollo de la afectividad e imaginación y a la construcción de nuevos conocimientos. Para su enseñanza establece tres grandes líneas, la primera se enfoca en las convencionalidades de la caligrafía relacionadas con el trazo, la postura y la toma del lápiz. La segunda observa las convencionalidades del idioma, referidas a la gramática y la ortografía. La tercera apunta hacia la construcción de textos que, de acuerdo con el estándar, se refieren a oraciones y párrafos para el grado. Particularmente, las competencias y contenidos correspondientes a primer grado son la caligrafía enfocada en el trazo de la letra, la postura al escribir y la direccionalidad de los trazos; los principios gramaticales para trabajar concordancia de género y de número; la redacción tanto de oraciones como de párrafos; y los principios ortográficos centrados en el uso de la mayúscula y el uso del punto.

En relación con la caligrafía, Mata (2008) indica que aprender a escribir es aprender a organizar ciertos movimientos a fin de reproducir un modelo caligráfico. En esta destreza, la motricidad tiene una incidencia importante en el proceso de transcripción y, en concreto, en la dimensión estrictamente gráfica del texto: grafía (trazado de las letras) y tipografía (alineación de las palabras en el texto, márgenes del escrito y espacio entre líneas). Esta habilidad implica: a) reproducción correcta de la forma de las diferentes letras, b) regularidad del tamaño, c) dirección, d) proporción y posición de las letras en relación con la línea base, e) enlace de una letra con otra, y f) espacio entre palabras y entre líneas y los márgenes de la página. Asimismo, demanda una postura adecuada, presión correcta al usar el lápiz sobre el papel, así como coordinación de los dedos, mano y brazo.

El aprendizaje de la gramática permite al estudiantado “explorar sus usos y acceder a un conocimiento consciente que le permita regular su forma de hablar



o de escribir, según las situaciones” (Rodríguez-Gonzalo, 2024). En particular, la enseñanza de los principios gramaticales responde actualmente a enfoques comunicativos, por lo que deja de ser un fin en sí y se convierte en un medio para expresar significados y comunicar (Cadierno, 1995), por tanto, pasa de ser un aprendizaje memorístico a una aplicación mientras se redacta un texto. En el Currículo Nacional Base, estos principios están enfocados en la coherencia oraciones y párrafos, esto es al aprendizaje de las nociones de género, número, uso del punto y uso de mayúsculas (Ministerio de Educación de Guatemala, 2008).

El aprendizaje de los principios ortográficos consiste en la actividad lingüística y cognitiva realizada por un sujeto con la finalidad de usar correctamente las unidades gráficas de una lengua que permiten plasmar por escrito un mensaje (Pujol, 2000). Tales principios están definidos por los aspectos comunicativos relacionados con la escritura de un mensaje, sin importar su extensión y calidad. El proceso lingüístico va en función del uso del código gráfico y el cognitivo, con los procesos mentales que realiza la persona para escribir con corrección ortográfica. La adquisición de los principios ortográficos requiere de automatización para lograr que el sujeto ahorre recursos cognitivos que debe dedicar para el logro de otros aspectos de la escritura. De acuerdo con Sousa (2014), la ortografía se vuelve importante casi tan pronto como el estudiantado domina la conciencia fonémica y comienza a establecer correspondencias entre letras y sonidos. El éxito en la lectura no corresponde automáticamente al de la ortografía, pues la primera requiere reconocimiento, mientras que la segunda implica producción, una habilidad más compleja que utiliza procesos mentales adicionales. Los principios ortográficos en el Currículo Nacional Base para primero de primaria están orientados a la escritura correcta de palabras, la formación de palabras nuevas tomando como referencias palabras conocidas y la formación del plural agregando “s” o “es” (Ministerio de Educación de Guatemala, 2008).

La redacción de oraciones y párrafos implica la construcción de diversos tipos de textos personales como diarios, cartas, anécdotas, textos literarios, entre otros. Esto conlleva construir el significado y regular la planificación, transcripción y revisión, así como

procesos metacognitivos (Mata, 2008). En la competencia ocho del Currículo Nacional Base, la escritura se emplea como un medio para expresar percepciones acerca de las características de las personas, objetos, animales y plantas, la redacción de narraciones cortas, anécdotas y chistes de la vida cotidiana, la organización de ideas, y la formulación de párrafos sencillos. Es en este aspecto donde se integran tanto la caligrafía como los principios gramaticales y ortográficos (Ministerio de Educación de Guatemala, 2008).

### **MÉTODO FONOLÓGICO COMPRENSIVO**

En esta investigación se utilizó el método fonológico comprensivo desarrollado por Cotto y Flores, alineado con el marco simple de la lectura y basado en los avances más recientes en la investigación en lectoescritura (2022, p. 332). Este método lleva al estudiantado a desarrollar la conciencia fonológica haciendo énfasis en la fonémica (Dehaene, 2015), lo que permite identificar y manipular los fonemas para formar palabras. En el caso de la escritura, la conciencia fonémica facilita la codificación (Montenegro, 2020).

Este método se clasifica como ascendente-sintético porque tiene su origen en unidad del fonema y la grafía para ascender con la sílaba, palabra, frase, oración, párrafo y texto. De esta manera, responde a las características y transparencia del idioma español, el cual es alfabético y su unidad más pequeña es el fonema (Dehaene, 2015). Por consiguiente, con este método el alfabeto se enseña de manera explícita, se aprende primero a decodificar y luego a formar palabras, con una progresión racional donde el análisis fonológico precede a la decodificación y hay una transferencia de lo explícito a lo implícito, lo que facilita la automatización tanto de la lectura como de la escritura (Dehaene, 2015).

El método fonológico comprensivo también es considerado psicolingüístico al incorporar las bases de la lingüística con los avances de la neurociencia y la psicología cognitiva, pues parte de la premisa de que leer y escribir no es natural como el desarrollo del habla. Además, como modifica el cerebro humano (según indica Wolf, 2008, citado por Dehaene, 2015) requiere de procesos sistemáticos y directos para su enseñanza (Dehaene, 2015).

Este método es comprensivo porque pretende atender tanto a las habilidades de decodificación como a las de comprensión (Sousa, 2014); por consiguiente, inicia con el desarrollo de la conciencia fonológica y el principio alfabético, para luego avanzar hacia la decodificación y la fluidez. Una vez que esta última se ha alcanzado, el estudiante puede dirigir sus recursos de memoria de trabajo a la comprensión y a la redacción de textos (Cotto y Flores, 2022).

Según el principio de integración, la escritura y la lectura comparten como base las habilidades de conciencia fonológica y principio alfabético, de manera que los aprendizajes al leer contribuyen con la producción de textos y viceversa. El método propone tres estrategias para practicar la escritura. Una es la copia enriquecida que combina la reproducción de letras y palabras con destrezas fonológicas como la separación de sonidos, pronunciarlos mientras se trazan y unirlos al terminar de escribir una palabra. Otra es el dictado donde el docente dice una palabra en voz alta, el estudiantado la repite, luego la separa en los sonidos que la forman, escriben el grafema correspondiente y leen en voz alta la palabra formada. Por últimos, está la escritura creativa, que consiste inicialmente en redactar oraciones a partir de un estímulo (dibujo o imagen), luego párrafos y para concluir textos (Cotto y Flores, 2022).

## METODOLOGÍA

Esta investigación corresponde a un diseño cuantitativo cuasiexperimental, con pre y posprueba con grupo control, cuyos datos fueron recolectados en el 2016 en el municipio de San José Pinula, departamento de Guatemala. Para su ejecución, fue necesario negociar la entrada en diferentes instancias del Ministerio de Educación de Guatemala, con el fin de garantizar el pleno desarrollo de la investigación, así como el compromiso e involucramiento de todos los participantes; como se describe a continuación.

- Autoridades ministeriales: en reuniones con diversas autoridades del Ministerio de Educación y del Despacho Superior, se logró el aval en junio del 2015.
- Dirección Departamental de Educación: esta instancia avaló la investigación y en junio del

2015 convocó al personal directivo de los centros educativos oficiales de la muestra para informarles del estudio.

- Personal de supervisión, dirección y docentes del centro educativo: en esta negociación participaron representantes de las autoridades ministeriales, quienes informaron los propósitos, diseño y cronograma del estudio. El personal docente y directivo firmó el consentimiento informado.
- Padres de familia del estudiantado del centro educativo: a inicios del curso lectivo del 2016, el personal docente y directivo de cada establecimiento informó a las familias acerca de la investigación, así como de los cambios metodológicos que implicaría para el grupo experimental. En esa reunión inicial, los padres de familia avalaron la participación de sus hijos, lo cual quedó registrado en el libro de actas de cada centro educativo, además, firmaron el consentimiento informado.

## MUESTREO Y SELECCIÓN DE PARTICIPANTES

Para implementar el diseño, se partió de la selección de una muestra probabilística, mediante el método de muestreo aleatorio simple en los establecimientos del sector oficial del nivel primario de escuelas del municipio de San José Pinula. En función del objetivo del estudio, se determinaron los criterios que debían cumplir los centros del marco muestral:

1. Ser un centro educativo del sector oficial.
2. Ser de tipología A, según la caracterización lingüística: comunidades monolingües en su idioma materno español (Dirección General de Educación Bilingüe e Intercultural, 2013).
3. Centro educativo gradado con al menos dos secciones de primero primaria.
4. Del área rural y urbana del municipio.
5. De cualquiera de las dos jornadas de estudio, matutina o vespertina.

Del universo de los centros educativos del municipio, se seleccionaron los que cumplían los criterios anteriores; por lo tanto, el marco muestral quedó con 14 establecimientos, de los cuales 13 fueron seleccionados aleatoriamente. No obstante, tres directores no asistieron a la convocatoria para la firma del consentimiento informado; así que la muestra definitiva fue de 10 establecimientos, con docentes participantes mujeres.

En cada sección de primero primaria participante en el estudio, se seleccionó una muestra de seis estudiantes, mediante un muestreo aleatorio sistemático

para realizar la pre y posprueba de escritura. En un inicio, la muestra quedó formada por 120 estudiantes de ambos sexos (60 del grupo control y 60 del experimental), comprendidos entre las edades de 6 y 11 años. Sin embargo, como se evidencia en la Tabla 1, el total fue de 104 estudiantes, 55 niñas y 49 niños, debido a que en marzo del 2015 se realizó un cambio de docente en un grupo experimental y quien asumió el puesto no aceptó participar en el estudio; por lo tanto, la escuela fue excluida del estudio; sumado a cuatro estudiantes de otros centros que se retiraron.

**Tabla 1.** Descripción de la muestra de primer grado participante en la pre y posprueba

Grupo	Sexo		Edad (años)	Asistencia a preprimaria		Repitió primer grado	
	Niña	Niño	Media	Sí	No	Sí	No
Control	29	23	7	45	7	8	44
Experimental	26	26	7	43	9	5	47

Fuente: elaboración propia

### TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

Para recolectar la información, se aplicó la prueba la Evaluación de Lectura para Grados Iniciales (ELGI), desarrollada por la Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa del Ministerio de Educación de Guatemala. Esta evalúa tanto habilidades de lectura como los tres principios de la escritura: convenciones de la caligrafía, convenciones gramaticales y ortográficas, y la construcción de textos con base en un dictado (Del Valle, Cotto y Mirón 2017). Específicamente, la sección 10 de ELGI consta de quince ítems, los primeros nueve sirven para calificar la escritura de una oración que se dicta y tres palabras conocidas por el estudiantado. Los ítems restantes se usan para calificar aspectos relacionados con caligrafía (cuatro ítems) y principios gramaticales (dos ítems). Tanto la oración como las palabras se calificaron de la siguiente manera: no escribió, tres o más sonidos incorrectos, uno o dos sonidos incorrectos y toda la palabra correcta.

La selección de este instrumento se basó en tres criterios: mide las habilidades de escritura determinadas por el National Reading Panel (2002), evalúa com-

ponentes de la metodología fonológica comprensiva implementada en la intervención del grupo experimental, y es una prueba creada y validada para el contexto guatemalteco.

La aplicación de la ELGI se realizó en dos momentos: la preprueba entre el 15 de febrero y el 15 de marzo, y la posprueba del 1 al 30 de septiembre del 2016. Los índices de confiabilidad de la sección del dictado fueron de 0.792 (preprueba) y de 0.742 (posprueba), los cuales son aceptables para efectos de la investigación (Kerlinger y Lee, 2002).

En esta investigación, se planteó como hipótesis nula que “No hay una relación entre el método de enseñanza de la lectura del español como idioma materno (L1) y el desarrollo de la escritura en estudiantes de primero primaria de escuelas del sector oficial del municipio de San José Pinula del departamento de Guatemala”. Para comprobarla, se propuso un modelo de regresión lineal múltiple con las siguientes variables independientes: nivel educativo de la madre, el gusto por escribir, la edad, ingreso económico y los resultados de la preprueba, como se muestra en la siguiente ecuación:

$$y = \beta_0 + (\beta_1) (X_1) + (\beta_2) (X_2) + (\beta_3) (X_3) + \dots + (\beta_k) (X_k) + E$$

$$y = \beta_{\text{constante}} + (\beta_{\text{tratamiento}}) (X_1) + (\beta_{\text{nivel educativo madre}}) (X_2) + (\beta_{\text{gusto por escribir}}) (X_3) + (\beta_{\text{edad}}) (X_4) + (\beta_{\text{preprueba}}) (X_5) + (\beta_{\text{ingreso económico}}) (X_6) + E$$

También se recurrió a la observación estructurada para monitorear la fidelidad de la implementación de la metodología en el aula, tanto para el grupo de control como para el experimental. Para esta técnica, se construyó una guía con las conductas medibles de las habilidades de escritura. La guía fue sometida a un proceso de validación con el apoyo de un equipo de expertos, así como a una aplicación piloto que se realizó entre enero y febrero del 2016 en las escuelas de la muestra.

Finalmente, en agosto 2016, se encuestó a las familias para obtener información acerca de las características académicas y sociodemográficas del estudiantado. Esta técnica se realizó con el apoyo del personal docente y directivo de los establecimientos participantes. El cuestionario estaba conformado por ítems de selección única; se aplicó de dos maneras: los docentes lo entregaron en la reunión de entrega de resultados de la tercera unidad, o bien, lo enviaron al hogar con las personas estudiantes.

## INTERVENCIÓN METODOLÓGICA

La intervención requirió diseñar, imprimir y dotar de material al personal docente y estudiantes, la formación en la metodología tanto silábica como fonológica, y acompañamiento en el aula para la implementación efectiva de esta. Como se detalla a continuación:

- **Uso de materiales:** en el grupo control, se utilizó el libro de texto regular, mientras que para el experimental, se elaboró un cuaderno de aprendizaje para estudiantes y una guía para docentes llamada *180 días para aprender a leer y escribir*; esta cuenta con lecciones que

permiten al estudiantado desarrollar las habilidades de conciencia fonológica, principio alfabético, codificación, automatización, fluidez y redacción (Cotto, Flores y Hernández, 2016).

- **Formación metodológica:** se basó en los fundamentos y aplicación de la metodología silábica o fonológica comprensiva, especialmente, en las áreas débiles identificadas antes de la intervención de los 31 docentes de primero de primaria de los 10 establecimientos de la muestra. Esta actividad tuvo una duración de 35 horas y se llevó a cabo en cuatro momentos del ciclo escolar, entre octubre del 2015 y julio del 2016. En el grupo control se realizó con una persona especialista en el método silábico y en el grupo experimental con la colaboración de un psicólogo especializado en problemas de aprendizaje en la metodología fonológica.
- **Acompañamiento:** este fue un factor clave para fortalecer el dominio metodológico en el equipo docente y para el seguimiento de la implementación metodológica en ambos grupos durante las lecciones de Comunicación y Lenguaje L1, que se realizó entre marzo y agosto del 2016. Este monitoreo consistió en la visita al aula una vez por semana a cada docente y, posteriormente, ofrecer las recomendaciones necesarias para garantizar la fidelidad de la implementación de ambos métodos.

## RESULTADOS

De enero a octubre de 2016, el equipo de docentes de cada grupo, control y experimental, implementó la metodología asignada. Dado que la preprueba se aplicó en los primeros dos meses del ciclo escolar, el estudiantado de ambos tratamientos tuvo dificultad para resolver los ítems, especialmente aquellos relacionados con ortografía y las convenciones gramaticales, como se observa en la Tabla 2.



**Tabla 2.** Descriptivas de las convenciones de escritura en la preprueba y posprueba con la sección 10 de la ELGI

Habilidades	Total ítems	N Pre	N Pos	Control Pre		Experimental Pre		Control Pos		Experimental Pos	
				$\bar{x}$	S. D.	$\bar{x}$	S. D.	$\bar{x}$	S. D.	$\bar{x}$	S. D.
Convenciones ortográficas	9	60	52	2.35	2.177	2.60	2.585	6.87	2.275	7.98	1.565
Caligrafía	4	59	51	2.81	.819	2.83	.874	3.14	.664	3.25	.653
Convenciones gramaticales	2	59	51	.15	.407	.08	.281	.88	.791	1.50	.780
Escritura	15	60	52	5.27	2.755	5.47	3.083	10.81	2.822	12.73	2.268

**Fuente:** elaboración propia

En general, los resultados del grupo control en la posprueba para convenciones ortográficas mostraron un incremento de una media de 4.52 respuestas correctas entre la preprueba y la posprueba; mientras que en el experimental fue de 5.38. En cuanto a los errores más frecuentes en ambas aplicaciones, fueron la ausencia de espacio entre palabras, confusión de sonidos como b-v, f-b, n-m, q-c, i-y, omisiones de sonidos en una palabra, hipersegmentación o hipo-

segmentación e inversión del orden de los sonidos, entre otros.

Los resultados de la preprueba mostraron que ningún estudiante, sin importar el grupo, fue capaz de escribir una sola palabra de forma correcta y más del 50% no escribió; mientras que el restante solamente consignó tres o más sonidos incorrectos. En tanto que en los resultados en la posprueba sí se logró una mejor medición de estas convenciones ortográficas, como se muestra en la Tabla 3.

**Tabla 3.** Respuestas a los ítems de convenciones ortográficas, escribir una oración de la posprueba ELGI

Número de ítem y descripción	Respuesta	Grupo control	Grupo experimental
1: Palabra de dos sonidos	Incorrecta	3	1
	Correcta	49	51
2: Palabra de siete sonidos	Incorrecta	16	9
	Correcta	36	43
3: Palabra de dos sonidos	Incorrecta	11	1
	Correcta	41	51
4: Palabra de seis sonidos	Incorrecta	23	11
	Correcta	29	41
5: Palabra de un sonido	Incorrecta	13	6
	Correcta	39	46
6: Palabra de seis sonidos	Incorrecta	13	8
	Correcta	39	44

**Fuente:** elaboración propia

Los principios gramaticales, según el Currículo Nacional Base de primero primaria, consisten en colocar mayúscula al inicio y punto al final de cada oración, así como escritura de oraciones con concordancia de género y número, y los nombres propios con mayúscula inicial. Como se mostró en la Tabla 2,

la media de respuestas correctas para el grupo control fue de 0.15 y 0.88, mientras que para el experimental, de 0.08 y 1.50 en la preprueba y posprueba respectivamente. Algunos ejemplos de las palabras, frases y oraciones se presentan en la Tabla 4.

**Tabla 4.** Ejemplos de palabras, frases y oraciones escritas en la posprueba ELGI según tratamiento

Tipo de respuesta	Control	Experimental
Correctas	Taxi	Bonita
	Gato	Gallo
	Mamá	Sale
	Toro	Loma
	Perro	Luisa
Incorrectas	Lapis	Marisopa
	Poso	Salelabsale
	Plaser	Sorro
Frases y oraciones		
Correctas	• Mi mamá.	• El gato
	• El libro es grande.	• Un perro
	• La rana es lenta.	• El perro
	• Quiero a mis amigas.	• Mi seño es buena y amable
	• Papá ama a su perro.	• Mi casa es limpia
Incorrectas	• Oll es el cunpreañs de dallana	• Mi ermana me ayuda
	• El perro no es ygual al gato	• MI casa es mui bonita

**Fuente:** elaboración propia

En la posprueba, también se pudo comprobar una mejora en los resultados del estudiantado, particularmente en el grupo experimental donde más del 75% cumplió con las normas de colocar mayúscula al inicio de la oración y finalizar con punto. Esta situación no se dio con los del grupo control, donde menos del 50% cumplieron con ambas reglas. Al contrastar estos resultados con los de la preprueba se observan cambios significativos en la escritura, tales como:

- Inclusión de palabras formadas por cinco o más sonidos, como camioneta, teléfono, princesa, manzana.

- Inserción de palabras con tilde. Por ejemplo: jabón, Sofía, línea y árbol.
- Uso de frases.
- Redacción de oraciones con sentido que incluyeron sujeto y predicado.

En el Currículo Nacional Base, subárea de Comunicación y Lenguaje L1, la caligrafía se mide el trazo (direccionalidad de las letras, linealidad al escribir, uso adecuado de espacios, lugar de las letras y palabras sobre el renglón), la postura correcta al escribir y la toma del lápiz; los resultados se resumen en la Tabla 5.

**Tabla 5.** Número de respuestas a los ítems de caligrafía en la preprueba y posprueba ELGI de ambos grupos

Ítems	Respuesta	Control Pre	Expe. Pre	Control Pos	Expe. Pos
¿Escribió la oración en una línea?	No	10	11	4	2
	Sí	49	48	45	50
¿Escribió de arriba para abajo?	No	46	46	20	23
	Sí	13	13	29	29
¿Escribió de izquierda a derecha?	No	5	5	0	1
	Sí	54	54	50	51
¿Con qué tipo de letra escribió?	Cursiva	3	0	5	0
	Molde	56	59	45	52
¿Agarró el lápiz correctamente?	No	9	7	15	13
	Sí	50	52	36	39

**Fuente:** elaboración propia

Si bien el Currículo Nacional Base (Ministerio de Educación de Guatemala, 2008) establece como competencia y estándar que el estudiantado de primero de primaria redacte un párrafo al finalizar el grado, el análisis de los resultados da cuenta de que el equipo docente no promueve estos ejercicios en el aula, como se comprobó al contrastar los contenidos prescritos con las actividades desarrolladas en el aula.

En la escritura de las oraciones se encontraron situaciones como: omisiones de sonidos en palabras; confusión de sonidos, por ejemplo, f por b, n por m o q por c; hipersegmentación en algunas palabras como escuela; hiposegmentación al unir todas las palabras de la oración; inversión del orden de los sonidos im en lugar de mi, entre otros, como se ilustra en la Tabla 6.

**Tabla 6.** Ejemplos de las oraciones escritas en la posprueba ELGI según tratamiento

Calificación	Control	Experimental
Correcta	Mi escuela es limpia y bonita. Mi-escuela-es-limpia-y-bonita.	Mi escuela es limpia y bonita. Mi-escuela-es-limpia-y-bonita.
Incorrecta	Mi esquela es lipia y bonita Mi espuela es lipia i bohita Mies soiila es lia	Mi escuela es lipia i bonita Mi esuela es limtia i nipa Mi asaquel es limpia i fonita

**Fuente:** elaboración propia

En el caso del grupo control fue mayor el número de estudiantes cuyas oraciones estaban escritas por letras sin ningún sentido por ejemplo “l me ala es li”, o bien, únicamente anotaron letras. Solo dos casos agregaron palabras a la oración: “mi escuela es grande limpia y bonita”.

Finalmente, al calcular la puntuación total de los 15 ítems de escritura de la ELGI se obtuvo que la diferencia de medias de correctas entre la pre y posprueba en el grupo control fue de 5.54, mientras que en el grupo experimental, de 7.26. Esta puntuación total correspondió a la variable dependiente del modelo de regresión lineal múltiple, en el cual se analizó el

cumplimiento de los supuestos. Según los resultados de la prueba estadística (Breusch-Pagan/Cook-Weisberg test for heteroskedasticity), no se cumplió

el de homocedasticidad; por lo tanto, se calculó un modelo robusto, cuyos resultados se muestran en la Tabla 7.

**Tabla 7.** Modelo de regresión robusta de la posprueba de escritura

Number of obs = 72  
 F (6, 65) = 7.98  
 Prob > F = 0.0000  
 R-squared = 0.5150  
 Root MSE = 1.8972

<b>Robust HC3</b>						
<b>Total posprueba</b>	<b>Coef.</b>	<b>Error estándar</b>	<b>t</b>	<b>P&gt;  t </b>	<b>[95% Intervalo de confianza]</b>	
Total preprueba	.0856448	.0794147	1.08	0.285	-.0729574	.244247
Edad	-.777603	.5644766	-1.38	0.173	-1.904941	.3497346
Gusto por escribir	2.957333	2.420407	1.22	0.226	-1.876553	7.791219
Nivel educativo de la madre	.1444104	.1901268	0.76	0.450	-.2352989	.5241198
Ingreso económico	.6093765	.2747843	2.22	0.030	.0605942	1.158159
Tratamiento	2.041374	.4950678	4.12	0.000	1.052655	3.030092
Constante	9.187701	7.07869	1.30	0.199	-4.949419	23.32482

Nota: Breusch-Pagan / Cook-Weisberg test for heteroskedasticity

Ho: Constant variance

Variables: fitted values of totalS10\_post

chi2(1) = 4.72

Prob > chi2 = 0.0298

Este modelo explicó el 51.50% de la varianza en los resultados de la subprueba de escritura e incluye las variables tratamiento, nivel educativo de la madre, gusto por escribir, edad, resultados en la preprueba e ingreso económico; de los cuales, resultaron estadísticamente significativos el pertenecer al grupo experimental y el ingreso económico de la familia. De acuerdo con los datos, por cada aumento en la escala de ingreso económico de la familia, el estudiante tiende a obtener en promedio 0.6 de respuestas correctas en la prueba de escritura, mientras que el estudiante que participó en el grupo experimental obtuvo en promedio 2 respuestas correctas más que los del control.

Con estos resultados, hay evidencias para no aceptar la hipótesis nula, puesto que el método de enseñanza de la lectura del español como idioma materno muestra una relación estadísticamente significativa con el desarrollo de la escritura ( $P>|t| = 0.000$ ) y es el predictor con mayor importancia relativa en el

modelo explicativo de la puntuación obtenida por el estudiantado en la posprueba de escritura.

Finalmente, ante la pregunta de si les gustaba escribir, en la preprueba 83.3% del grupo experimental y 88.3% del control indicaron que sí, mientras que en la posprueba aumentó a 98.10% y 96.2% respectivamente. El incremento del gusto por la escritura puede responder a dos factores, el primero, a las actividades realizadas por el equipo de docentes para promover la escritura y el segundo, a la seguridad desarrollada en el estudiantado conforme avanza en sus aprendizajes.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este estudio se lograron identificar los principales errores en la escritura de enunciados, tales como inversión y omisión de sonidos en una palabra, confusión de sonidos y ausencia de espacios entre palabras. Posterior al tratamiento, se observó un in-



cremento en la media de respuestas correctas en las convenciones ortográficas entre la pre y la posprueba: 4.52 en el grupo control y 5.38 en el experimental de un total de 9 ítems. En las convenciones gramaticales, medida con dos ítems, también aumentó la media de respuestas correctas en ambos grupos: 0.73 en el control y 1.42 en el experimental. Estos problemas de escritura coinciden con los de Guevara et al. (2008), quienes en su investigación sobre escritura en primer grado encontraron problemas de inversión y omisión de letras. Asimismo, Castellanos y Del Valle (2013) hallaron errores de omisión y sustitución de letras, así como de transcripción fonética en la tarea de escritura solicitada al alumnado de primero primaria.

En cuanto a las convenciones de caligrafía, igualmente en la posprueba aumentó la media de respuestas correctas en: escribir la oración en una línea, que más del 75% de estudiantes de cada grupo lo cumplió, y en la escritura de derecha a izquierda, que fue realizada por el 98%. Sin embargo, solo entre el 25% y el 28% de ambos grupos tomaron el lápiz en forma correcta. Castellanos y Del Valle (2013) también comprobaron que el estudiantado era capaz de reconocer la direccionalidad de la escritura, pero con errores al separar palabras y escribir sobre la línea. Por su parte, Guevara et al. (2008) determinaron que la escritura legible no fue alcanzada por el 20% del estudiantado al final del grado.

Con los resultados en la preprueba, se logró establecer el punto de partida del estado de la habilidad de escritura en la población de primero de primaria. Específicamente, al inicio del ciclo escolar, el estudiantado podía escribir palabras sencillas compuestas entre dos y cuatro sonidos, y, en dos casos excepcionales, hasta ocho sonidos. Sin embargo, demostraron dificultades al momento de enfrentarse a la escritura de palabras que les fueron dictadas.

En la posprueba, el hallazgo más relevante fue que el método de enseñanza resultó el predictor con mayor importancia relativa en el modelo explicativo, esto significa que quienes aprendieron a leer y a escribir con el método fonológico comprensivo (grupo experimental) lograron promedios más altos. Los resultados concuerdan con Domínguez (1996), Salazar (1999), y Piñeros y Patiño (2013), quienes con-

cluyeron que las habilidades fonológicas tienen un alto poder explicativo en la ortografía de las palabras. También, González et al. (2014) encontraron que la instrucción en conciencia fonológica y la velocidad de denominación inciden en la mejora de algunos aspectos de la escritura, en particular en dictado de sílabas, palabras y pseudopalabras. Hallazgos similares encontraron Moll et al. (2014), quienes determinaron que la medida de conciencia fonológica predijo la escritura al finalizar el primer grado, especialmente en ortografía. Asimismo, Ferroni et al. (2016) destacaron que la prueba de fluidez en el trazado de las letras fue el mejor predictor de la escritura al finalizar los grados segundo y tercero. Esto sugiere que la práctica de la escritura manuscrita, así como otras formas de exploración táctil de las letras, contribuye a formar conexiones entre la forma fonológica y su forma gráfica.

El efecto del método fonológico comprensivo en la variable dependiente del modelo multivariado (sumatoria de las respuestas correctas de los ítems de la sección 10 de ELGI) se evidenció en la diferencia en la media de respuestas correctas en la posprueba: 5.54 control y 7.26 experimental. Esta diferencia se explica porque en el grupo experimental se trabaja el principio alfabético mediante los ejercicios de copia enriquecida y dictados; esto afianza la conciencia fonémica, la codificación y la automatización, a la vez que favorece la fluidez tanto al escribir como en la aplicación de los principios ortográficos.

En esta investigación se asumió la premisa de que en el desarrollo de la escritura inciden múltiples factores. En concreto, las variables incluidas en el modelo multivariado se agruparon en dos: el primero es en el cual el sistema educativo no puede incidir, como el ingreso económico familiar y el nivel educativo de la madre, y el segundo incorpora aquellos que pueden ser controlados por el sistema, desde el Ministerio de Educación de Guatemala hasta el docente, como el método utilizado para enseñar tanto a leer como escribir en primer grado y el gusto por escribir. En este caso, de las variables incluidas, el ingreso económico familiar fue el único que aportó un valor predictivo en la puntuación en la posprueba, lo cual coincide con lo señalado por Moreno y Santos (2011).

A partir de este resultado, se concluye que el trabajo docente orientado a la enseñanza de la lectura y escritura puede lograr una adquisición exitosa de esta habilidad en primer grado de primaria, pese a la condición económica del estudiantado, lo cual disminuiría la tasa de fracaso escolar que incluye la repitencia, como lo han demostrado los estudios de Sousa (2014) y Dehaene (2015). Igualmente, Carpio-Brenes (2013) considera que, en países con disparidades económicas y sociales, donde los entornos familiares y comunitarios limitan el aprendizaje de la lectura y escritura, las diferencias se pueden reducir con la implementación de diversos métodos, por ejemplo, los sintéticos y analíticos.

Una de las recomendaciones es asignar personal idóneo para el grado de primero primaria, cuya estrategia metodológica estimule la escritura correcta de palabras, haciendo énfasis en los sonidos que las conforman, así como en los principios gramaticales de uso de mayúscula al inicio y punto al final de la oración. Además, que enfatice en el trazo de las letras al enseñar posición, espacio, dirección y postura adecuada, e incentive espacios para la escritura de oraciones y párrafos a partir de las lecturas en clase, situaciones emergentes o creatividad personal. A las autoridades del Ministerio de Educación, se les recomienda el diseño e implementación a nivel nacional de una propuesta metodológica específica para enseñar la lectura y la escritura a estudiantes de primer grado cuyo idioma materno es el español; particularmente, basado el método fonológico comprensivo, y que vaya acompañado con un cuaderno de trabajo para el estudiantado, material manipulable e instrumentos de evaluación formativa.

Para futuras investigaciones se recomienda, por un lado, analizar el efecto de las creencias y conocimiento de las personas docentes en el método que implementan para enseñar tanto a leer como a escribir, por el otro, comparar los efectos de los métodos de enseñanza en el desarrollo de la escritura en el primer grado.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Berninger, V. W. y Amtmann, D. (2003). Preventing written expression disabilities through early and continuing assessment and intervention for handwriting and/or spelling problems: Research into practice. En H. L. Swanson, K. R. Harris y S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (pp. 345-363). New York: The Guilford Press.
- Berninger, V. W. y Winn, W. D. (2006). Implications of Advancements in Brain Research and Technology for Writing Development, Writing Instruction, and Educational Evolution. En C. A. MacArthur, S. Graham y J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 96-114). New York: The Guilford Press.
- Cadierno, T. (1995). El aprendizaje y la enseñanza de la gramática en el español como segunda lengua. *MarcoEle Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (10), 1-18. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92152532012>
- Carpio-Brenes, M. D. (2013). Escritura y lectura: hecho social, no natural. *Actualidades investigativas en Educación*, 13(3), 1-23. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44729878016>
- Castellanos, M. y Del Valle, M. J. (2013). *Explorando las destrezas de escritura. Primero Primaria*. Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa.
- Cotto, E. I. y Flores, M. (2022). El método fonológico comprensivo: un aporte a la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en español. *Estudios pedagógicos*, 48(2), 327-349. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052022000200327>
- Cotto, E. I., Flores, M. y Hernández, L. (2016). *180 días para aprender a leer y escribir. Guía del Docente*. DIDACSA
- Dehaene, S. (2015). *Aprender a leer*. Argentina: Siglo Veintiuno Editores
- Del Valle, M., Cotto, E. y Mirón, R. (2017). *Evaluación de lectura inicial en estudiantes de segundo primaria*. Ministerio de Educación de Guatemala. Recuperado de [https://www.mineduc.gob.gt/digeduca/documentos/investigaciones/2018/RESULTADOS\\_ELGI.pdf](https://www.mineduc.gob.gt/digeduca/documentos/investigaciones/2018/RESULTADOS_ELGI.pdf)
- Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural. (2013). *Protocolo O. La Educación Bilingüe Intercultural en el Sistema Educativo Nacional*. Ministerio de Educación de Guatemala.

- Domínguez, A. B. (1996). Evaluación de los efectos a largo plazo de la enseñanza de habilidades de análisis fonológico en el aprendizaje de la lectura y la escritura. *Journal for the Study of Education and Development, Infancia y Aprendizaje*, 19(76), 83-96. Recuperado de <https://doi.org/10.1174/021037096762905571>
- Ferroni, M., Diuk, B. y Mena, M. (2016). Desarrollo de la lectura y la escritura de palabras con ortografía compleja: sus predictores. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 34(2), 253-271. Recuperado de <https://revistas.urosario.edu.co/xml/799/79945606005/index.html>
- González, R., Cuertos, F., Vilar, J. y Uceira, E. (2014). Efectos de la intervención en conciencia fonológica y velocidad de denominación sobre el aprendizaje de la escritura. *Aula Abierta*, 43, 1-8. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.aula.2014.06.001>
- Guevara, Y., López, A., García, G. y Hermsillo, A. (2008). Nivel de escritura en alumnos de primer grado, de estrato sociocultural bajo. *Perfiles Educativos*, XXX(121), 41-62. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13212030003>
- Juel, C., Griffith, P. L. y Gough, P. B. (1986). Acquisition of literacy: A longitudinal study of children in first and second grade. *Journal of Educational Psychology*, 78(4), 243-255. Recuperado de <https://doi.org/10.1037/0022-0663.78.4.243>
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en Ciencias Sociales*. México: McGraw-Hill.
- Mata, S. (2008). *Psicopedagogía de la lengua escrita. Escritura* (Vol. II). España: Editorial EOS
- Ministerio de Educación de Guatemala. (2008). *Curriculum Nacional Base. Primer Grado*.
- Ministerio de Educación de Guatemala. (2012). *Guía docente para la comprensión lectora*.
- Moll, K., Ramus, F., Bartling, J., Bruder, J., Kunze, S., Neuhoff, N., Landerl, K. (2014). Cognitive mechanisms underlying reading and spelling development in five European orthographies. *Learning and Instruction*, 29, 65-77. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.09.003>
- Montenegro, R. (2020). *Enseñanza y aprendizaje de la escritura*. Ministerio de Educación. Recuperado de [https://pdf.usaid.gov/pdf\\_docs/PA00XWFJ.pdf](https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PA00XWFJ.pdf).
- Moreno, M. y Santos, A. (2011). *Informe de factores asociados al rendimiento escolar: Evaluación nacional de primero, tercero y sexto primaria del año 2008*. Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa.
- National Institute of Child Health and Human Development. (2002). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Recuperado de <https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>
- Piñeros, D. y Patiño, J. (2013). *Efectividad de diferentes métodos de la enseñanza de la lecto-escritura en español. Una revisión de literatura* [Trabajo de fin de grado]. Universidad del Rosario. Recuperado de <http://repository.urosario.edu.co/handle/10336/4474>
- Pujol, M. (2000). Hacia una visión integrada de la ortografía: comunicativa, cognitiva y lingüística. *Tabanque Revista Pedagógica*, 223-248. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=127618>
- Rodríguez-Gonzalo, C. (2024). Principios didácticos para una gramática escolar interlingüística. *Signo y Seña*, 86-106. doi: <https://doi.org/10.34096/sys.n46.15095>
- Salazar, C. E. (1999). *Criterios para seleccionar ejercicios de aprestamiento, enseñanza, evaluación y corrección de lectoescritura en español*. Guatemala: Delgado Impresos & Cía.
- Sousa, D. (2014). *Cómo el cerebro aprende a leer*. España: Ediciones Obelisco S.L.
- Tapia, M. (2021). *De la evidencia al aula*. Recuperado de <https://delaevidenciaalaula.wordpress.com/2021/05/05/modelo-simple-de-la-escritura/>

Treviño, E., Valdés, H., Castro, M., Costilla, R., Pardo, C. y Donoso, F. (2010). *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO, Santiago) y del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE).



# Divulgación científica en profesionales STEM: el caso del Instituto Tecnológico de Costa Rica

Recibido: 5 de setiembre, 2024

Aceptado: 12 de mayo, 2025

Por: Andrés Castillo Vargas<sup>1</sup>, Universidad de Costa Rica, Costa Rica, [ORCID: https://orcid.org/0009-0003-5794-3616](https://orcid.org/0009-0003-5794-3616)

## Resumen

Este artículo aborda la importancia de la divulgación científica en profesionales STEM (*Science, Technology, Engineering and Mathematics*), a la vez que destaca su relevancia en la promoción de un diálogo participativo entre la comunidad científica y los diversos públicos de la sociedad. Desde un enfoque cuantitativo, se aplicó un cuestionario en línea a una muestra de personas investigadoras del Instituto Tecnológico de Costa Rica, con miras a conocer sus actitudes y prácticas en torno a la divulgación del conocimiento tecnocientífico. Los hallazgos resaltan la necesidad de fortalecer normativas académicas que estimulen llevar a cabo actividades de divulgación. Se concluye que la divulgación científica realizada por profesionales STEM constituye un mecanismo clave para eliminar inequidades —tanto dentro como fuera de la academia— y para promover la participación de la ciudadanía en la toma de decisiones de orden público con argumentos basados en la evidencia, pues aborda los desafíos contemporáneos de forma colaborativa e informada.

### Scientific Dissemination in STEM Careers: The Case of the Costa Rican Institute of Technology

## Abstract

This article addresses the importance of scientific dissemination in STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics) careers, highlighting its relevance in promoting a participatory dialogue between the scientific community and diverse audiences in society. From a quantitative approach, an online questionnaire was applied to a sample of researchers from the Costa Rican Institute of Technology, aiming to understand their attitudes and practices regarding the dissemination of technoscientific knowledge. The findings underscore the urgent need to strengthen academic regulations that encourage the undertaking of scientific dissemination activities. In conclusion, the scientific dissemination in STEM careers is a key mechanism for eliminating inequalities —both within and outside the academy— and for promoting active citizen participation in public decision-making based on evidence, addressing contemporary challenges in a collaborative and informed manner.

1 Doctor en Ciencias Sociales y de la Comunicación (Universidad de Salamanca/España), docente-investigador en el Instituto de Investigaciones Psicológicas/Universidad de Costa Rica. Contacto: [andres.castillo@ucr.ac.cr](mailto:andres.castillo@ucr.ac.cr)

Andrés Castillo Vargas. Divulgación científica en profesionales STEM: el caso del Instituto Tecnológico de Costa Rica. *Revista Comunicación*. Año 46, volumen 34, número 1, enero-junio, 2025. Instituto Tecnológico de Costa Rica. ISSN: 0379-3974/e-ISSN1659-3820

#### PALABRAS CLAVE:

Divulgación científica, profesionales STEM, actitudes, Instituto Tecnológico de Costa Rica, personal investigador, conocimiento científico.

#### KEY WORDS:

Scientific dissemination, STEM careers, attitudes, Costa Rican Institute of Technology, research faculty, scientific knowledge.

## INTRODUCCIÓN

La comunicación de la ciencia es uno de los pilares fundamentales del quehacer de las comunidades científicas. Cuando el personal investigador es capaz de comunicarse efectivamente con otras personas dentro de la esfera científica, a través de la difusión, la academia en general obtiene conocimientos de mayor calidad (Ritchie et al., 2022). Sin embargo, solo cuando los públicos no especializados acceden a este conocimiento mediante la divulgación es que verdaderamente se empiezan a percibir los beneficios del progreso tecnocientífico.

López, Simó y Marco (2023) comparten esta perspectiva al afirmar que la divulgación de conocimientos y los resultados de investigaciones en carreras STEM (*Science, Technology, Engineering and Mathematics* o Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas, en español) son un proceso fundamental para el crecimiento integral de una sociedad. Esto se demuestra, por ejemplo, en políticas ambientales y de salud que parten de la mejor evidencia disponible, lo que genera mejores condiciones de vida para la ciudadanía. Cuando una comunidad científica se compromete con la divulgación de sus descubrimientos, promueve de manera directa el desarrollo de ciudadanías capaces de participar de forma activa e informada en procesos de deliberación y toma de decisiones. Esto para Ritchie et al. (2022) es el principal beneficio que se deriva de la divulgación, pues tales debates se encuentran “estrechamente ligados a los efectos de la ciencia y la tecnología en nuestras vidas y para poder participar de estos procesos democráticos, es necesario estar no sólo informados sino comprender aquello que se critica o defiende” (López, Couso y Simarro, 2020, p. 3).

La divulgación del conocimiento científico ha sido y continúa siendo un elemento fundamental en el desarrollo de las sociedades modernas (Vargas, 2018). A partir de la creciente importancia atribuida a la comunicación dentro del proceso de validación del conocimiento, así como su valoración como una novedosa manera de promover la cultura científica e incentivar el involucramiento de las sociedades en campos tecnocientíficos, se ha vuelto cada vez más palpable la necesidad de divulgar los procedimientos y resultados provenientes de las comunidades

científicas a las sociedades en general, esto de una forma accesible y comprensible para los públicos no especializados (Castillo, 2018). Según Vargas (2018), la divulgación científica requiere, por lo tanto:

poner tal conocimiento científico –su traducción sencilla, inteligible y directa o una versión asequible de él– al alcance de la gente; es decir, vulgarizar o poner en términos accesibles para toda la población en general un conocimiento que en sí mismo no es comprensible, sino para los especialistas en la materia o en la disciplina específica. (p. 15).

Lo que suele conocerse como divulgación de la ciencia (la comunicación de conocimiento científico específico a públicos no especializados) es una tendencia que va relativamente en aumento, y se desarrolla de acuerdo con la necesidad de comunicar avances científicos o resultados de los descubrimientos de investigaciones a diversidad de públicos o audiencias. Para lograr este objetivo, las personas divulgadoras científicas deben conocer su materia prima, es decir, “el “estado del arte” de la disciplina o tema que desea divulgar y los resultados de la investigación científica en ese campo del saber” (Vargas, 2018, p. 16).

De igual manera, el concepto de divulgación de la ciencia no es estático, sino que se encuentra en constante transformación y construcción. Un ejemplo de esto es la propuesta de Comunicación Inclusiva de la Ciencia (Alderfer, McMillan, Murphy y Kelp, 2023), la cual propone que una divulgación científica ética y efectiva debería caracterizarse por la intencionalidad, reflexibilidad y la búsqueda de reciprocidad con los públicos meta del conocimiento tecnocientífico. Esto con el objetivo de posicionar a la inclusión, la igualdad, la horizontalidad y la interseccionalidad en el centro de los procesos comunicativos, tomando en cuenta la diversidad tanto de identidades productoras y receptoras de conocimiento, como disciplinaria, que es necesaria para solventar problemáticas sociales y científicas actuales.

En este sentido, Alderfer et al. (2023) opinan que una comunicación de la ciencia más inclusiva y sensible culturalmente debe partir de un enfoque humanista de la ciencia, respetuoso de valores sociales, éticos y culturales, opuesta a la idea de la divulgación cien-

tífica como una actividad meramente instrumental o de cántaro; en la cual solo exista un proceso de transmisión unidireccional de información científica, sin un diálogo genuino con la sociedad y un verdadero fomento de la cultura científica ciudadana.

Considerando la relevancia de comunicar y divulgar el conocimiento tecnocientífico de manera dialógica y horizontal, este artículo estudia la importancia de la divulgación científica realizada por profesionales STEM y subraya el valor de acercar tanto la ciencia como la tecnología a los diversos públicos de la sociedad. Con tal objetivo, el artículo se organiza de la siguiente manera: inicialmente se conceptualiza a la divulgación científica en ámbitos académicos. Seguido, se brinda una definición de las carreras STEM, para luego señalar la importancia de la divulgación de la ciencia dentro de estas. Después, se contextualiza y describe de forma breve el Instituto Tecnológico de Costa Rica al ser la universidad pública costarricense líder en educación tecnocientífica y foco de interés en este artículo. Por último, se describen los aspectos metodológicos de la investigación, los resultados obtenidos, y una serie de conclusiones y recomendaciones que buscan resaltar la importancia de fomentar actividades de divulgación científica entre el personal docente e investigador de carreras STEM.

### LA DIVULGACIÓN CIENTÍFICA COMO PILAR DEL EJERCICIO ACADÉMICO

Si bien el concepto de “divulgación científica” está lejos de ser homogéneo, es comúnmente entendido como todo proceso a través del cual se comunica evidencia científica a públicos no especializados, mediante el uso de diversas estrategias, canales de comunicación y metodologías (Niño-Sandoval et al., 2023). En este sentido, su objetivo es lograr convertir el saber academicista en información accesible para todas aquellas personas que van a usar, o serán impactadas, por este conocimiento (Scott et al., 2024). A pesar de ser conceptos relacionados, Gutiérrez-Sánchez, Said-Hung y García-Sanjuán (2023) recuerdan que la divulgación científica es un proceso distinto a la difusión científica, esta última entendida como “la transmisión de saberes a públicos asociados a las áreas de conocimiento afines a estos” (p. 388).

El uso de la divulgación científica como práctica académica, según Niño-Sandoval et al. (2023), data del siglo XVII, como consecuencia del incipiente establecimiento de academias científicas, como la Sociedad Real en 1662 y la Academia de Ciencias de París en 1667; así como por la aparición de las primeras publicaciones realizadas por estas instituciones, por ejemplo, el *Journal des Savants* y *Philosophical Transactions*, ambas creadas en 1665. A partir del siglo XVIII, complementan Nerghes, Mulder y Lee (2022), la comunicación de la ciencia fue adquiriendo cada vez más importancia, y esta tendencia se mantuvo constante hasta la década de 1950, momento en el que empieza a gestarse una visión de la ciencia orientada a la inclusión, cada vez más explícita, de los públicos no especializados en el proceso de creación de conocimiento. Esta perspectiva gana terreno de forma exponencial con la expansión masiva de la internet en las décadas de 1990 y 2000.

Este proceso de “popularización de la ciencia”, explican Nerghes et al. (2022), respondió a una transición progresiva de un modelo de comunicación basado en el déficit (o en otras palabras, partiendo del supuesto de que el rol de la divulgación era “solventar la ignorancia” de los públicos no académicos) a uno asentado en el diálogo bidireccional con las sociedades que llegarían a beneficiarse del saber producido en centros de investigación y universidades, con lo cual se crearía el fenómeno conocido como la “democratización del conocimiento”. La necesidad de este posicionamiento más horizontal con respecto a la divulgación de la ciencia, opina Nájera (2023), se vuelve particularmente necesaria en el contexto de Latinoamérica, región caracterizada por bajos niveles de producción académica al compararse con otras sociedades, puesto que: “la modernidad demanda mecanismos que permitan un intercambio de información que otorgue sentido al mensaje, al conocimiento, que posibilite procesos de entendimiento, de cuestionamiento, de diálogo, de confrontación, de negociación y de construcción de la ciencia” (p. 157).

A pesar del reconocimiento cada vez mayor de la importancia de incluir estrategias de divulgación científica al diseñar y ejecutar investigaciones científicas, son múltiples las barreras y retos que impiden consolidar culturas orientadas a la comunicación

científica dentro de círculos académicos. En primer lugar, como recuerdan Trial y Einsiedler (2024), en la actualidad en la comunidad científica internacional prima participar en “sistemas tradicionales de publicación”, en referencia a priorizar la redacción y difusión de conocimiento a través de artículos científicos, los cuales tienden a no ser accesibles a la población general debido a su lenguaje especializado.

Como consecuencia de esta prevalencia del artículo científico como medio de comunicación, las actividades de divulgación científica orientadas a públicos no especializados se perciben como labores de bajo valor, lo cual trae consigo barreras adicionales, como una menor asignación de recursos por parte de centros de investigación (dígase, tiempo y dinero) para realizarlas, o inclusive desaprobación por parte de pares académicos o figuras supervisoras (Woitowich, Hunt, Muhammad y Garbarino, 2022). Gutiérrez-Sánchez et al. (2023) replican esta preocupación, afirmando que: “las instituciones asociadas al ámbito científico no suelen destinar recursos para la formación específica destinada a ayudar a los investigadores a saber cómo comunicar sus proyectos y resultados, aunque ello sea una habilidad necesaria en la comunidad científica contemporánea” (p. 388).

De cara a este panorama, Niño-Sandoval et al. (2023) apuestan por el papel que las universidades pueden desempeñar como promotoras del entendimiento público de la ciencia, mediante una comunicación clara y accesible de los resultados de investigación. Para lograr este objetivo, sin embargo, resulta imperante mejorar las condiciones materiales del personal investigador que labora en estas instituciones. McNeal et al. (2021), por ejemplo, visibilizan la necesidad de que cada Universidad o centro de investigación cuente con expectativas y parámetros de medición claros que permitan tanto evaluar como regular las actividades de divulgación científica realizadas por el personal académico; Woitowich et al. (2022), por su parte, opinan que es necesario que el diseño de estrategias de divulgación científica, así como la participación activa en estas, sean criterios a considerar al contratar o ascender a personas investigadoras y docentes en universidades, pues, como bien expresan Gutiérrez-Sánchez et al. (2023), “se requiere de condiciones institucionales más favorables que garanticen un contexto científico orientado

a mejorar la motivación y la cultura de la divulgación desde los proyectos de investigación” (p. 400).

### **EN LA VANGUARDIA TECNOCIENTÍFICA: CONCEPTUALIZANDO LAS CARRERAS STEM**

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) define a los profesionales STEM como: “todos los graduados (educación terciaria de ciclo corto, licenciatura, maestría y doctorado) con un título en ciencias naturales, matemáticas y estadística; tecnologías de la información y la comunicación; e ingeniería, manufactura y construcción” (2023, p. 102). Desde que este acrónimo fue acuñado por primera vez en el año 2001 por la bióloga estadounidense Judith A. Ramaley, el currículum de estas áreas de estudio ha crecido en relevancia de manera exponencial, tanto en el ámbito político como en el educativo (Aguilera, Lupiáñez, Perales y Vílchez-González et al., 2021).

De acuerdo con López et al. (2020), las carreras STEM han empezado a tener una gran incidencia “tanto en los documentos marcos de política educativa, en la literatura especializada, en los medios de comunicación generalistas, en los foros de debate sobre educación y formación, así como en múltiples foros económicos y sociales” (p. 2). En otras palabras, STEM es un concepto sombrilla, el cual sirve no solo para referirse a áreas de conocimiento que incluyen tanto carreras como profesiones con alto contenido tecnocientífico, sino también a un conjunto heterogéneo de conocimientos, competencias, principios y prácticas cuya promoción en ámbitos educativos (escuelas, colegios y universidades) es valorada como esencial en la actualidad. Esto ha impulsado el surgimiento de la llamada alfabetización STEM como una estrategia para cultivar el interés de las nuevas generaciones en este campo disciplinario (López et al., 2020).

Aguilera et al. (2021) identifican una serie de principios orientadores comunes dentro de todo este cuerpo de disciplinas, los cuales se asocian con cada uno de los elementos fundamentales del modelo y que corresponden a:



- El entendimiento de la ciencia como una forma de comprender el mundo mediante la producción de saberes de forma creativa, y con una estrecha relación con la ética, las tradiciones culturales y la historia.
- La tecnología como una herramienta de adaptación humana que debe considerar los impactos sociales del progreso científico, por lo cual se orienta al funcionamiento tanto correcto como continuo de instrumentos y sistemas al servicio de las sociedades.
- La concepción de la ingeniería como una forma de diseñar y crear dispositivos con la capacidad de responder a problemas reales, concretando necesidades en un proceso de diseño, con el objetivo último de producir elementos tecnológicos novedosos, prácticos y funcionales.
- La comprensión de las matemáticas como un método para expresar análisis sobre el mundo a través de números, al suministrar “un modo de expresión y representación, un conjunto de nociones y destrezas que permiten interpretar el entorno, aportan estrategias para inventar y resolver problemas y promueven un pensamiento lógico y crítico” (Aguilera et al., 2021, p. 1454).

### **¿POR QUÉ LAS PERSONAS PROFESIONALES EN TECNOCiencias DEBEN DIVULGAR CONOCIMIENTO?**

Ritchie et al. (2022) consideran que la implementación de iniciativas inclusivas y estratégicas de comunicación de la ciencia tiene la capacidad de impulsar la eliminación de estructuras societales que crean y perpetúan inequidad, en especial en mujeres y miembros de comunidades históricamente subrepresentadas dentro de círculos académicos y científicos. En el caso de la población femenina, López et al. (2023) recalcan que las disciplinas STEM tienen una deuda vinculada con la disminución de la brecha de género en estas áreas científicas, pues la OCDE ha reportado que, en países vinculados con esta entidad, solo un 15.5% de quienes ingresan a carreras universitarias STEM son mujeres.

En esta misma línea, la divulgación de la ciencia también cobra particular relevancia dentro del ámbito científico, cuando se considera como un mecanismo a través del cual democratizar el conocimiento en sociedades menos industrializadas y con poblaciones más vulnerabilizadas (Ritchie et al., 2022). Las personas estudiantes de carreras STEM pertenecientes a comunidades minoritarias o provenientes de estratos socioeconómicos bajos indican haber tenido limitadas interacciones con la divulgación de la ciencia, de modo que principalmente son consumidoras en oposición a productoras de conocimiento, lo cual se ha asociado con la poca representación de estas comunidades en espacios académicos y la impotencia percibida para participar de forma activa en procesos de comunicación científica (Alderfer et al., 2023); fenómenos que pueden ser contrarrestados al promover dinámicas comunicativas culturalmente sensibles e inclusivas. Bajo esta perspectiva, dotar de competencias en ciencia y tecnología a toda la ciudadanía, formen parte o no de carreras STEM, es crucial para que las sociedades puedan participar de manera eficaz en la toma de decisiones informadas frente a los retos presentados en el mundo contemporáneo (López et al., 2020).

Ritchie et al. (2022) retoman que las esferas universitarias son espacios caracterizados por la divulgación de la ciencia a través de mecanismos más tradicionales, como la presentación oral en conferencias científicas, la redacción de artículos académicos y su adaptación para consumo público, e inclusive la comunicación cotidiana mediante redes sociales. En un cuestionario realizado a 161 personas graduadas de carreras STEM, se identificaron tres medios a través de los cuales se realizaba principalmente la comunicación de la ciencia: la planificación y ejecución de actividades científicas con alcance a comunidades (54%), la colaboración con otras universidades (25%) y la utilización de redes sociales (15%).

### **INSTITUTO TECNOLÓGICO DE COSTA RICA: LÍDER COSTARRICENSE EN EDUCACIÓN TECNOCIENTÍFICA**

Tal como se menciona en la página oficial del Instituto Tecnológico de Costa Rica (TEC, 2024a), esta es una institución autónoma de educación superior

universitaria, la cual es “dedicada a la docencia, la investigación y la extensión de la tecnología y las ciencias conexas para el desarrollo de Costa Rica” (párr. 1). La principal finalidad del TEC corresponde a la formación de profesionales en el campo tecnológico que posean una alta consciencia del contexto socioeconómico, cultural y ambiental en el cual se produce y aplica la tecnología. De igual manera, el TEC (2024a) aspira a “generar, adaptar e incorporar en forma sistemática y continua, la tecnología necesaria para utilizar y transformar provechosamente para el país los recursos y fuerzas productivas” (párr. 7), con lo cual contribuye al mejoramiento de la calidad de vida de las personas habitantes del país. Todos estos objetivos se conjugan en la misión del TEC, la cual corresponde a:

Contribuir al desarrollo integral del país, mediante formación del recurso humano, la investigación y la extensión; manteniendo el liderazgo científico, tecnológico y técnico, la excelencia académica y el estricto apego a las normas éticas, humanísticas y ambientales, desde una perspectiva universitaria estatal de calidad y competitividad a nivel nacional e internacional. (TEC, 2024a, párr. 3).

De igual manera, el TEC (2024a) manifiesta un particular interés por la promoción de la libertad de expresión en temáticas propias de la filosofía, la ciencia, la política y afines. Tomando como punto de partida estos principios, la institución aspira a:

La sólida formación del talento humano, el desarrollo de la investigación, la extensión, la acción social y la innovación científico-tecnológica pertinente, la iniciativa emprendedora y la estrecha vinculación con los diferentes actores sociales a la edificación de una sociedad más solidaria e inclusiva; comprometida con la búsqueda de la justicia social, el respeto de los derechos humanos y del ambiente. (TEC, 2024a, párr. 5).

En lo que respecta a su historia, este centro de educación superior fue creado el 10 de junio de 1971, mediante la Ley no. 4777, bajo la administración del presidente José Figueres Ferrer y con el apoyo del presidente de la Asamblea Legislativa, Daniel Oduber Quirós (TEC, 2024a). La fundación de esta

universidad respondió a un consenso por parte de la población de la provincia de Cartago (en donde se encuentra ubicado), en tanto se eligió popularmente por encima de otros dos proyectos de desarrollo en zona, los cuales eran la creación de un programa de desarrollo agropecuario y la construcción de una carretera a la provincia aledaña de San José. En este sentido, el TEC “surgió como una alternativa para la formación de técnicos que pudieran impulsar la agricultura, el comercio y la industria de la época” (Núñez, 2021, párr. 4).

De acuerdo con los datos suministrados por la institución (TEC, 2021; TEC, 2024b), en la actualidad esta institución de enseñanza superior cuenta con más de 1300 personas funcionarias, tanto administrativas como docentes, que son el cuerpo formador en 12 bachilleratos, 16 licenciaturas, 17 maestrías y 3 doctorados, distribuidos en 29 carreras académicas disponibles en sus 5 sedes (Cartago, San José, San Carlos, Limón y Alajuela). En lo que respecta a su estudiantado, durante el 2021, el TEC registró 12 658 personas estudiantes matriculadas (7 939 hombres y 4 719 mujeres) y en sus 5 décadas de historia, afirma haber graduado a más de 27 631 profesionales (TEC, 2021). En esta misma línea, según Núñez (2021), esta universidad ha otorgado más de 35 888 diplomas, lo cual la consolida como “la [mayor] fuente de profesionales que aportan al sector socio productivo de manera directa, enfocado en una formación especializada en ingenierías, sin dejar de lado las ciencias agrícolas, la administración de empresas, la educación técnica y enseñanza de la matemática” (párr. 9).

Específicamente en el ámbito de la investigación, el TEC (2021) señala que cuenta con proyectos en las áreas de investigación y extensión docente, por lo tanto, llega a un total de 153 iniciativas que constituyen la base de las labores de esta universidad. Estas investigaciones se ejecutan tanto a través de centros especializados dentro de la institución, como mediante alianzas estratégicas establecidas con empresas, organizaciones públicas y comunidades en todo el país, con la supervisión de la Vicerrectoría de Investigación y Extensión (VIE), ente regulador de dichos proyectos. De acuerdo con el TEC (2024c), la VIE “impulsa y promueve la investigación, la extensión y la innovación, creando las mejores condi-

ciones y ofreciendo servicios que apoyen al trabajo de nuestros investigadores y extensionistas” (párr. 1).

Dirigiendo la atención particularmente a los procesos de divulgación de la ciencia en el TEC, de acuerdo con el criterio del Lic. Pablo Roberto Bonilla Siles, abogado y Gestor de Propiedad Intelectual del Centro de Vinculación de esta casa de enseñanza, si bien la divulgación es un elemento que, de manera informal, se valora dentro de esta Universidad, no existe en la actualidad normativa o reglamentación que incentive en el personal la divulgación de la ciencia, ni lineamientos que vuelvan obligatorio la comunicación de resultados de investigaciones a los públicos no especializados (P.R. Bonilla Siles, comunicación personal, 6 de junio del 2024). En este sentido, en la normativa prima la delimitación de las condiciones mínimas de calidad tanto para el desarrollo como para la ejecución de investigaciones y proyectos tecnocientíficos, pero una vez finalizados estos procesos, no hay ningún mecanismo a través del cual se propicie la divulgación de los saberes resultantes de estos ejercicios académicos al público no especializado. Paralelo a esto, no se identifican investigaciones previas que se hayan enfocado en analizar la perspectiva del personal docente e investigador del TEC sobre la comunicación pública de la ciencia en esta universidad, por lo cual, se puede argumentar que el presente estudio es pionero, al ser un primer acercamiento al tema de las actitudes y prácticas de divulgación del personal investigador en carreras STEM a nivel de Costa Rica.

El criterio del Lic. Bonilla Siles va en línea con la documentación oficial disponible de la VIE, en cuanto no se identifica en su página *web* institucional (TEC, 2024d) información específica sobre el posicionamiento de la Universidad con respecto a esta temática; únicamente se localiza, dentro de las *Orientaciones de la investigación y la extensión en el TEC*, la afirmación de que se considera importante: “Divulgar a nivel nacional e internacional las actividades y resultados de la investigación y extensión del TEC” ((TEC, 2024e, párr. 3). Por otra parte, en las Políticas del Tecnológico de Costa Rica para la investigación y la extensión (TEC, 2024f) se menciona brevemente que: “Se incrementará la formación, capacitación y superación de los académicos del TEC en la formulación, el desarrollo, la divulgación de resultados y

la administración de proyectos de investigación y extensión” (1.4 Crecimiento y aprendizaje, párr. 1).

De la afirmación anterior se rescata, sin embargo, que esta política se encuentra más encaminada a la difusión de la ciencia, puesto que el objetivo de lo planteado responde a la estimulación de: “planes y programas que faciliten la transferencia de conocimientos y habilidades en investigación y extensión, desde los profesionales consolidados hacia los profesionales jóvenes” (TEC, 2024f, 1.4 Crecimiento y aprendizaje, párr. 2). Esto refuerza lo planteado por el Gestor de Propiedad Intelectual del Centro de Vinculación del TEC (P.R. Bonilla Siles, comunicación personal, 6 de junio del 2024), quien afirma que, si bien la divulgación de la ciencia ocurre de forma intermitente, existe un predominio de esfuerzos institucionales para promocionar la comunicación de la ciencia entre públicos especializados, usualmente al publicar artículos científicos o a través de foros académicos, y se deja en un segundo plano la divulgación de conocimiento a personas ajenas a estos círculos de profesionales en tecnociencias.

## MÉTODO

### *Tipo de estudio*

Esta investigación se plantea como un estudio de enfoque cuantitativo de tipo no paramétrico. Con respecto a su profundidad y alcance, es una aproximación descriptiva, ya que busca especificar las características de las variables estudiadas, a saber, las actitudes y prácticas de divulgación del personal investigador del Instituto Tecnológico de Costa Rica durante el año 2021. En cuanto a su diseño, constituye un estudio transaccional de una única medición, dado que la recolección de la información se realizó en una temporalidad específica.

### *Participantes*

Este artículo se basa en el proyecto de investigación titulado: “Actitudes y prácticas de personas investigadoras hacia la divulgación de la ciencia (N° 723-C1-304)”, implementado en el Instituto de Investigaciones Psicológicas de la Universidad de Costa Rica en los años 2021-2023, con el objetivo de identificar los principales predictores sociodemográficos

y psicosociales tanto de las actitudes como de las prácticas de personas investigadoras de las cinco universidades públicas de Costa Rica en torno a la divulgación de la ciencia. Para efectos de esta aproximación académica, únicamente se describen los datos de una muestra intencional por conveniencia de 39 personas investigadoras pertenecientes al Instituto Tecnológico de Costa Rica; por lo cual, no se pretenden generalizar los resultados encontrados, sino más bien, brindar una perspectiva específica sobre la valoración que realiza un grupo particular de personas investigadoras del TEC en cuanto a la divulgación científica en carreras STEM.

*Técnicas e instrumentos de recolección de información*

Considerando el objetivo principal de este estudio, se utilizó el método de la encuesta. Esta se instrumentó por medio de un cuestionario autoadministrado, el cual estuvo constituido por 5 subescalas de pregun-

tas cerradas, con opciones de respuesta tipo Likert y una escala de diferencial semántico.

Para asegurar la validez y confiabilidad del cuestionario, se realizó una prueba piloto de esta. Como primer paso, antes de realizar el análisis de factores exploratorio de la prueba piloto, se recurrió a la prueba de esfericidad de Bartlett y a de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), con el fin de identificar si los datos eran adecuados para ejecutar el análisis. Debido a que se contaba con una muestra de 87 personas, se decidió trabajar con subescalas. La Tabla 1 muestra los resultados para este análisis, en donde además se integra la cantidad de factores resultantes por cada subescala. En algunas de estas se encontró que los ítems se agrupaban en más de un factor, sin embargo, debido a que evidenciaban una tendencia a agruparse en un factor “principal”, pues mostraban una fuerte correlación entre sí, se mantuvieron todos los ítems originales.

**Tabla 1.** Idoneidad de los ítems para el análisis factorial

Subescala	Prueba de esfericidad de Bartlett			Medida de Adecuación del Muestra KMO	Factores resultantes
	X <sup>2</sup>	p	gl		
Actitudes	220	<.001	21	0.869	1
Beneficios	525	<.001	91	0.863	2
Dificultades	405	<.001	78	0.745	1
Prácticas	5629	<.001	780	0.738	2
Motivaciones	932	<.001	120	0.849	2
Diferencial semántico	1324	<.001	190	0.803	3

Nota: se utilizó el método de extracción de factorización del eje principal

La Prueba de Esfericidad de Bartlett mostró un valor significativo de <.001, lo cual indica que la correlación entre los ítems es suficiente para ejecutar el análisis factorial. En la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), los valores mostraron ser mayor que 0,70, esto demuestra que los ítems son pertinentes para el análisis factorial y no mostraron problemas de multicolinealidad. Finalmente, se trabajó con rotaciones oblicuas Promax, pues fue la que proveyó la estructura más simple para las subescalas.

Posterior al análisis de factores exploratorio, la validez de contenido se corroboró contrastando las preguntas elaboradas con el marco teórico y la literatura consultada previamente; por su parte, la validez de expertos se aseguró por medio de un proceso de validación por jueces. Por último, la confiabilidad y consistencia interna del cuestionario se certificó en el trabajo de campo mediante análisis estadísticos como el  $\alpha$  de Cronbach, el cual arrojó resultados entre .739 y .911. Los  $\alpha$  de Cronbach obtenidos en todas las escalas se presentan en la Tabla 2.



**Tabla 2.** Fiabilidad de las escalas utilizadas

Subescala	Ítems total	$\alpha$ de Cronbach
Actitudes	7	.758
Beneficios	14	.801
Dificultades	13	.839
Prácticas	16	.739
Motivaciones	16	.898
Diferencial semántico	20	.911

Fuente: elaboración propia

En este estudio, las actitudes fueron teorizadas como las tendencias evaluativas que son emitidas por una persona o por un grupo cultural (Castillo, 2018). Pardana et al. (2019) complementan esta definición proponiendo que corresponden a los sentimientos, pensamientos y tendencias de una persona sobre ciertos aspectos de su ambiente, y son relativamente permanentes. De forma más puntual, las actitudes se concibieron como “aquellas reacciones subjetivas que se disponen a responder con algún nivel de agrado o desagrado hacia un objeto en particular, las cuales pueden ser influenciadas por los estados de ánimo y las emociones” (Castillo, 2018, p. 14). De la mano con esta evaluación agradable o desagradable hacia un fenómeno, Pardana et al. (2019) recuerdan que las actitudes tienen un impacto directo sobre la forma en la cual se interactúa con el mundo, puesto que predisponen a reaccionar de una determinada manera ante estímulos ambientales dependiendo de la valencia emocional que se les ha asignado a estos.

Por otra parte, las prácticas fueron comprendidas como aquellos indicadores o comportamientos realizados en un tiempo y espacio determinado (Castillo, 2018). Considerando la diversidad de actividades de divulgación que existen en la actualidad, estas se delimitaron a un tipo específico de conductas que abarcan desde la redacción de artículos de prensa en periódicos hasta la divulgación electrónica en blogs o redes sociales.

### *Estrategias para el análisis de datos*

La información recolectada en el presente estudio fue procesada por medio de paquetes estadísticos como JAMOV y R. En este procedimiento, cada persona investigadora fue registrada con un número de caso para poder efectuar la etapa de análisis de la información. Al finalizar este proceso y considerando la naturaleza de los datos, se realizaron estadísticas descriptivas para finalizar con el reporte de esta información en un formato de tablas y cuadros estadísticos.

## **DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS**

Con el objetivo de facilitar el análisis descriptivo de los resultados, el siguiente apartado se organiza a partir de los siguientes elementos: información sociodemográfica y profesional del personal investigador implicado, principales motivadores hacia la divulgación tecnocientífica, dificultades percibidas, beneficios percibidos, actitudes hacia la divulgación tecnocientífica y prácticas de divulgación. Tras esta estructura organizativa, se presentan las frecuencias y los porcentajes para mostrar el grado de acuerdo en las respuestas proporcionadas por las personas investigadoras participantes, en todo momento se considera que existen factores de experiencia o afiliación disciplinaria dentro de las carreras STEM que pueden influir en los hallazgos; para ello, se han clasificado algunos de los resultados obtenidos con base en el siguiente esquema:

- Consenso alto: proporción de respuestas que es igual o superior al 70% de todas las emitidas.
- Consenso intermedio: se alcanza cuando la proporción de respuestas oscila entre el 30% y el 69% del total.
- Consenso bajo: la proporción de respuestas se sitúa entre el 0% y el 29% del total expresado.

## DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

La muestra estuvo conformada por 39 personas investigadoras que forman parte del Instituto Tecnológico de Costa Rica. De este total, 36 reportaron su género. Se tuvo representatividad equitativa en cuanto al género femenino y masculino: el 50% (n=18) de la muestra estuvo compuesta por personas que se identifican con el género femenino, cuya edad media fue de  $M=45$  años ( $DE=10.5$  años), mientras que el otro 50% (n=18) se compuso por personas que se identifican con el género masculino, quienes tuvieron con una edad media de  $M=49.4$  años ( $DE=9.36$  años). La edad media de todas es de  $M=47.5$  años,  $DE=9.88$ . En la muestra femenina, la investigadora más joven cuenta con 30 años y la de mayor edad con 65. Por su parte, el mínimo de edad de la muestra masculina es de 35 años y la máxima corresponde a 63 años.

Sobre el tiempo de laborar en la TEC como persona investigadora, se obtuvo una media de  $M=14.9$  años,  $DE=10.3$  años, con un rango entre 3 y 39 años. La media de tiempo trabajado en la muestra masculina ( $M=16.1$ ,  $DE=11.3$ ) es relativamente similar a la femenina ( $M=14.8$ ,  $DE=9.87$ ). Sobre esta variable, también se rescata que no hay una notable diferencia en función del género: la máxima en la muestra femenina es de 39 años, mientras que la masculina cuenta con una máxima de 38 años en labores de investigación dentro del TEC. De forma similar ocurre en la categoría de tiempo mínimo laborando como persona investigadora, ya que el mínimo en población femenino (min=3 años) y masculino (min=4 años) no es muy distinto uno del otro.

Relacionado con el grado académico de las personas participantes, la mayor parte de la muestra masculina que llenó la encuesta posee un doctorado (n=14),

seguido de una maestría (n=4); ninguna posee titulación de licenciatura. En el caso del género femenino, la mayor parte de las mujeres cuenta con un grado de doctorado (n=13), el segundo grado más común es la maestría (n=4). En general, quienes cuentan con un doctorado representan el 75.0% de la muestra total, por mucho resulta la titulación más común entre todas las personas participantes. En términos de distinción por género de titulación académica, no existe una brecha significativa en ninguna de las categorías de análisis.

La jornada laboral asignada a realizar tareas de investigación se muestra en la Tabla 3, en donde destaca que las personas de la muestra mayormente dedican medio tiempo completo a labores de investigación (27.8%), seguido muy de cerca por un cuarto de tiempo (25.0%). En lo que respecta a la jornada de tiempo completo y tres cuartos de tiempo, se puede observar que poseen la misma cantidad de personas investigadoras asignadas (16.7% cada una). Se rescata, además, que la de un octavo de tiempo en investigación es la menos común. En general, con excepción de “otras” y el octavo de tiempo, hay una distribución bastante similar entre las diversas opciones de jornadas laborales en el TEC.

A través de la distribución de jornadas laborales, la muestra masculina muestra una mayor cantidad asignada en el octavo de tiempo, los tres cuartos de tiempo y “otras” que la contraparte femenina. Por su parte, en lo que refiere al tiempo completo, el medio (la categoría más popular) y el cuarto de tiempo, se puede observar que hay un predominio de la muestra femenina que posee estas jornadas. En la categoría de cuarto de tiempo y tiempo completo, hay una proporción 2:1 a favor de la población femenina, y en el caso de las jornadas de tres cuartos de tiempo, existe una razón 5:1 a favor de los hombres. Aun cuando es valioso destacar estas distinciones de género, sin embargo, la brecha entre géneros en cada opción de jornada laboral, en términos de frecuencia, es relativamente pequeña.

**Tabla 3:** Jornada laboral de las personas participantes

Jornada	Género	
	Femenino	Masculino
1 TC	4	2
1/2 TC	6	4
1/4 TC	6	3
1/8 TC	1	2
3/4 TC	1	5
Otro	0	2

*Nota:* 1/4 TC= Una cuarta parte del tiempo completo, 1/2 TC= Media parte del tiempo completo, 3/4 TC= Tres cuartas partes del tiempo completo, 1 TC= Tiempo completo, 1/8 TC= Una octava parte del tiempo completo. n=36

**Fuente:** elaboración propia

De las personas que reportaron su modalidad de participación en proyectos de investigación (n=36), la mayor parte de la muestra funge como persona investigadora principal (n=14, 38.9%), seguido muy de cerca por personas que además de ser investigadores(as) principales, son colaboradores(as) en otros proyectos (n=13, 36.1%). Quienes laboran únicamente como investigadores principales tienen una leve tendencia a ser hombres (n=8, 57.1%) en oposición a la muestra femenina (n=6, 42.9%) en esta modalidad de participación. Sin embargo, al sumar por género a las personas que laboran como investigadoras principales, que además son investigadoras principales en sus proyectos y colaboradoras en otros, se observa que n=15 (41.7%) mujeres son investigadoras principales en comparación con n=12 (33.3%) hombres.

La media de proyectos inscritos en el año 2021 por cada persona investigadora (n=36) es de  $M = 3.26$ ,  $DE = 3.16$ , con un rango de ningún proyecto inscrito a un máximo de 16 proyectos inscritos. La persona que inscribió este máximo de proyectos (máx=16) fue un hombre, mientras que el máximo inscrito por una mujer es de 12, por lo tanto, se puede observar que no hay mayor diferencia entre los dos géneros. En el caso del mínimo de proyectos inscritos, todas las mujeres participantes contaron con por lo menos un proyecto, mientras que se recabaron casos de hombres que no inscribieron ningún proyecto de investigación durante el año 2021. En promedio, las personas investigadoras masculinas inscribieron una

media de  $M=3.67$ ,  $DE=3.62$  proyectos, mientras que la muestra femenina,  $M=3.11$ ,  $DE=2.83$ .

El tipo de investigación que realizan las personas participantes del estudio se observa en la Tabla 4; las más comunes son aquellas que caen bajo la categoría de aplicada, seguidas por investigaciones tanto básicas como aplicadas. Se rescata, además, que la mayoría de las aplicadas son realizadas por personas de género masculino, mientras que las investigaciones que implican componentes tanto aplicados como básicos tienden a ser llevadas a cabo por investigadoras mujeres. Entre las investigaciones con ambas modalidades y las aplicadas, se encuentra el 94.4% (n=34) de todos los estudios realizados en el TEC por las personas encuestadas, por lo que las puras representan una minoría notable. Además, ninguna de las investigadoras encuestadas hace investigación básica, en esta únicamente se encuentra la participación de dos hombres.

**Tabla 4.** Tipo de investigación realizada por las personas participantes

Tipo de investigación	Género	
	Femenino	Masculino
Ambas	9	4
Aplicada	9	12
Básica	0	2

*Nota:* n=36

**Fuente:** elaboración propia

El 41.7% de la muestra reporta que en su Centro o Instituto de Investigación se cuenta con algún equipo de trabajo o persona que se encarga de asesorar, promover y/o desarrollar procesos de comunicación de la ciencia; el 5.5% indica no saber si existe dicho programa, mientras que el 52.8% señala que dicho programa no está en su unidad académica. Por su parte, alrededor de 56.4% (n=20) de las personas investigadoras desarrollan actividades de investigación bajo el nombramiento de propiedad y alrededor de un 28.2% (n=11) de quienes tienen interinazgo están realizando actividades de este tipo. Se resalta que de las 20 personas que reportan estar en propiedad, la mayoría son hombres (n=12), mientras que en la condición de interinazgo prima la población femenina (n=7) sobre la masculina (n=4).

En la Tabla 5 se presenta el tipo de capacitaciones en las que participaron las personas investigadoras. Destacan aquellas de redacción de artículos de prensa u otras actividades de comunicación dirigidas a públicos diversos; sin embargo, continúa siendo una minoría la que ha accedido a este tipo de preparación. Ante esto, resulta necesario indagar en las oportu-

dades y acceso real que tiene el personal investigador a capacitaciones que fortalezcan sus prácticas de divulgación, análisis que debe tomar en cuenta factores como la carga de trabajo, la jornada laboral asignada para investigación, así como el nombramiento que poseen.

**Tabla 5.** Participación en capacitaciones

Capacitación	Género	
	Femenino	Masculino
Estrategias para el desarrollo de actividades de divulgación de la ciencia	4	2
Redacción de artículos de prensa u otras actividades de comunicación dirigidas a públicos diversos	6	4
Formas de relacionarse con comunicadores/as	6	3
Crear contenidos audiovisuales	1	2
Administrar redes sociales	1	5

Nota: n=34

Fuente: elaboración propia

Con respecto a las diferentes actividades de divulgación que llevaron a cabo las personas encuestadas,

en la Tabla 6 se establece la cantidad realizada durante el año 2021.

**Tabla 6.** Actividades de divulgación desarrolladas durante 2021 por las personas encuestadas TEC

Actividad	M	DE	2021	
			Min	Max
Artículos de prensa	.513	.790	0	3
Artículos en revista no científicas	.763	1.08	0	5
Expo-ferias	.368	.675	0	3
Libros	.359	.811	0	4
Cursos extensión docente	.949	1.90	0	10
Conferencias de prensa	.231	.667	0	3
Participación en museos	.026	.162	0	1
Programas de radio	.564	.821	0	3
Programas de TV	.289	.654	0	2
Divulgación electrónica*	5.53	16.6	0	100
Entrevistas a medios periodísticos	.789	1.04	0	5
Conferencias públicas	.974	1.95	0	10
Jornadas de puertas abiertas	.711	1.47	0	7
Podcasts	.079	.273	0	1
Audiovisuales	1.71	4.32	0	25
Foros	.872	1.40	0	6

Nota. n válido = 38 \*Entiéndase divulgación electrónica como actividades en blogs, redes sociales u otro tipo de sitios web.

Fuente: elaboración propia



En los resultados expuestos en la Tabla 6, destaca que la actividad mayormente desarrollada durante el año 2021 en el TEC es la divulgación electrónica ( $M=5.53$ ,  $DE=16.6$ ); sin embargo, considerando la gran desviación estándar de esta, se debe tomar este promedio con cautela. Al continuar con las actividades más realizadas, se observa que la divulgación científica es seguida por la comunicación de la ciencia mediante recursos audiovisuales ( $M=1.71$ ,  $DE=4.32$ ), mientras que la divulgación a través de conferencias públicas ( $M=.974$ ,  $DE=1.934$ ) se posiciona en tercer lugar, sucedida muy cercanamente por cursos de extensión docente ( $M=.949$ ,  $DE=1.90$ ). De estas dos últimas, sin embargo, se rescata que las medias no llegan siquiera a la unidad completa, por lo tanto, su alto posicionamiento en la lista de actividades de divulgación llevadas a cabo en el TEC se debe solo a su comparación con el resto de los resultados, los cuales tienen frecuencias muy bajas.

Al analizar de manera general las diferencias de género en las actividades de divulgación desarrolladas por las personas investigadoras encuestadas, surgen varios elementos: en primer lugar, se identifica que en la categoría de divulgación electrónica existe una notable diferencia entre las medias de la población masculina ( $M=2.71$ ,  $DE=3.20$ ) y femenina ( $M=8.94$ ,  $DE=23.8$ ) a favor de las investigadoras mujeres; sin embargo, considerando la desviación estándar de la muestra femenina, se puede argumentar que este promedio no representa de forma fiel la media de participación de esta muestra en tal actividad. Con respecto a los cursos de extensión docente y conferencias públicas, las medias de la muestra femenina ( $M=1.44$ ,  $DE=2.59$ , y  $M=1.50$ ,  $DE=2.68$ , respectivamente) son igual de mayores a las masculinas en estas categorías ( $M=0.556$ ,  $DE=0.922$ , y  $M=0.50$ ,  $DE=0.786$ , respectivamente), si bien por un margen menor al de la divulgación electrónica.

Esta tendencia de que el promedio de participación femenina en actividades de divulgación de la ciencia sea mayor al masculino se puede observar, en mayor o menor grado, en todas las categorías de análisis; las únicas excepciones son la participación en museos y los podcasts, en los que la media masculina es ínfimamente mayor a la femenina, debido a que ninguna mujer reportó haber participado en estas durante el año 2021.

Se puede hipotetizar que el motivo por el cual la muestra femenina reportó realizar actividades de divulgación científica con mayor frecuencia que la masculina, podría responder a la eventual presencia de roles de género tradicionales que se han filtrado y arraigado en la práctica académica. Tal como mencionan Lopes y de Camargo (2025), el *academic housework* ("Trabajo doméstico académico", en español) es un concepto que se ha popularizado en los últimos años para visibilizar todas aquellas "labores de cuidado" realizadas, usualmente por mujeres, en esferas académicas y que tienden a ser invisibilizadas o menospreciadas. Dentro de estas se encuentran, por ejemplo, el desarrollo de cronogramas, responder correos electrónicos, organizar archivos y la participación en actividades académicas (incluyendo las de divulgación) que se consideran "de poco prestigio" o que no son pagadas; mientras que las contrapartes masculinas se dedican exclusivamente al desarrollo de actividades reconocidas por los sistemas de meritazgo académico, por ejemplo: la investigación y la difusión científica. Fenómeno que puede estar manifestándose en el contexto del TEC.

#### Actitudes hacia la divulgación tecnocientífica

Las actitudes del personal investigador hacia la divulgación tecnocientífica fueron indagadas a partir de una escala de 7 preguntas cerradas, como aparece en la Tabla 7.

**Tabla 7.** Distribución relativa según ítems sobre actitudes hacia la divulgación científica

Ítem	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo	N
DA1. Planeo hacer llegar los resultados de mis investigaciones a diferentes públicos.	0.0%	5.1%	10.3%	84.6%	39
DA2. Obtengo mayor prestigio social al divulgar mis investigaciones a diferentes públicos	5.1%	7.7%	23.1%	64.1%	39
DA3. Tengo la certeza de que la divulgación promueve la participación ciudadana en temas de ciencia.	0.0%	0%	31.6%	68.4%	38
DA4. Incluí la divulgación como una actividad intrínseca en dichos proyectos.	0.0%	5.1%	20.5%	74.4%	39
DA5. Para mi crecimiento profesional es importante la retroalimentación que diversos públicos hagan de mis actividades de investigación.	0.0%	5.1%	25.6%	69.2%	39
DA6. Puedo desempeñarme como un/a buen/a divulgador/a de la ciencia.	0.0%	5.1%	46.2%	48.7%	39
DA7. Debo conocer las características de los diferentes públicos a los cuales puedo dirigirme con el fin de divulgar mis resultados.	0.0%	2.6%	17.9%	79.5%	39

Fuente: elaboración propia

Como se observa en la Tabla 7, todos los enunciados demuestran consensos intermedios y altos. Las respuestas indican una particular inclinación a agruparse en la categoría *totalmente de acuerdo*, lo cual apunta a una tendencia dentro del personal investigador consultado a tener actitudes muy positivas hacia la divulgación de la ciencia. Esto se evidencia en el ítem DA1 “Planeo hacer llegar los resultados de mis investigaciones a diferentes públicos”, en el cual se reporta un consenso alto del 84.6% en *totalmente de acuerdo*; seguido del ítem DA7 “Debo conocer las características de los diferentes públicos a los cuales puedo dirigirme con el fin de divulgar mis resultados”, en donde se alcanza un 79.5% en *totalmente de acuerdo*, con lo cual se expresa un reconocimiento a la importancia de la divulgación científica en el quehacer académico.

Lo anterior se refuerza al analizar el ítem DA4 “Incluí la divulgación como una actividad intrínseca en dichos proyectos”, en donde se obtiene un alto porcentaje de respuestas para *totalmente de acuerdo*

(74.4%), lo cual apunta a que en las personas investigadoras consultadas se da una cultura orientada –o al menos, un interés– en reportar los resultados de sus proyectos de investigación. Sin embargo, existe la posibilidad de que estas actitudes positivas hacia la divulgación de la ciencia solo formen parte del discurso oficial del TEC, pero que no se materialicen en actividades específicas de comunicación científica dirigidas a públicos no especialistas. Por lo tanto, las respuestas de las personas investigadoras pueden estar siendo altamente influidas por una deseabilidad social que no se traduce de verdad en prácticas de divulgación.

#### Beneficios percibidos de la divulgación tecnocientífica

Como se observa en la Tabla 8, los beneficios percibidos por las personas participantes del estudio sobre la divulgación científica fueron evaluados mediante una escala de 14 preguntas cerradas.

**Tabla 8.** Distribución relativa según ítems sobre beneficios hacia la divulgación científica

Ítem	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo	N
DB1. Contribuye al progreso social.	0.0%	0.0%	10.3%	89.7%	39
DB2. No me aporta nada en términos académicos.	87.2%	7.7%	2.6%	2.6%	39
DB3. Fomenta el que la ciencia sea una actividad colectiva.	0.0%	2.6%	30.8%	66.7%	39
DB4. No es valorada por los diversos públicos de la sociedad.	10.3%	41.0%	33.3%	15.4%	39
DB5. Promueve el conocimiento basado en las evidencias.	0.0%	5.1%	20.5%	74.4%	39
DB6. Logra visualizar la aplicación cotidiana de los hallazgos científicos.	0.0%	2.6%	25.6%	71.8%	39
DB7. Requiere de complejas condiciones logísticas para su realización.	5.1%	43.6%	20.5%	30.8%	39
DB8. Mejora la calidad de vida de los seres humanos.	0.0%	7.7%	33.3%	59.0%	39
DB9. Ha cambiado la forma en que diseñaría investigaciones en el futuro.	5.1%	10.3%	43.6%	41.0%	39
DB10. Me distrae de mis objetivos de investigación	56.4%	30.8%	7.7%	5.1%	39
DB11. Es esencial para desmitificar la ciencia.	5.1%	12.8%	30.8%	51.3%	39
DB12. Facilita la apropiabilidad del conocimiento científico por parte de la ciudadanía.	0.0%	0.0%	25.6%	74.4%	39
DB13. No me aporta nada en términos económicos.	25.6%	23.1%	30.8%	20.5%	39
DB14. Combate la desconfianza que presentan determinados públicos hacia la ciencia.	0.0%	5.1%	35.9%	59.0%	39

Fuente: elaboración propia

Al analizar los datos expuestos en la Tabla 8, se observa que existe un consenso alto de *totalmente de acuerdo* (89.7%) en el ítem DB1 “Contribuye al progreso social” y un consenso alto de *nada de acuerdo* (87.2) en el ítem DB2 “No me aporta nada en términos académicos”, lo cual permite afirmar que en general la muestra consultada es consciente de los beneficios de la divulgación de la ciencia para el avance tanto de las sociedades, como de sus propias carreras académicas; en consecuencia, se evalúa la divulgación científica como positiva en aspectos tanto colectivos como individuales.

Aunado a esto, se observan porcentajes intermedios de acuerdo en el ítem DB10 “Me distrae de mis objetivos de investigación” en la categoría de *nada de acuerdo* (56.4%) y *poco de acuerdo* (30.8%), lo cual apoya el argumento de que, en el TEC, existe una tendencia a que las personas investigadoras consideren la divulgación de la ciencia como un elemento fundamental de su desempeño profesional y no una “distracción”, al menos en el plano discursivo. No se omite indicar, sin embargo, que estos resultados parecen oponerse a lo manifestado por las personas investigadoras en relación con las dificultades percibidas hacia la divulgación de la ciencia, pues

admiten, contradictoriamente, que el TEC no reconoce las actividades divulgativas dentro de los sistemas de mérito académico; esto permite entrever un desencuentro entre los beneficios percibidos que se vinculan a la comunicación científica y las barreras institucionales que impiden su ejecución.

En cuanto a los beneficios individuales que la muestra encuestada percibe que se desprenden de la divulgación de la ciencia, se puede mencionar inicialmente que estas actividades de comunicación resultan útiles para el adecuado desempeño de la investigación académica, lo cual se evidencia en los resultados del ítem DB9 “Ha cambiado la forma en que diseñaría investigaciones en el futuro”. Allí, se observa un consenso intermedio tanto en *muy de acuerdo* (43.6%) como en *totalmente de acuerdo* (41.0%), entonces, se muestra como un factor mediador relevante en el ejercicio de la investigación.

Por otro lado, se evidencia una dispersión en las respuestas al ítem DB13 “No me aporta nada en términos económicos”, de manera que 30.8% de la muestra reportó estar *muy de acuerdo* y 25.6%, *nada de acuerdo*, así, no hubo un consenso entre las implicaciones económicas que representa la divulgación de la ciencia para las personas consultadas en esta encuesta. En términos hipotéticos, esta polarización puede deberse a la posibilidad de la existencia de una percepción limitada en el TEC, o bien, a una ausencia de información sobre cómo las actividades de divulgación podrían implicar beneficios económicos a corto o largo plazo. De esta manera, se observa que solo algunas personas investigadoras perciben los beneficios indirectos de la divulgación científica: obtención de financiamiento adicional para el desarrollo de otras investigaciones, reconocimiento institucional que puede traducirse en un mayor acceso a recursos académicos, o mejoras en su trayectoria profesional que, eventualmente, pueden llegar a impactar de forma positiva sus ingresos.

A pesar de que la muestra encuestada localiza ciertos beneficios individuales producto de la comunicación pública de la ciencia, la mayoría de los que percibieron responden al valor de la ciencia para los públicos no especializados. Esto se manifiesta en los ítems DB3 “Fomenta el que la ciencia sea una actividad colectiva”, DB5 “Promueve el conocimiento ba-

sado en las evidencias”, DB8 “Mejora la calidad de vida de los seres humanos”, DB12 “Facilita la apropiabilidad del conocimiento científico por parte de la ciudadanía” y DB14 “Combate la desconfianza que presentan determinados públicos hacia la ciencia”, en donde se observan consensos inclinados a la opción *totalmente de acuerdo*, que apuntan al impacto positivo que la comunicación científica tiene en la población general, especialmente a través de promover conocimiento que sea de fácil acceso y capaz de producir una mejora notable en el bienestar de la sociedad. Aun así, es posible que para las personas investigadoras del TEC resulte más sencillo identificar estos beneficios colectivos de la divulgación científica, debido a la baja cantidad de beneficios individuales que perciben al realizar estas actividades de comunicación pública de la ciencia.

Si bien a través de la Tabla 8 se demuestra una percepción de la comunicación tecnocientífica como beneficiosa, en el ítem DB4 “No es valorada por los diversos públicos de la sociedad”, se puede observar una dispersión en las repuestas: un 41.0% correspondió a *poco de acuerdo* y un 33.3%, a *muy de acuerdo*. Estos resultados podrían indicar que, si bien se reconocen los beneficios colectivos de la divulgación científica, como se describieron, existe en las personas investigadoras la percepción de que este quehacer no es considerado como valioso por los públicos no especializados, lo cual limita el impacto positivo que este conocimiento podría tener en la población general. Esto puede ser uno de los motivos por los cuales, a nivel interno del TEC, se incentiva principalmente la difusión científica (orientada a públicos académicos), en contraste con una divulgación de la ciencia dirigida a otros públicos de la sociedad (comunicación pública de la ciencia).

Asimismo, se percibe que los beneficios identificados por el personal investigador del TEC aluden más a la esfera social que a la individual, es decir, que impacten en su desarrollo profesional personal. Esta tendencia se observa en la investigación de Woi-towich et al. (2022), quienes afirman que, en el caso particular de profesionales pertenecientes a carreras STEM, existe un alto reporte de realizar actividades de divulgación científica debido a su capacidad percibida de promover la diversidad, equidad, inclusión y acceso a carreras de este tipo, así como, servir de



modelos a seguir para juventudes interesadas en esta área del conocimiento.

Dificultades percibidas hacia la divulgación tecnológica

Para reportar las dificultades percibidas hacia la divulgación científica por el cuerpo de personas investigadoras que participaron en el estudio, en el cuestionario se incluyó una escala de 13 preguntas cerradas relacionadas sobre esta temática, las cuales se muestran en la Tabla 9.

**Tabla 9.** Distribución relativa según ítems sobre dificultades hacia la divulgación científica

Ítem	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo	N
DF1. Falta de tiempo.	7.7%	12.8%	30.8%	48.7%	39
DF2. Dificultad para evitar el uso de lenguaje especializado.	26.3%	57.9%	15.8%	0%	38
DF3. Incapacidad para comunicar verbalmente contenidos complejos a públicos heterogéneos.	33.3%	56.4%	10.3%	0%	39
DF4. Falta de apoyo institucional.	7.7%	38.5%	43.6%	10.3%	39
DF5. No forman parte de la cultura institucional de mi Centro o Instituto.	38.5%	20.5%	30.8%	10.3%	39
DF6. Desconocimiento de la variedad de medios y recursos que pueden utilizarse para divulgar la investigación científica.	26.3%	42.1%	23.7%	7.9%	38
DF7. Son actividades no reconocidas por los sistemas de mérito universitarios (régimen o carrera académicos).	23.1%	23.1%	30.8%	23.1%	39
DF8. Son una “distracción” de mis objetivos científicos principales: investigar y publicar en revistas científicas.	51.3%	33.3%	12.8%	2.6%	39
DF9. Críticas por parte de colegas por comunicar en espacios no académicos.	56.4%	28.2%	10.3%	5.1%	39
DF10. Falta de fondos.	12.8%	20.5%	41.0%	25.6%	39
DF11. Falta de formación sobre cómo realizar estas actividades.	25.6%	30.8%	30.8%	12.8%	39
DF12. No forman parte de la cultura institucional de mi Universidad.	33.3%	28.2%	23.1%	15.4%	39
DF13. Imposibilidad para reconocer el valor práctico de mis investigaciones	53.8%	33.3%	10.3%	2.6%	39

Fuente: elaboración propia

Las principales dificultades que obstaculizan el quehacer de la divulgación científica corresponden, en primer lugar, a la falta de tiempo para realizar estas actividades de comunicación (consenso intermedio del 48.7% en *totalmente de acuerdo* en el ítem DF1); en segundo lugar, la ausencia de fondos tam-

bién impacta negativamente la divulgación científica, tal como lo demuestran los consensos de *muy de acuerdo* (41.0%) y *totalmente de acuerdo* (25.6%) en el ítem DF10. Por su parte, el ítem DF7 “Son actividades no reconocidas por los sistemas de mérito universitarios (régimen académico o carrera académica)”

mica)” muestra que 30.8% y 23.1% de las respuestas se agruparon en *muy de acuerdo* y *totalmente de acuerdo*, respectivamente. Estos hallazgos son paralelos a los resultados presentados por Woitowich et al. (2022) y Gutiérrez-Sánchez et al. (2023), quienes afirman que la falta de apoyo institucional hacia actividades de divulgación científica (materializada en ausencia de fondos y tiempo laboral dedicado a estas prácticas comunicativas) es el principal factor que parece estar obstaculizando el desarrollo de culturas de divulgación en las esferas académicas.

A partir de estos datos, se puede inferir que, desde la perspectiva de las personas encuestadas, la divulgación de la ciencia es un proceso para el cual no solo existe poco tiempo disponible, sino que además tiende a no reconocerse en los casos en los que sí se realiza, esto puede contribuir a que el cuerpo investigador se abstenga de comunicar los resultados de sus investigaciones. Tal panorama se complejiza, además, al recordar que en la actualidad no hay políticas ni normativa institucional dentro del TEC que orienten, regulen e incentiven la divulgación científica, lo cual puede ser uno de los principales factores que limitan el reconocimiento de estas actividades dentro del mérito académico y, como consecuencia, desmotivan su ejecución en el personal investigador.

En línea con lo anterior, otro posible detractor de estas actividades de divulgación se asocia al poco apoyo que el cuerpo investigador percibe por parte de la Universidad, lo cual se manifiesta en la división de opiniones en el ítem DF4 “Falta de apoyo institucional”, en donde se presenta un consenso intermedio tanto en *poco de acuerdo* (38.5%) como en *muy de acuerdo* (43.6%). Este hecho contrasta con

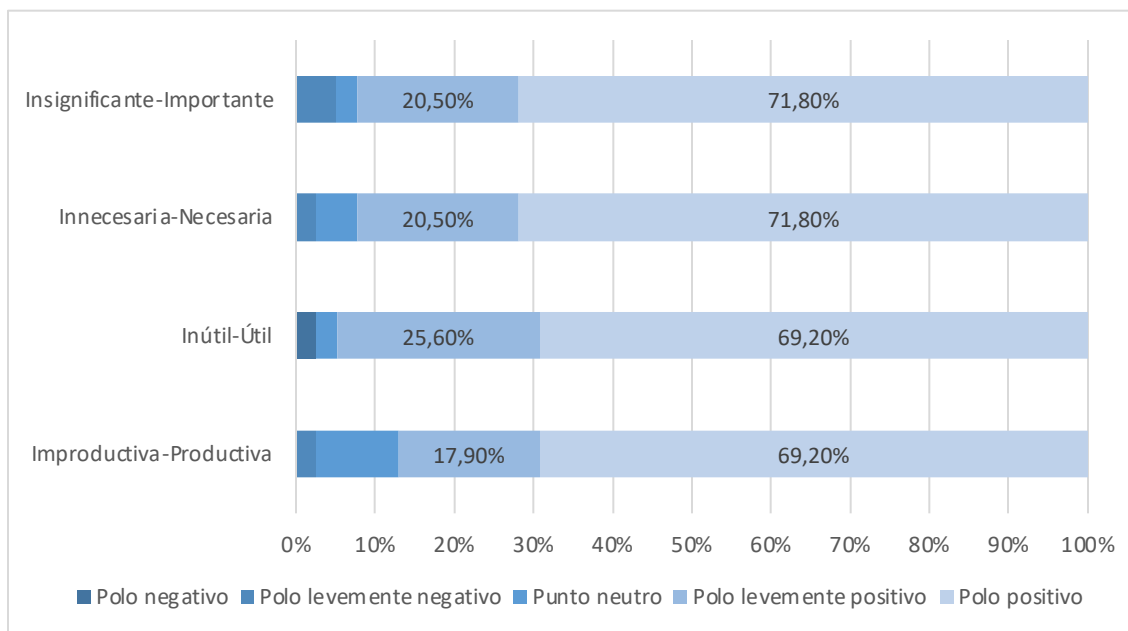
lo que apunta el ítem DF12 “No forman parte de la cultura institucional de mi Universidad”, en donde se evidencia un consenso intermedio de *poco de acuerdo* (33.3%), lo cual apunta a que, si bien existe esta cultura de comunicación de la ciencia, esta no se materializa en recursos concretos que faciliten la ejecución de este tipo de actividades, como se ha mencionado.

Por su parte, es de especial interés las respuestas obtenidas para el ítem DF11 “Falta de formación sobre cómo realizar estas actividades”, ya que no hay consenso: mientras un 30.8% reporta estar *poco de acuerdo*, un 30.8% indica estar *muy de acuerdo* con lo postulado, de manera que esto podría estar sugiriendo diferencias en la preparación a la que ha podido acceder el personal investigador del TEC. A partir de estos resultados, se puede especular tentativamente que cada unidad o departamento del TEC prioriza capacitar en divulgación científica de forma distinta, por lo que ciertas áreas académicas pueden estar destinando más recursos en instruir a sus investigadores e investigadoras en comunicación pública de la ciencia, mientras que otras podrían estar más limitadas en este aspecto, o bien, considerar que la divulgación científica no es una labor esencial dentro de su disciplina debido a la cultura interna de su unidad o centro de investigación.

Diferencial semántico hacia la divulgación tecnocientífica

La percepción de las personas participantes hacia la divulgación de la ciencia fue evaluada a través de un diferencial semántico de 20 reactivos, cuyos principales resultados se sintetizan en las Figuras 1 y 2.

**Figura 1.** Diferenciales semánticos con tendencias positivas



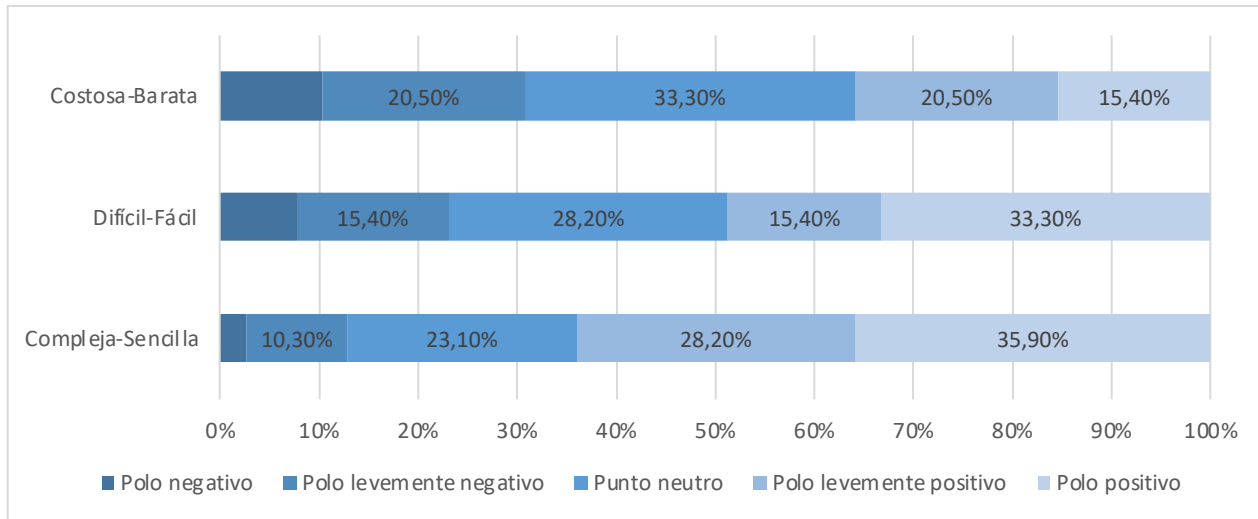
Fuente: elaboración propia

Tal como se reporta en la Figura 1, existe un alto consenso entre las personas participantes que consideran que la divulgación de la ciencia es útil (ítem DS2, 69.2% en acuerdo), necesaria (ítem DS5, 71.8% en acuerdo) e importante (ítem DS6, 71.8% en acuerdo), por lo cual es posible afirmar que la comunicación científica se concibe como un pilar fundamental del quehacer investigativo. Aunado a esto, la divulgación también se describe como productiva (ítem D12, 69.2% en acuerdo). En general, partiendo de lo anterior, resulta justo afirmar que las personas investigadoras consideran la comunicación de la ciencia como una actividad que les genera satisfacción. Tras analizar las respuestas en los apartados anteriores, no se descarta que estas respuestas estén permeadas por deseabilidad social, especialmente cuando se con-

sidera la distribución de respuestas observadas en la subescala de dificultades percibidas en la divulgación de la ciencia.

A pesar de la tendencia en el diferencial semántico a que la divulgación científica se asocie con el polo positivo de los reactivos, se identifican algunas categorías en las cuales la distribución de respuestas es mixta, como se observa en la Figura 2. Sería el caso de los ítems DS15 “Costosa – Barata”, DS18 “Compleja – Sencilla” y DS19 “Difícil – Fácil”. Esto puede asociarse al hecho de que, si bien la divulgación de la ciencia parece ser una actividad que resulta satisfactoria para las personas investigadoras, también implica un alto coste de recursos, como dinero y tiempo, lo cual complejiza su ejecución.

**Figura 2.** Diferenciales semánticos con tendencia mixta



Fuente: elaboración propia

Resulta de interés el que se perciba la divulgación científica como costosa, especialmente al considerar la existencia de formas gratuitas o de bajo costo para realizarla, como el uso de redes sociales o blogs personales caracterizados por un alto nivel de *engagement* [compromiso] por parte de las personas usuarias (Nerghes et al., 2022). Por otro lado, hay estrategias de divulgación científica que incluso pueden representar una fuente de ingresos económicos para las personas investigadoras, como las revistas profesionales o la monetización en plataformas de redes sociales al comunicar información científica. El omitir estas alternativas, ya sea como estrategias de comunicación gratuitas o como oportunidades de generación de ingresos, resulta contradictoria al tener en cuenta que gran parte del personal investi-

gador encuestado reporta un amplio conocimiento sobre instrumentos y canales de divulgación. Si bien profundizar en esto no constituye el objetivo principal del artículo, resulta relevante visibilizar esta contradicción, ya que podría representar una futura línea de investigación valiosa en el tema.

#### Motivaciones hacia la divulgación tecnocientífica

Como se observa en la Tabla 10, las motivaciones de las personas participantes del estudio para involucrarse en actividades de comunicación de la ciencia fueron evaluadas a través de una escala de 19 preguntas cerradas, cuyos resultados se presentan a continuación.

**Tabla 10.** Distribución relativa según ítems sobre motivaciones hacia la divulgación científica

Ítem	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo	N
DM1. Establecer relaciones profesionales con otros/as colegas.	5.1%	12.8%	48.7%	33.3%	39
DM2. Aumentar mi prestigio profesional.	17.9%	20.5%	33.3%	28.2%	39
DM3. Sentido del deber.	2.6%	5.1%	28.2%	64.1%	39
DM4. Es parte de las funciones de mi trabajo.	5.1%	12.8%	30.8%	51.3%	39
DM5. Incrementar mis méritos académicos.	15.4%	30.8%	35.9%	17.9%	39
DM6. Retribución económica.	53.8%	30.8%	10.3%	5.1%	39
DM7. Dar visibilidad a mi centro o instituto.	5.1%	5.1%	43.6%	46.2%	39



DM8. Probar mi capacidad como divulgador/a.	20.5%	23.1%	38.5%	17.9%	39
DM9. Satisfacción personal.	10.3%	12.8%	17.9%	59.0%	39
DM10. Contribuir al debate científico y académico.	5.1%	7.7%	30.8%	56.4%	39
DM11. Aportar al avance del conocimiento científico.	5.1%	5.1%	23.1%	66.7%	39
DM12. Fomentar el diálogo con la ciudadanía.	5.1%	5.1%	43.6%	46.2%	39
DM13. Contribuir a la apropiación de la ciencia por parte de diversos públicos.	2.6%	5.1%	41.0%	51.3%	39
DM14. Desmitificar la ciencia.	10.3%	10.3%	38.5%	41.0%	39
DM15. Luchar contra la desinformación y las noticias falsas.	7.7%	5.1%	23.1%	64.1%	39
DM16. Acercar el conocimiento científico a diversos públicos.	2.6%	2.6%	28.2%	66.7%	39

Fuente: elaboración propia

Como se desprende de los resultados recopilados en la Tabla 10, el principal motivador de las personas participantes del TEC para realizar divulgación corresponde al deseo de aportar al avance del conocimiento científico (DM11, consenso alto del 66.7% en *totalmente de acuerdo*), lo cual puede vincularse a que la comunicación de la ciencia también es llevada a cabo en el TEC a partir de un sentido del deber (ítem DM3, consenso intermedio del 64.1% en *totalmente de acuerdo*), orientado a la democratización del conocimiento académico, como se manifiesta en el ítem DM13 “Contribuir a la apropiación de la ciencia por parte de diversos públicos”, DM15 “Luchar contra la desinformación y las noticias falsas” y DM16 “Acercar el conocimiento científico a diversos públicos”; todos ítems en los que se reportan porcentajes mayores al 50% en *totalmente de acuerdo*, lo cual apunta a que en general existe una gran motivación por volver el saber científico un recurso al alcance de los públicos no especializados y no únicamente a las esferas académicas de la sociedad costarricense.

También, en la Tabla 10 se presentan ciertos motivadores que no son valorados como importantes por parte del personal investigador: la retribución económica (ítem DM6), la obtención de méritos académicos (ítem y DM5) y el aumento del prestigio académico (ítem DM2), en estos ítems hay consensos intermedios de *poco de acuerdo* o *nada de acuerdo*. Considerando estos resultados, se puede inferir que

las personas participantes del estudio expresan gran motivación para comunicar los resultados de sus investigaciones no por el eventual reconocimiento académico que esto pueda conllevar, sino para que este conocimiento resulte de utilidad para la sociedad, lo cual les parece generar una gran satisfacción personal (ítem DM9, consenso del 59.0% en *totalmente de acuerdo*) que sirve como un motivador por sí mismo.

Como se mencionó en la introducción del artículo, en la actualidad no existen estudios previos en el contexto del TEC que analicen la perspectiva del personal docente e investigador sobre la comunicación de la ciencia a públicos no especializados. Debido a esto, los hallazgos del presente artículo constituyen un primer acercamiento sobre el tema de las actitudes y prácticas del personal investigador en carreras STEM costarricenses. A nivel de otras universidades estatales de Costa Rica, sin embargo, se reconocen estudios enfocados en describir las actitudes hacia la divulgación de la ciencia en personal académico de estas casas de educación superior; este es el caso, por ejemplo, de Castillo (2018), quien emplea la Teoría de la Acción Razonada con el objetivo de “construir un modelo basado en la metodología de ecuaciones estructurales, que permitiera identificar factores que facilitaron la intención de realizar conductas de divulgación en el personal investigador universitario de la UCR [Universidad de Costa Rica]” (p. 11).

Al contrastar el presente estudio con los hallazgos reportados en Castillo (2018), surgen múltiples puntos de encuentro. Inicialmente, este artículo permite evidenciar que, dentro del personal investigador del TEC, hay actitudes favorables hacia la divulgación científica, puesto que se considera una herramienta clave para garantizar que el conocimiento producido en círculos académicos logre tener un impacto social en los públicos no especializados. A pesar de esto, tal actitud positiva no parece traducirse en actividades específicas de divulgación científica, debido a la existencia, real o percibida, de dificultades y barreras que impiden la participación en procesos de comunicación pública de la ciencia, como lo son la falta de recursos y el pobre apoyo institucional por parte del TEC, entre otros.

Los resultados de Castillo (2018) resuenan con estos hallazgos, pues señala que en la UCR se replica la tendencia de que, a nivel institucional, existe un discurso oficial que caracteriza la comunicación pública de la ciencia como una labor valiosa y productiva para la universidad, pero que no se materializa en prácticas divulgativas concretas debido a la ausencia de apoyo formal por parte de la UCR, por ejemplo, mediante el desarrollo de programas de capacitación en uso de redes sociales o creación de contenido educativo:

emerge inicialmente una valoración actitudinal muy positiva; la cual evidencia un discurso oficial bastante elaborado que el personal científico ha interiorizado, con la intención de argumentar que la comunicación de la ciencia y en específico la divulgación, forma parte esencial de la investigación académica y de las políticas institucionales. Aunque si se analiza cuidadosamente dicha afirmación, se puede concluir que del discurso oficial a la realidad práctica hay un abismo significativo que sortear, dado el escaso involucramiento del personal académico en actividades de divulgación. (Castillo, 2018, p. 21).

En línea con lo anterior, ambos artículos convergen en que tanto la UCR como el TEC se encuentran ante el reto crear y fortalecer las políticas universitarias vinculadas con la divulgación científica, con el objetivo de brindar marcos institucionales capaces de respaldar, orientar y recompensar a aquellas per-

sonas investigadoras que participen de procesos de comunicación pública de la ciencia.

En este sentido, el presente artículo subraya la importancia de diseñar estrategias de incentivo que promuevan las actividades de divulgación, específicamente a través del reconocimiento institucional de estas en términos de régimen académico.

Partiendo del contraste realizado con el artículo anterior de Castillo (2018) y considerando los hallazgos de la presente investigación, se puede argumentar que las principales contribuciones de este estudio en el área de la divulgación científica en profesionales STEM radican, en primer lugar, en la importancia de realizar una primera exploración sobre esta temática en el contexto de Costa Rica. Esto resulta relevante ante la ausencia de estudios previos y de normativa interna del TEC sobre esta importante labor académica. Por otro lado, se evidencia la necesidad de capacitar al personal investigador del TEC en estrategias de divulgación, como lo es el uso de herramientas digitales para la creación de contenido audiovisual y gestión de redes sociales, lo cual resulta imperante en el contexto de una institución líder en el ámbito de la tecnociencia. Adicionalmente, los resultados de esta investigación develan el valor de contemplar la formación en capacidades y habilidades de divulgación científica en el currículo de carreras STEM, en especial al contar con evidencia sobre su impacto positivo no solo en el desempeño de profesionales STEM, sino también para la sociedad en general.

Sin duda, son múltiples los retos a los que el TEC se enfrenta en el campo de la comunicación pública de la ciencia y aún mayores los esfuerzos necesarios para lograr ubicar a la divulgación científica en el centro de cualquier proceso de investigación a desarrollarse. Con base en los hallazgos obtenidos, es posible identificar diversas áreas que demandan mayor profundización para avanzar en comprender y promocionar la divulgación científica dentro de esta universidad. En primer lugar, se sugiere analizar en detalle cómo la ausencia de equipos especializados en divulgación o comunicación de la ciencia en los centros de investigación impacta en la efectividad de las prácticas comunicativas dirigidas a públicos no especializados. Este análisis permitiría identificar carencias estructurales y plantear soluciones concretas

que fortalezcan tanto la promoción como el desarrollo de los procesos de comunicación pública de la ciencia.

Por otro lado, se considera indispensable indagar sobre aquellos factores subyacentes en el TEC que potencian en su personal investigador femenino la tendencia a una mayor participación en actividades de divulgación científica, esto al comparar la muestra masculina. Con ello, se ganaría nuevo conocimiento útil para fortalecer la divulgación científica realizada por mujeres, promover la equidad de género y mejorar el impacto social de la investigación tecnocientífica. Por último, se destaca la importancia de examinar los factores institucionales que podrían estar fomentando o, por el contrario, limitando el que el personal académico participe en actividades de divulgación. Este análisis puede dar paso a desarrollar nuevas políticas institucionales que incentiven, faciliten y promuevan estas prácticas, de modo que se conviertan en un componente integral de la actividad investigativa y no únicamente en un elemento más del discurso oficial universitario.

## REFLEXIONES FINALES

Es imposible hablar de verdadero progreso tecnocientífico sin posicionar la comunicación de la ciencia en el centro de los procesos de investigación en carreras STEM (Ritchie et al., 2022; López et al., 2023). Si bien resulta común que la academia vuelque su atención hacia la difusión científica (o, en otras palabras, al intercambio de conocimiento entre públicos especializados), es a través de la divulgación de la ciencia que las sociedades realmente empiezan a percibir avances tangibles en áreas como la salud, la economía, el medio ambiente y muchas otras esferas que conforman el tejido social de poblaciones o grupos no especializados. Como uno de los principales pilares en la producción de saberes tecnocientíficos en el país, el Instituto Tecnológico de Costa Rica enfrenta el desafío y la responsabilidad de socializar estos conocimientos al resto de la ciudadanía costarricense; sin embargo, la coyuntura actual del TEC con respecto a la comunicación de la ciencia parece caracterizarse por una serie de limitaciones que obstaculizan el desarrollo de una verdadera y eficiente divulgación científica.

Al analizar la participación en actividades de divulgación de la ciencia durante el año 2021, se encuentra que la gran mayoría de estas (por ejemplo: artículos de prensa, conferencias, podcasts, entrevistas a medios tecnológicos, programas de radio y televisión...) fueron realizadas con una bajísima frecuencia, las únicas excepciones correspondieron a las divulgaciones electrónica y mediante recursos audiovisuales. El motivo por el cual fueron las actividades predilectas de la muestra encuestada podría estar respondiendo a las condiciones particulares del año 2021: luego de un año de vivir la pandemia por COVID-19, en las comunidades académicas se promovieron mayoritariamente interacciones por medios digitales, lo cual eliminaba los tiempos de traslado y otros esfuerzos propios de la presencialidad.

No obstante, ¿qué otros elementos se conjugan para que en el TEC exista una débil promoción de actividades de divulgación de la ciencia? En primer lugar, considerando la distribución de respuestas vinculadas con dificultades hacia la divulgación científica, se observa que un sector considerable de la muestra consultada expresa que estas no son actividades reconocidas por los sistemas de mérito universitario, a lo que se suma además la percepción de que no existe apoyo institucional para divulgar resultados de investigaciones a públicos o segmentos específicos de la sociedad. Por otro lado, si bien se reconoce el valor de la divulgación científica como una práctica necesaria para democratizar el conocimiento, particularmente en disciplinas STEM, la mediación de estudios complejos a un lenguaje sencillo y accesible puede ser percibida por las personas investigadoras como poco factible.

En el caso particular de las personas profesionales en STEM, Woitowich et al. (2022) argumentan que existe una aproximación contraproducente al realizar actividades de divulgación científica. Al considerarse las disciplinas STEM como inherentemente “más complejas” que otras áreas del conocimiento, la comunicación sobre carreras tecnocientíficas tiende a interesar solo a aquellas personas que, si bien no son parte formal de las esferas académicas, están familiarizadas con las normas culturales dominantes de las disciplinas STEM. De este modo, se reproduce la naturaleza no inclusiva de la ciencia tradicional bajo la falsa apariencia de divulgación científica y se poten-

cia la segregación de comunidades marginalizadas a quienes históricamente se les ha negado el acceso al conocimiento básico necesario para comprender los resultados de investigaciones STEM.

Aunado a lo anterior, se destaca que un 52.8% (n=19) de la muestra consultada reporta que en sus centros o institutos de investigación no cuentan con un equipo especializado de personas en el asesoramiento, promoción y desarrollo de procesos de divulgación de la ciencia, fenómeno que puede estar impactando negativamente en que se gesten canales de diálogo entre la esfera académica y los públicos no especializados. En este sentido, los resultados de esta investigación refuerzan los argumentos planteados por el abogado y Gestor de Propiedad Intelectual del Centro de Vinculación del TEC (P.R. Bonilla Siles, comunicación personal, 6 de junio del 2024), quien afirma que en esta universidad, la divulgación de la ciencia se valora “únicamente de manera informal”, pues no existe normativa ni reglamentación interna que de verdad propicie la involucramiento del cuerpo docente e investigador en actividades divulgativas. Por lo tanto, se presenta una contradicción entre el discurso y los principios orientadores de este centro de educación superior y la realidad de las prácticas que se ejecutan. Esto se complejiza al considerar que, tal como afirman Scott et al. (2024), la ausencia de protocolos y lineamientos estandarizados que orienten el desarrollo de actividades de divulgación científica constituye un fuerte predictor del fracaso de cualquier intento de comunicación en centros de investigación o universidades, lo cual pone en duda la efectividad de las ya escasas iniciativas de divulgación llevadas a cabo en el TEC.

El presente estudio sugiere, por otra parte, que la variable género está influyendo sobre algunas actitudes y prácticas hacia la divulgación. Particularmente, se encontró que la muestra femenina tuvo la tendencia a ser la que realizó más actividades de comunicación pública de la ciencia, en especial mediante divulgaciones electrónicas y recursos audiovisuales; así mismo, se identificó un predominio de la muestra femenina como investigadoras principales de la institución. Considerando estos fenómenos, se percibe en el TEC una divergencia con lo planteado en la literatura revisada sobre carreras STEM, la cual muestra que en la actualidad existe una considerable brecha

de género en las personas que estudian, investigan y divulgan conocimiento tecnocientífico, a favor de las personas con identidad de género masculina (Ritchie et al., 2022). En el caso particular del TEC y de la muestra estudiada, parecen existir factores, identificados o no por esta universidad, que promueven incluir a mujeres en el campo de la investigación y la divulgación en carreras STEM. Si bien no es objetivo de este estudio realizar un análisis profundo de género, incluso e interseccional de los resultados, se considera importante profundizar en estas variables en investigaciones futuras.

Sin duda alguna, el Instituto Tecnológico de Costa Rica pionero en temas de ciencia y tecnología, y los avances desarrollados en esta institución han tenido un impacto significativo en el progreso socioeconómico del país; sin embargo, para garantizar que estos beneficios se trasladen desde ámbitos académicos y especializados a todos los sectores de la ciudadanía, es imperante el impulso de estrategias formales de divulgación científica en este centro de enseñanza superior. Con miras a lograrlo, se plantean las siguientes recomendaciones:

Se considera de vital importancia para el TEC no solo identificar y potenciar los programas de apoyo, asesoramiento y desarrollo de estrategias de comunicación pública de la ciencia, sino también explorar de forma activa el uso que las personas investigadoras hacen de ellos, si los consideran efectivos y si existe una demanda por establecer más programas o equipos de este tipo. Para implementar esta recomendación, se considera valioso que el TEC desarrolle un cuestionario que pueda ser suministrado anualmente al personal investigador, a través del cual se indague sobre aquellas necesidades específicas en comunicación de la ciencia que necesitan ser solventadas mediante estos programas de apoyo y que permitan a su vez cuantificar el impacto real de estas estrategias.

Se aconseja tanto identificar como estimular aquellos mecanismos y recursos que permiten que las mujeres se desempeñen como investigadoras principales en proyectos de investigación y que realicen actividades de divulgación científica, especialmente al considerar la tendencia a un predominio de la muestra masculina en el campo de la investigación universitaria. En línea con esta recomendación, se insta al



TEC a desarrollar espacios de escucha y grupos focales orientados al personal investigador femenino, en los cuales sea posible generar conocimiento colectivo sobre aquellos factores que impactan de manera diferencial a las mujeres al momento de desarrollar procesos de investigación y divulgación científica.

Se asume como esencial crear y fortalecer tanto una normativa como reglamentación interna vinculada directa y específicamente con ejecutar actividades de divulgación de la ciencia. Esto para que exista un fuerte marco institucional que regule, impulse y reconozca a quienes realizan actividades de divulgación científica y tecnológica. Para alcanzar esta meta, se sugiere que el TEC establezca como requisito al formular toda propuesta de investigación, incluir una actividad de divulgación científica destinada a comunicar los resultados del estudio una vez que sea concluido; de no cumplirse, se podría plantear la no aprobación de la propuesta por parte de la Vicerrectoría de Investigación y Extensión. Asimismo, queda pendiente reconocer estas actividades dentro de la carrera académica del personal investigador.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilera, D., Lupiáñez, J., Perales, F. y Vílchez-González, J. (2021). ¿Qué es la Educación STEM? Definición basada en la revisión de la literatura. En Universidad de Córdoba (Ed.), *29 Encuentros de Didáctica de las Ciencias Experimentales y 5ª Escuelas de Doctorado*, 1448-1456. Universidad de Córdoba. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/349394658\\_Que\\_es\\_la\\_Educacion\\_STEM\\_Definicion\\_basada\\_en\\_la\\_revision\\_de\\_la\\_literatura](https://www.researchgate.net/publication/349394658_Que_es_la_Educacion_STEM_Definicion_basada_en_la_revision_de_la_literatura)

Alderfer, S., McMillan, R., Murphy, K. y Kelp, N. (2023). Inclusive Science Communication training for first-year STEM students promotes their identity and self-efficacy as scientists and science communicators. *Frontiers in Education*, 8. Recuperado de <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1173661>

Castillo, A. (2018). Actitudes hacia la divulgación de la ciencia en la investigación académica. *Revista Reflexiones*, 97(1), 11-25. Recuperado de <https://doi.org/10.15517/rr.v97i1.33284>

Gutiérrez-Sánchez, J., Said-Hung, E. y García-Sanjuán, N. (2023). Utilidad de las redes sociales en la divulgación científica de las ciencias sociales en España. *Educar*, 59(2), 387-402. Recuperado de <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1632>

Instituto Tecnológico de Costa Rica (TEC). (2024a). *¿Qué es el TEC?*. Recuperado de <https://www.tec.ac.cr/que-es-tec>

Instituto Tecnológico de Costa Rica (TEC). (2024b). *El Tecnológico de hoy*. Recuperado de <https://www.tec.ac.cr/tecnologico-hoy>

Instituto Tecnológico de Costa Rica (TEC). (2024c). *Vicerrectoría de Investigación y Extensión*. Recuperado de <https://www.tec.ac.cr/vicerrectoria-investigacion-extension#:~:text=La%20Vicerrector%20de%20Investigaci%C3%B3n%20y%20nuestros%20investigadores%20y%20extensionistas>.

Instituto Tecnológico de Costa Rica (TEC). (2024d). *Normas y formularios VIE*. Recuperado de <https://www.tec.ac.cr/normas-formularios-vie>

Instituto Tecnológico de Costa Rica (TEC). (2024e). *Orientaciones de la investigación y la extensión en el TEC*. Recuperado de <https://www.tec.ac.cr/orientaciones-investigacion-extension-tec>

Instituto Tecnológico de Costa Rica (TEC). (2024f). *Políticas del Tecnológico de Costa Rica (TEC) para la investigación y la extensión*. Recuperado de <https://www.tec.ac.cr/politicas-tecnologico-costa-rica-tec-investigacion-extension>

Instituto Tecnológico de Costa Rica (TEC). (2021). *Suplemento especial 50 aniversario del TEC La historia de una institución insigne*. Recuperado de <https://semanariouniversidad.com/wp-content/uploads/2021/06/Suplemento-TEC-2021.pdf>

Lopes, M., y de Camargo Santos, C. (2025). Academic housework in pandemic times: COVID-19 effects on the gendered distribution of academic work in Portugal. *European Educational Research Journal*, 24(1), 87-110. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/14749041231191888?icid=int.sj-full-text.citing-articles.2>

- López, P., Simó, P. y Marco, J. (2023). Understanding STEM career choices: A systematic mapping. *Heliyon*, 9. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e16676>
- López, V., Couso, D. y Simarro, C. (2020). Educación STEM en y para el mundo digital: el papel de las herramientas digitales en el desempeño de prácticas científicas, ingenieriles y matemáticas. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 20(62), art. 7. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.6018/red.410011>
- McNeal, D., Glasgow, R., Brownson, R., Matlock, D., Peterson, P., Daugherty, S. y Knoepke, C. (2021). Perspectives of scientists on disseminating research findings to non-research audiences. *Journal of Clinical and Translational Science*, 5(1), e61. Recuperado de <https://doi.org/10.1017/cts.2020.563>
- Nájera, N. (2023). La comunicación de la ciencia como parte del ciclo integrador del conocimiento explorando investigaciones en Latinoamérica. *Sintaxis*, (10), 155-168. Recuperado de <https://doi.org/10.36105/stx.2023n10.10>
- Nerghes, A., Mulder, B. y Lee, J. (2022). Dissemination or participation? Exploring scientists' definitions and science communication goals in the Netherlands. *PLoS ONE*, 17(12), e0277677. Recuperado de <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0277677>
- Niño-Sandoval, Y., Alvarez-Risco, A., Simbaqueba-Uribe, J., Del-Aguila-Arcenales, S., Villalobos-Alvarez, D. Y Yañez, J. A. (2023). Processes of communication and dissemination of science: the challenges of science policy guidelines in Colombia. *Frontiers in Education*, 8. Recuperado de <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1184212>
- Núñez, M. (2021). *Instituto Tecnológico de Costa Rica: 50 años construyendo desarrollo*. Recuperado de <https://semanariouniversidad.com/universitarias/instituto-tecnologico-de-costa-rica-50-anos-construyendo-desarrollo/>
- Scott, S., Atkins, B., D'Costa, T., Rendle, C., Murphy, K., Taylor, D., Smith, C., Kellar, I., Briggs, A, Griffiths, A., Hornak, R, Spinewine, A., Thompson, W., Tsuyuki, R. Y Bhattacharya, D. (2024). Development of the Guide to Disseminating Research (GuiDiR): A consolidated framework. *Research in Social and Administrative Pharmacy*, 20(11), 1047-1057. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.sapharm.2024.08.001>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2023). *Estudios Económicos de la OCDE: Costa Rica 2023*. Costa Rica: OECD Publishing. Recuperado de <https://doi.org/10.1787/09d84187-es>.
- Pardana, D., Abdullah, R., Mahmuda, D., Malik, E., Pratiwi, E. T., Dja'Wa, A., ... y Hamid, R. S. (2019). Attitude analysis in the theory of planned behavior: green marketing against the intention to buy environmentally friendly products. *IOP Conference Series: Earth and Environmental Science*, 33(1). Recuperado de <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1755-1315/343/1/012128>
- Ritchie, T. S., Rossiter, D. L., Opris, H. B., Akpan, I. E., Oliphant, S. y McCartney, M. (2022). How do STEM graduate students perceive science communication? Understanding science communication perceptions of future scientists. *Plos one*, 17(10). Recuperado de <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0274840>
- Trial, H. y Einsiedler, J. (2024). The future of research dissemination: Innovation in publishing formats. *MIT Science Policy Review*, 5, 146-159. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.38105/spr.ex3016cqt0>
- Vargas, R. (2018). *Introducción a la divulgación científica*. CDMX, México: Editorial Fontamara. Recuperado de [https://www.ispsn.org/sites/default/files/documentos-virtuais/pdf/vargas-torres\\_-\\_introduccion\\_a\\_la\\_divulgacion\\_cientifica\\_2.pdf](https://www.ispsn.org/sites/default/files/documentos-virtuais/pdf/vargas-torres_-_introduccion_a_la_divulgacion_cientifica_2.pdf)
- Woitowich, N., Hunt, G., Muhammad, L. y Garbarino, J. (2022). Assessing motivations and barriers to science outreach within academic science research settings: A mixed-methods survey. *Frontiers in Communication*, 7. doi: <https://doi.org/10.3389/fcomm.2022.907762>

## Anexo

### CUESTIONARIO

#### Actitudes y prácticas de personas investigadoras hacia la divulgación de la ciencia

#### INTRODUCCIÓN

El siguiente cuestionario tiene por objetivo conocer cuáles son las actitudes y las prácticas que las personas investigadoras de las universidades públicas costarricenses presentan hacia los procesos de comunicación de la ciencia, específicamente la divulgación científica. Esta iniciativa es desarrollada por el Instituto de Investigaciones Psicológicas de la Universidad de Costa Rica y su motivación principal es aportar un nuevo marco de comprensión en torno a los procesos de comunicación de la ciencia en el seno de la comunidad académica. En este sentido, conocer las actitudes y las prácticas de las personas investigadoras de las universidades públicas sobre la divulgación de la ciencia es un insumo informativo vital para crear legislación, normativas y mecanismos que promuevan esta actividad entre los diversos actores involucrados.

Asimismo, se espera que el conocimiento derivado de los resultados obtenidos de esta investigación facilite la identificación de algunas recomendaciones que tornen más eficaz la participación del personal investigador en los procesos de comunicación científica, de acuerdo con las necesidades particulares de la academia.

En el presente cuestionario, el proceso de divulgación de la ciencia y el concepto de públicos serán entendidos de la siguiente manera:

**Divulgación:** puede entenderse como todas aquellas actividades de comunicación dirigidas a que diversos públicos o segmentos de la sociedad posean un acceso de fácil comprensión, rápido y veraz a información científica de primera calidad, en procura de que las personas se apropien del conocimiento científico y sus metodologías, para así mejorar sus vidas y su sociedad.

**Públicos:** en este documento se entienden los públicos como los diversos grupos humanos a los cuales se dirige un elemento o producto comunicativo. No existe una estandarización de públicos, pero para efectos de esta investigación la divulgación se realiza hacia públicos no especializados, es decir, personas que no son consideradas pares investigativos, especialistas o personal científico.

#### INSTRUCCIONES

- El responder este cuestionario puede tomarle aproximadamente unos 15 minutos.
- Recuerde que este cuestionario no es una evaluación o examen, por favor siéntase en la libertad de abstenerse a responder cuando no conozca la respuesta.

**I. Actitudes y prácticas en torno a la divulgación de la ciencia**

a. Indique marcando con una “X” su nivel de acuerdo, con respecto a las siguientes afirmaciones:

<b>Pensando en los proyectos de investigación que he desarrollado en los últimos tres años o los que estoy ejecutando actualmente considero que ...</b>	<b>Nada de acuerdo</b>	<b>Poco de</b>	<b>Muy de</b>	<b>Totalmente de acuerdo</b>
DA1. Planeo hacer llegar los resultados de mis investigaciones a diferentes públicos.				
DA2. Obtengo mayor prestigio social al divulgar mis investigaciones a diferentes públicos.				
DA3. Tengo la certeza de que la divulgación promueve la participación ciudadana en temas de ciencia.				
DA4. Incluí la divulgación como una actividad intrínseca en dichos proyectos.				
DA5. Para mi crecimiento profesional es importante la retroalimentación que diversos públicos hagan de mis actividades de investigación.				
DA6. Puedo desempeñarse como un/a buen/a divulgador/a de la ciencia.				
DA7. Debo conocer las características de los diferentes públicos a los cuales puedo dirigirme con el fin de divulgar mis resultados.				

<b>En términos generales considero que la divulgación científica ...</b>	<b>Nada de acuerdo</b>	<b>Poco de acuerdo</b>	<b>Muy de acuerdo</b>	<b>Totalmente de acuerdo</b>
DB1. Contribuye al progreso social.				
DB2. No me aporta nada en términos académicos.				
DB3. Fomenta el que la ciencia sea una actividad colectiva.				
DB4. No es valorada por los diversos públicos de la sociedad.				
DB5. Promueve el conocimiento basado en las evidencias.				
DB6. Logra visualizar la aplicación cotidiana de los hallazgos científicos.				
DB7. Requiere de complejas condiciones logísticas para su realización.				
DB8. Mejora la calidad de vida de los seres humanos.				



DB9. Ha cambiado la forma en que diseñaría investigaciones en el futuro.				
DB10. Me distrae de mis objetivos de investigación.				
DB11. Es esencial para desmitificar la ciencia.				
DB.12. Facilita la apropiabilidad del conocimiento científico por parte de la ciudadanía.				
DB.13. No me aporta nada en términos económicos.				
DB14. Combate la desconfianza que presentan determinados públicos hacia la ciencia.				

Algunas de las dificultades que enfrento como investigador (a) a la hora de llevar a cabo actividades de divulgación son:	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
DF1. Falta de tiempo.				
DF2. Dificultad para evitar el uso de lenguaje especializado.				
DF3. Incapacidad para comunicar verbalmente contenidos complejos a públicos heterogéneos.				
DF4. Falta de apoyo institucional.				
DF5. No forman parte de la cultura institucional de mi Centro o Instituto.				
DF6. Desconocimiento de la variedad de medios y recursos que pueden utilizarse para divulgar la investigación científica.				
DF7. Son actividades no reconocidas por los sistemas de mérito universitarios (régimen académico o carrera académica).				
DF8. Son una “distracción” de mis objetivos científicos principales: investigar y publicar en revistas científicas.				
DF9. Críticas por parte de colegas por comunicar en espacios no académicos.				
DF10. Falta de fondos.				
DF11. Falta de formación sobre cómo realizar estas actividades.				
DF12. No forman parte de la cultura institucional de mi Universidad.				
DF13. Imposibilidad para reconocer el valor práctico de mis investigaciones.				

b. Indique para el año 2021, un aproximado o la cantidad exacta de actividades de divulgación que realizó o en las cuales ha participado (ya sean virtuales o presenciales):

Actividad de divulgación	Cantidad realizada en el año 2021
DP1. Artículos de prensa en periódicos.	
DP2. Artículos en revistas no científicas.	
DP3. Participación en expo-ferias.	
DP4. Libros de divulgación.	
DP5. Ejecución de cursos de extensión docente.	
DP6. Conferencias de prensa.	
DP7. Participación en museos.	
DP8. Programas de radio.	
DP9. Programas de televisión.	
DP10. Divulgación electrónica en blogs, redes sociales u otro tipo de sitios web.	
DP11. Entrevistas ofrecidas a medios periodísticos en calidad de experto/a.	
DP12. Conferencias públicas.	
DP13. Jornadas de puertas abiertas (ya sea como asistente u organizador/a).	
DP14. Podcasts.	
DP15. Audiovisuales (vídeos).	
DP16. Foros.	

- c. De acuerdo con su valoración personal, por favor señale con una “X” entre cada par de adjetivos, cuál se acerca a describir mejor su apreciación respecto a la divulgación científica en general:

Divulgación						
	1	2	3	4	5	
DDS1. Inadecuada						Adecuada
DDS2. Inútil						Útil
DDS3. Opcional						Obligatoria
DDS4. Desventajosa						Ventajosa
DDS5. Innecesaria						Necesaria
DDS6. Insignificante						Importante
DDS7. Intrascendente						Trascendente
DDS8. Inaccesible						Accesible
DDS9. Insatisfactoria						Satisfactoria
DDS10. Desentendida						Comprometida
DDS11. Despreciable						Valiosa
DDS12. Improductiva						Productiva
DDS13. Lenta						Rápida
DDS14. Anticuada						Actual
DDS15. Costosa						Barata

DDS16. Engañosa						Veraz
DDS17. Imprecisa						Precisa
DDS18. Compleja						Simple
DDS19. Dificil						Fácil
DDS20. Estática						Dinámica

Las motivaciones que me han influenciado a realizar actividades de divulgación científica son ...	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
DM1. Establecer relaciones profesionales con otros/as colegas.				
DM2. Aumentar mi prestigio profesional.				
DM3. Sentido del deber.				
DM4. Es parte de las funciones de mi trabajo.				
DM5. Incrementar mis méritos académicos.				
DM6. Retribución económica.				
DM7. Dar visibilidad a mi Centro o Instituto.				
DM8. Probar mi capacidad como divulgador/a.				
DM9. Satisfacción personal.				
DM10. Contribuir al debate científico y académico.				
DM11. Aportar al avance del conocimiento científico.				
DM12. Fomentar el diálogo con la sociedad.				
DM13. Contribuir a la apropiación de la ciencia por parte de diversos públicos.				
DM14. Desmitificar la ciencia.				
DM15. Luchar contra la desinformación y las noticias falsas.				
DM16. Acercar el conocimiento científico a diversos públicos.				

## II. Información general

IG01. ¿Cuál es su género?

	1. Femenino
	2. Masculino
	3. No binario
	4. Otro
	5. No respondo

IG02. ¿Cuál es su edad? \_\_\_\_\_ años

IG03. ¿Cuál es su estado civil?

	1. Soltero/a
	2. Casado/a
	3. En unión libre
	4. Viudo/a

IG04. ¿Cuál es su último grado académico aprobado?

	1. Bachillerato
	2. Licenciatura
	3. Especialidad
	4. Maestría
	5. Doctorado
	6. Otro

IG05. Para el año 2021, indique el número de proyectos de investigación inscritos de los cuales formó parte: (a)2021: \_\_\_\_\_ proyectos

IG6. Su modalidad de participación en los proyectos que ha desarrollado en el año 2021 es como:

	1. Investigador/a principal
	2. Colaborador/a
	3. Ambos
	4. Otro

IG7. Durante el año 2021, su jornada laboral dedicada a labores de investigación es de:

	1. 1/8 TC
	2. 1/4 TC
	3. 3/4 TC



	4. 1/2 TC
	5. 1 TC
	6. Otro

IG8. En el año 2021 ha realizado labores de investigación de manera *Ad honorem*:

	1. No
	2. Sí
	¿Cuánto tiempo dedicó semanalmente a dicha actividad?horas

IG09. ¿Su nombramiento actual para actividades de investigación es?

	1. Interino
	2. En propiedad
	3. Mixto (interino y en propiedad)
	4. No sé

IG10. ¿Cuántos años lleva desempeñándose como investigador/a?\_\_\_\_\_Años

IG11. ¿Cómo se llama el Centro o Instituto de Investigación en el cual trabaja?

IG12 ¿Cuáles son las siglas de la Universidad para la cual usted trabaja?

	1. UCR
	2. TEC
	3. UNA
	4. UNED
	5. UTN

IG13. ¿A cuál área del conocimiento pertenece el Centro o Instituto de Investigación en el que labora actualmente?

	1. Área de la Salud
	2. Área de Artes y Letras
	3. Área de Ciencias Agroalimentarias
	4. Área de Ciencias Básicas o Exactas
	5. Área de Ciencias Sociales
	6. Área de Ingeniería y Arquitectura
	7. Otro

IG14. ¿Qué tipo(s) de investigación(es) realiza usted primordialmente?

	1. Básica (conocida como investigación fundamental, pura o teórica, busca la ampliación del conocimiento científico, crear nuevas teorías o modificar las ya existentes).
	2. Aplicada (conocida como investigación práctica o empírica, busca la aplicación de los conocimientos en la resolución práctica de un determinado problema o un planteamiento específico).
	3. Ambas
	4. No sé
	5. Otro

IG15. ¿Existe en su unidad académica algún equipo de trabajo o persona que se encargue de asesorar, promover y/o desarrollar procesos de comunicación de la ciencia?

	1. No
	2. Sí
	3. No sé

Ha recibido capacitación y/o educación en torno a...	No	Sí	¿En qué año?	¿Lugar?
IG16. Estrategias para el desarrollo de actividades de divulgación de la ciencia.				
IG17. Redacción de artículos de prensa u otras actividades de comunicación dirigidas a públicos diversos.				
IG18. Formas de relacionarse con comunicadores/as.				
IG19. Crear contenidos audiovisuales.				
IG20. Administrar redes sociales.				

¡Gracias por su tiempo!  
 Sus opiniones son de suma importancia para nosotros/as.

## ENSAYO

# Crítica general a la racionalidad occidental moderno-contemporánea. Geopolítica del conocimiento I

Recibido: 17 de marzo, 2025

Aceptado: 12 de mayo, 2025

Por: Hermann Guendel Angulo<sup>1</sup>, Universidad Nacional de Costa Rica, Costa Rica, ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0578-7167>

## Resumen

Este ensayo contiene una interpretación del origen de la racionalidad occidental moderna y, con ello, de sus consecuencias, con las que lidiamos aún hoy. Además, se plantea su funcionamiento en la modernidad y la contemporaneidad al proponer una hipótesis sobre los alcances e impactos que poseen los cambios en la racionalidad predominante que se observan en la nueva época poscontemporánea actual.

**General Criticism of Modern-Contemporary Western Rationality. Geopolitics of Knowledge I**

## Abstract

This essay contains an interpretation of the origin of modern Western rationality and, therefore, of its consequences we still grapple with today. It also considers its functioning in modernity and contemporaneity, proposing a hypothesis on the scope and impact of the changes in the predominant rationality observed in the current new post-contemporary era.

Hermann Guendel Angulo. Crítica general a la racionalidad occidental moderno-contemporánea. Geopolítica del conocimiento I. Revista *Comunicación*. Año 46, volumen 34, número 1, enero-junio, 2025. Instituto Tecnológico de Costa Rica. ISSN: 0379-3974/e-ISSN1659-3820

## PALABRAS CLAVE:

Racionalidad, Modernidad, hegemonía, Gnoseología, Filosofía Política.

## KEY WORDS:

Rationality, Modernity, Hegemony, Gnoseology, Political Philosophy.

1 Doctor en Estudios Latinoamericanos por la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA), Máster en Filosofía por la Universidad de Costa Rica (UCR). Autor de las obras: *Como una bailarina entre la niebla (identidad, significado y sentido)* y *Atrapado entre mis imágenes (dialéctica del imaginario nacional costarricense)*. Ha publicado artículos científicos especializados en las Revista Espiga (UNED), la Revista de Filosofía (UCR), las revistas Praxis y Temas de nuestra América (UNA). Autor de numerosos artículos filosóficos publicados en el Semanario Universidad de la Universidad de Costa Rica (UCR).

## INTRODUCCIÓN

Nuestra existencia es un simple paso del tiempo sobre el ser. En su inevitable transcurrir, vivenciamos los acontecimientos que progresivamente articulan una época, pues nuestra vida se desarrolla dentro de las complejas condiciones de una edad histórica. Esta, compuesta por procesos, favorece a través de los vínculos entre los eventos que la constituyen el desarrollo de una visión de realidad, una racionalidad que al ser predominante se articula por delimitaciones gnoseológicas y epistémicas, que constituyen los referentes desde los que se piensa y actúa. El ser humano responde a las condiciones de su momento al pensarlo de acuerdo con convenciones, censura e instituciones.

La racionalidad hegemónica en un lapso se compone de delimitaciones de conocimiento y reflexión que demarcan el modo de pensar, argumentar, comportarse y existir. Siendo una totalidad predominante, establece tanto los conceptos como las categorías que regulan los procesos lógicos de reflexión, el desarrollo de los discursos y las normativas conductuales. Toda racionalidad es un “cerco” gnoseológico y epistémico para nuestra inteligencia.

Entre la época histórica y la racionalidad existe una influencia tanto recíproca como orgánica por la que la época sustenta la racionalidad y la racionalidad justifica la época. Y si bien las épocas pasan, pues los distintos acontecimientos que marcan tanto su comienzo como su final transcurren y eclipsan, la forma de pensar predominante sobre la masa de la población puede perdurar más allá de sus momentos. Entre la época y el pensar existe una autonomía relativa. Esto es lo que ha sucedido en el pensar moderno. Como racionalidad predominante, trascendió una época cronológica específica conformada por la de la expansión comercial de Europa, el surgimiento de los Estados nacionales y monarquías absolutas, y la revolución científica, hegemонizando con sus afirmaciones, gnoseológicas y epistémicas, el pensar, actuar y ser desde el siglo XVII hasta el final de la época contemporánea, en la primera década del siglo XXI. El ser humano constituye su realidad al integrar contenidos, no restándolos.

Nuestro mundo, nuestra realidad afirmada está constituida por lo que nos ofrece algún significado. Fuera

de sus límites, todo es solo una ilusión. Un paréntesis en lo que puede ser la realidad más allá de la reconocida, pero que no podemos firmar, sino suponer. Organizada así desde segmentaciones conceptuales que poseen un alcance onto-gnoseológico, pues al delimitar el objeto como fenómeno lo afirman como real, la racionalidad de la época, la predominante en ella, asegura lo que creemos verdadero y rechazamos como falso. Todo lo que nos es real es una representación mental. Un imaginario que contiene los prejuicios de la época sobre sí misma y su realidad, los cuales nos son necesarios para sobrevivir en sus condiciones, pues con base en ellos asentamos vínculos e intimaciones, acciones elegantes y conductas propias para la correcta convivencia.

De esas convenciones, solo nos separamos cuando la época que las contiene entra en crisis abrumándonos con incertidumbre, pues nadie cuestiona sus verdades hasta que le fallan. Toda crisis en una racionalidad provoca crisis en la cultura y, como tal, descentraciones en la conducta y pensamiento que solo se resuelven tras su colapso. Mientras ocurre el tránsito hacia una solución se genera un desconcierto liminal, pues toda racionalidad configura y culturaliza al lado tanto del pensar como del argumentar la moral y los imperativos que van más allá de la voluntad personal, por ello, su crisis provoca comportamientos desconcertantes. A lo largo de la historia de Occidente, las racionalidades dadas encierran a las personas dentro de la identificación con el momento cronológico que viven, lo cual nos hace prisioneros de los prejuicios que contiene como una delimitación que la justifica.

La racionalidad moderna asumiendo, en su movimiento constitutivo, inicialmente el racionalismo de Descartes y Spinoza nos encerró en una única realidad posible: la comprobable por la razón, por ello, el desprecio a la imaginación, la pasión y, por supuesto, al cuerpo. Mas allá de certeza, la esencia de nuestro mundo es ser imaginado. Desde leyes universales hasta verdades incuestionables, todas son representaciones de la realidad en una época cronológica que contiene la gnoseológica a la cual responde nuestra forma de actuar y los argumentos que estilamos. Surgida de la filosofía que se gesta en la vivencia del tiempo, la racionalidad predominante es su representación íntegra.



Tras el colapso político-económico del Renacimiento europeo, se desarrolló una filosofía de masas racionalista, optimista y, posteriormente, portadora de un ideal de progreso continuo. Esta constituyó una nueva gnoseología que desplaza las antiguas verdades del neopaganismo hermético. Tal fenómeno correspondió a configuraciones políticas desde el surgimiento en la monarquía moderna o absoluta, la unificación de mercados regionales, el desarrollo de nuevas rutas comerciales y el desarrollo del capitalismo manufacturero; entonces, su naturaleza era política y geopolítica, no epistemológica.

En su vínculo recíproco, esos acontecimientos dieron lugar a una nueva situación de poder en el contexto de una realidad ampliada hacia nuevas regiones geográficas y la constitución de los imperios modernos. Desde esa filosofía emergente, se consolidó un nuevo tipo de sujeto humano: el individuo, acorralado por la incuestionable certidumbre de la razón objetiva, finalmente metodológica.

La racionalidad moderna restringió lo que era aceptado como real en el renacimiento y el medioevo. Prejuiciada por argumentos cientificistas, se mantuvo incuestionable hasta que por razones de las crisis económico-políticas, las más fuertes entre las décadas del 60 y 70 del siglo XX, se da lugar a los primeros movimientos de ruptura con ella. En ese siglo, desde la crisis de los misiles, la guerra de Vietnam, que las convulsiones del mundo renovaron el cuestionamiento del pensar moderno que se había presentado por primera vez en el siglo XVIII con Rousseau.

Pese a ello, no se tuvo en ambos momentos de la época contemporánea la fuerza para colapsar el señorío de lo moderno, pues las tensiones internas en las épocas cronológicas sustentan las revisiones, pero no los cambios de las épocas gnoseológicas. Las críticas a la racionalidad moderna y los intentos de otro modo de pensar desde Rousseau, Kant, Hegel, Horkheimer, Adorno, Foucault y postmodernos, al sustentarse en los parámetros de la racionalidad moderna, solo lograron encerrar a la razón en la razón misma, no transformarla.

No es sino en el pensamiento filosófico latinoamericano que la crítica a la racionalidad moderna alcanza un giro argumentativo que demuestra su na-

turalidad y alcances, tanto para América Latina como para el resto del mundo, al proponer un nuevo lugar de enunciación y distintas condiciones tanto conceptuales como categoriales de pensamiento. En dos magníficos artículos del profesor Dante Ramaglia<sup>2</sup>, se expone una brillante sinapsis del pensamiento del ecuatoriano Bolívar Echeverría, del argentino Enrique Dussel y del filósofo alemán-costarricense Franz Hinkelammert. En todos ellos existe un eje en común, la lectura de la racionalidad occidental desde una geopolítica del conocimiento.

Ramaglia en su brillante argumentación parte de identificar las relaciones históricas existentes entre modernidad y globalización como desarrolladas a través de interrelaciones entre regiones geográficas. En esto se fundamenta el peso hegemónico del pensar moderno como resultado del posicionamiento del pensamiento europeo sobre las distintas regiones del mundo. Con ello, propone la interesante hipótesis de caracterizar la contemporaneidad como una radicalización de la modernidad y destaca, a través de ello, la importancia de las lecturas de Echeverría, Dussel y Hinkelammert.

Bolívar Echeverría tiene como horizonte intelectual la superación de los efectos de la racionalidad capitalista en América Latina, para lo cual parte de lo que denomina *Ethos*, estructurado históricamente como resultado de un proceso civilizatorio que totaliza la vida humana. Ello transforma las sociedades tradicionales latinoamericanas en sociedades saturadas de cosificación y fetichismo<sup>3</sup>, lo cual hunde a esta región en un reino de escasez artificial. Frente a esto, se destaca la resistencia que en América Latina produce la persistencia de un "Ethos Barroco" desde el que se produce una estrategia de supervivencia. Este *Ethos*, resultado del mestizaje étnico-cultural, permite vislumbrar una alternativa a la racionalidad occidental.

Por su parte, el argentino Enrique Dussel, argumenta Ramaglia, realiza una crítica innovadora a través del concepto de transmodernidad. Por medio de este destaca y reivindica las racionalidades excluidas por

2 Ramaglia, D. *Crítica a la racionalidad moderna en la obra de Franz Hinkelammert. Y Dos teorías críticas acerca de la modernidad. Bolívar Echeverría y Enrique Dussel.*

3 Ramaglia, D. *Dos teorías críticas acerca de la modernidad Bolívar Echeverría y Enrique Dussel* (p. 223).

el proceso civilizatorio occidental. La racionalidad moderna hegemoniza el mundo mediante el desprecio e ignorancia de las culturas mundiales preexistentes, a través de criterios civilizatorios europeos; proponiendo como alternativa el diálogo intercultural para superar la modernidad capitalista occidental, la propuesta dusseliana de transmodernidad constituye la vía para la constitución de una nueva racionalidad que parta de sujetos subalternos integrados en la alteridad de las regiones periféricas. Dussel propone entonces constituir una racionalidad diferenciada que supere las diversas situaciones de pensamiento creadas por la colonización.

Finalmente, Franz Hinkelammert hace su aporte a la crítica de la racionalidad moderna a través de un análisis concienzudo de los efectos del capitalismo globalizado; destaca una crisis civilizatoria que remite a un examen de su base moderna: la racionalidad moderna, a la cual aplica el concepto de racionalidad instrumental<sup>4</sup>, desarrollada por los filósofos de la escuela de Frankfurt, pero que reaparece en él delimitada por el cálculo economicista de utilidad y eficiencia según la lógica de mercado. Por ello, Hinkelammert lee la modernidad como un laberinto y le opone una racionalidad alternativa de convivencia, justicia y de reproducción de la vida. Coincidiendo con otros autores latinoamericanos, asocia el surgimiento de la racionalidad occidental a los procesos de conquista y colonización, los cuales son el fundamento conceptual del desarrollo de una teoría de la colonización según criterios de superioridad política y justicia sobre la base tanto del Estado como del mercado. Con ello, la racionalidad occidental moderna desemboca en un cinismo sin límites, asociado al capitalismo salvaje moderno. Hinkelammert integra a esa lectura crítica una singular revisión del sujeto moderno, el individuo cartesiano pensante y racional, desde la cual coloca a la persona en rebelión contra las objetivaciones que componen el mundo en la racionalidad moderna. Grandes aportes sin duda, pero que logran llevarnos a la superación de la racionalidad moderna, pues su colapso no se da por el ejercicio de la reflexión, sino de los condicionamientos gnoseológicos y epistémicos de la época a la cual se asocia.

Ha sido solo después del final de la Guerra Fría, con el agotamiento de la bipolaridad geopolítica, que aquella racionalidad hegemónica entra en crisis y declive. Y es solo en la constitución de la poscontemporaneidad, ya en el siglo XXI, que esa racionalidad se ve rivalizada por nuevas formas de pensar y actuar en el mundo. No podía ser de otra forma, pues la racionalidad moderna, que se extiende por toda la época contemporánea, fue filosofía del poder imperial y del capitalismo occidental hegemónico, cuyo tiempo ya ha pasado.

A partir de la primera década del siglo XXI, se desarrolla una crisis civilizatoria en el sistema-mundo creado por el Occidente. Resulta de procesos diversos como la desarticulación del socialismo histórico, el inicio de una nueva fase de globalización, la aparición y consolidación de la internet, las redes sociales, la crisis financiera del 2008, la pandemia, y las guerras. En su articulación, estos fenómenos permitieron el posicionamiento de nuevos actores emergentes en el escenario internacional y, con ello, la visualización de formas alternativas de pensar no occidental. Frente a esta crisis civilizatoria, la racionalidad occidental, moderna y contemporánea a la vez, por su extensión hegemónica durante cuatro siglos, se muestra insuficiente ante las necesidades de certeza que nos exigen los retos y complejidades de una realidad descentrada por el multipolarismo actual, pues con ello su predominio sobre otras formas de delimitación gnoseológica de lo real y argumentación epistémica se debilitan, a la vez que se hacen porosas.

Lo que llamamos racionalidad occidental es el fruto de la expansión del pensamiento moderno europeo como pensar dominante único por medio de la imposición y desarticulación de otras racionalidades, a través tanto del descrédito como del silenciamiento epistémico. Esto provocó, en su momento, la aparición y consolidación de nuevas formas de relaciones interpersonales y de interpretación de la realidad de un modo centralizado; por esta misma razón, conlleva una fuerte incompreensión de otras formas de relación social y de representación mental de la realidad.

4 Para Hinkelammert, la racionalidad occidental moderna es: *racionalidad de la acción mediada por un fin* (Ramaglia, *Crítica a la racionalidad moderna en la obra...*, p. 8)

## LA RACIONALIDAD OCCIDENTAL MODERNO-CONTEMPORÁNEA

Las épocas históricas colapsan solo hasta que se rompe la relación de poder que las contextualiza. Esa relación de señorío sobre el otro y lo otro condiciona la delimitación gnoseológica que actúa en el modo de pensar, actuar y argumentar. La historia es una construcción de poder y la racionalidad predominante su reflejo.

Desde el poder, se construye un modo de entender la realidad, una gnoseología, y un modo de argumentar sobre ella, una episteme. Según Horkheimer y Adorno:

La interconexión a partir de un solo principio...produce un orden unitario y deduce el conocimiento de los hechos entendidos ya sea como axiomas determinados como ideas innatas o abstracciones supremas. Las leyes lógicas que constituyen las relaciones más generales dentro de ese orden y lo definen. (1998, pp. 129-130).

Toda época cronológica contiene una época gnoseológica que condiciona las expresiones particulares de pensamiento, argumentación y conducta. Se es en la historia del modo en que se vive el tiempo. Cada época histórica ha tenido una racionalidad propia que da forma a modos particulares tanto de ser y pensar, ya sean estos nacionales, regionales, generacionales y culturales. Occidente ha escrito su historia a través de la violencia del poder, forjando por su medio la hegemonía mundial de su racionalidad. La guerra es la única verdad de Occidente, por ello piensa la vida en relación con la muerte; la paz se entiende como conclusión que se impone luego del triunfo en la guerra. En el pensar occidental moderno-contemporáneo, el mayor heroísmo no es el noble altruismo del bien común, sino el del furor en el campo de batalla, morir por la patria es el más destacado y profundo acto del héroe.

Forjada con base en tal delimitación del pensar y el hacer, Europa se posiciona sobre el mundo como clímax de civilizatorio e imperio de la razón. Desde entonces, la racionalidad occidental no es más que barbarie educada.

Desarrollada sobre el racionalismo como categoría, sustenta la verdad como resultado de la razón y la ciencia, se le suman luego categorías de actuar y ser antropológicamente individualistas y conductualmente egoístas que desembocaron en una legitimación cultural del dominio sobre otros. Por ello, como si fuese un comportamiento correcto y elegante, el débil se comporta sumiso ante el poderoso, pero poderoso ante quien es más débil. La racionalidad occidental moderna desemboca en el despliegue de conductas de domino ante la sumisión y sumisión ante el domino. Aquel que rechaza ese enunciado civilizado es reducido a la negatividad pura del anti-social, el subversivo o el terrorista, el otro.

Por su origen histórico capitalista en la fase de la producción manufacturera, la época moderna es poseedora de una gnoseología específica a la cual se le integran, con los años, conceptualizaciones que amplían sus fronteras con discursos articulados durante los siglos XIX y XX. Estas consolidan, al lado de una visión optimista sobre progreso permanente de la humanidad asegurado por la ciencia y el conocimiento racional, la reducción del ser humano a individuo, pero sin corregir; además, superan las limitaciones gnoseológicas y onto-gnoseológicas modernas desdibujando los retrocesos e incertidumbres que acompañan las épocas, así como la naturaleza comunitaria de la persona, la cual desaparece rápidamente tras el contorno de ese ser metafísico que se piensa como una isla y sobrevive bajo la tortura de pretender que su vida le es solo su asunto propio, que a nadie le interesa ni incumbe, como si en efecto nadie lo amara o estimara, y vive sin familiares ni amigos. El individuo es una minusvalía en el ser, fantasma de la persona comunitaria, que se reduce a un accesorio del mundo que gira en torno a la mercancía, el capital y la ganancia.

La racionalidad moderna conlleva así a la articulación de gestos y comportamientos elegantes como materialización de conductas civilizadas, imposturas articuladas por una separación particular entre lo aceptable y lo repudiable, cercenando a su vez la complejidad de la realidad natural, social e histórica con el objetivo de hacerla manejable.

Ello provocó la reducción del espectro del conocimiento a un único criterio de validación que se fun-

damenta en el ejercicio de la fría razón, opuesta a las emociones. Junto a ello, por las condiciones geopolíticas dentro de las que se articuló inicialmente, dieron lugar a un criterio civilizatorio sobre la posesión de moralidad y cultura, el cristianismo como referente del ser civilizado<sup>5</sup>. Bajo esta condición transformó la construcción católica de la religión cristiana en una condición de reconocimiento de dignidad humana, lo cual desembocó no solo en exclusión colonial, sino además en persecución y castigo piadoso que borró civilizaciones autóctonas, sus religiones y ciencia para someterlas tanto a la colonización como a la esclavitud. En Latinoamérica, por medio de la cruz y el sufrimiento, se evangelizó a los “indios”, asegurando, a través del credo, el poder colonial-imperial.

La racionalidad occidental nació de una relación de poder geopolítico propia de la expansión colonial de Europa en el albor del capitalismo manufacturero sobre lo que luego llamaran América Latina. Es de esto que las representaciones creadas dentro de ella reflejan una imaginación exaltada por el poder que crea signos para diferenciar aparentes realidades de ilusiones reales. La racionalidad occidental legitimó el dominio de lo otro y, posteriormente, la obsesión por el dinero como criterios de felicidad y vida, así como la destrucción de medio ambiente al reducir la naturaleza a fuente de recursos y materia prima. La racionalidad moderna fue filosofía de la expansión imperial del poder, la filosofía del capitalismo hegemónico.

Esa racionalidad bárbara, pues solo impone no convence, se encuentra en declive. No logra provocar conductas centradas dentro de sus parámetros de moralidad y pensamiento. Decae, sin haber entrado en un colapso y, como si diera lo mismo, sin ser igual, nos enfrenta a un presente que tiene el rostro de un mundo desencantado por haber sido vaciado de complejidad y diversidad.

## **HISTORICIDAD DE LA RACIONALIDAD OCCIDENTAL**

Si bien la posición hegemónica de la racionalidad moderna ha entrado en declive, por ello se ha permitido la irrupción de nuevas formas de pensar-actuar,

la recuperación de los saberes precoloniales, la experimentación con otras identidades disociadas de la condición sexual y corporalidad mantiene aún de forma parcial su capacidad determinante. Todavía sostiene criterios civilizatorios, los cuales provocan que las modificaciones gnoseológicas, epistémicas y conductuales, desarrolladas como cuestionamiento a sus reducidos límites de conducta y realidad aceptable durante el siglo XX, se vean como modismos transitorios que no causan por ello cambios profundos en el pensar-actuar de masas.

Toda racionalidad es una delimitación gnoseológica de lo que llamamos y aceptamos como verdadero y adecuado. Dentro de ella se articula una episteme argumentativa, delimitada por la diferencia excluyente entre lo real y lo ilusorio, que se valida bajo una categoría general, más bien un prejuicio, el carácter científico y lógicamente riguroso de las afirmaciones. A través de esa delimitación, condiciona el pensar-actuar por medio de conceptos vinculantes y categorías de pensamiento-comportamiento y se sustenta el reconocimiento de lo que se dice, se hace y se piensa como sensato, correcto y efectivo. Así, el condicionamiento que produce no solo es gnoseológico y epistemológico, sino también moral, retórico y estético. Por ello, a lo que le “queda afuera”, lo somete a censura, burla y exclusión. Dentro de una racionalidad, toda episteme da una forma de argumentar y cimentar certezas que corresponde a la gnoseología de la época, esto delimita las certezas del pensar y actuar en relación con el momento histórico que se vivencia.

Una racionalidad hegemónica es con ello una forma gnoseológica y epistémica específica cuya particularidad se estructura en un contexto tanto de poder como de geopoder. Emerge de una cronología del tiempo moderno y llega a su clímax cuando posiciona al “viejo mundo” como culminación de un proceso civilizatorio iniciado con los antiguos griegos. Una simple ilusión histórica ciertamente, pero sin duda efectiva. La racionalidad occidental contiene así un proyecto civilizatorio que fundamenta el pensar-actuar de la época moderna.

Por su historicidad específica articula el uso del poder con la confianza en la razón, la convicción de la ciencia como único medio de acceso a la verdad y

<sup>5</sup> Los sociólogos decoloniales se han referido y demostrado ampliamente esto a lo largo de diversos ensayos.



el progreso continuo de la humanidad en la historia que aporta cada día mayor bienestar. En su configuración temporal, la racionalidad moderna se asocia cronológicamente con el desarrollo del capitalismo, constituye un tipo de sociedad

Poseedora de un conjunto de conceptos y categorías propias, estas resultaron suficientes durante siglos para mantener la referencia centralizada a significados del contexto cronológico como criterios civilizatorios durante dos épocas. Esta situación se debilita con el inicio de un nuevo momento histórico cuyo protagonista ya no es solo el Occidente y que se caracteriza por una mayor complejidad del escenario mundial: la época poscontemporánea, época del hipercapitalismo tecnológico<sup>6</sup>, que se consolidó tras la pandemia con el desarrollo de comercio por medio de internet.

En la poscontemporaneidad se operan cambios geopolíticos junto a cambios en la definición del sujeto social humano, su identidad, percepción de género y relaciones interpersonales, exponiendo una racionalidad distinta, aún no consolidada ni predominante, que rivaliza a la anterior racionalidad moderno-contemporánea. De manera que esta segunda década del siglo XXI constituye un momento de transición donde las viejas verdades modernas palidecen ante otras afirmaciones sobre el universo, el mundo y el ser humano que las opacan.

Es en esta poscontemporaneidad donde el sujeto moderno o individuo que se vinculaba selectivamente con otro bajo el principio de su egolatría, como un sujeto distinto, reconstituye sus vínculos, experimenta con su corporalidad e identidad, ad-percibiéndose en un continuo contacto fugaz con otro por quien siente un interés esquizofrénico, pues le abruma lo constante, pero a la vez el movimiento del cambio lo seduce. La decadencia de la posición hegemónica de una racionalidad moderno-contemporánea se refleja en su autodefinition, la persona poscontemporánea se transforma en un YO que se agobia con todo aquello que al individuo moderno le daba estabilidad existencial y conformaba un proyecto de realización personal. La persona en la poscontemporaneidad se

desdobla entre pasiones de figuración impersonal. El individuo moderno normaba sus vínculos interpersonales anteponiendo e imponiendo significados para regular la aproximación e intimación con algún otro de carácter estético, ético y epistemológico, con los que pasaba a identificar a un alguien, físicamente presente ante él, como próximo, amigo, amante, o compañero. Por ello, ese viejo sujeto humano creía de manera firme que controlaba y definía su destino. Pero ese otro, siendo también un individuo, lo regulaba con los mismos condicionantes complejos, con lo cual permitía que en este reflejo mutuo se desarrollaran criterios de vínculo que daban seguridad y estabilidad relativa a la intimación, ya que ambos se encontraban sometidos a las mismas condiciones de centralización conductual e identitaria.

Con la decadencia de la racionalidad moderna-contemporánea que sustentaba esos significados culturales, el individuo moderno queda sin criterios de sentido, por ello, le resulta imposible delimitar a cualquier otro como buena compañía, o bien, amenaza. El otro se le hace incierto, no puede confiar en él, pero tampoco tiene razón para desconfiar de él. Necesita de la presencia cercana, pero la vive en una constante incertidumbre. Cuando la capacidad normativa recíproca desaparece, la persona queda reducida, por la descentración de los condicionantes, a una aceptación a “regañadientes” de la rareza de ser y pensar de aquel otro que, aun siéndole extraño, le resulta necesario; necesita de buena compañía para entender el sentido de su vida<sup>7</sup>. En esta situación, resulta finalmente que la persona poscontemporánea no puede sustentar la identificación de sí misma como un individuo pleno. El YO es más bien una persona incompleta, pues no se vale por sí mismo ni logra imponerse ante cualquiera.

En esta poscontemporaneidad, el sujeto humano se percibe como distante, pero a la vez cercano; requiere de alguien a su lado, pero que no le implique el riesgo que conlleva la convivencia usual. Esto es efecto de la desarticulación de la capacidad normativa del individuo. El nuevo sujeto es incapaz de limitar los riesgos de la vinculación humana, el rechazo, la burla, el desprecio, la decepción, pero necesita estar con alguien para ser alguien.

6 Yanis Varufakis, economista de origen griego propone la tesis de un poscapitalismo como nueva fase de desarrollo dentro del capitalismo, un hipercapitalismo.

7 Véase, para entender mejor esto, mi ensayo *El sentido de la vida en relación a la buena compañía*.

Le es imposible condicionar al otro, crea una representación de sí mismo, un personaje tras el que oculta sus limitaciones. Por ello, tiene intimidad; su existir es una ilusión, es un personaje. Nadie debe saber lo que realmente es, pues solo así logra salvaguardar su simpleza de la mala mirada de los demás y la desconfianza que ellos le producen. Las almas más bajas actúan siempre desde la penumbra. En la situación actual de la racionalidad occidental, la certeza del otro y la regularidad de las relaciones no están, no existe más que la incógnita sobre el otro y el imperio de la posverdad<sup>8</sup>.

### RACIONALIDAD E HISTORIA

La racionalidad occidental moderna surge en una época en la que el capitalismo manufacturero se transforma en imperialista. Contiene y responde por ello a un proyecto civilizatorio articulado desde las particularidades de la filosofía racionalista.

Ese racionalismo, consecuencia de la crítica renacentista a la noción escolástica de verdad, es excluyente de cualquier conceptualización que sobreviva fuera de sus límites diferenciados de realidad aceptada e ilusión. Para excluir a eso otro, la racionalidad moderna recurre a la burla de gnoseologías y epistemes existentes en el mundo, sometido a su poder como mecanismo de exclusión por ridiculización, que invisibiliza distintas formas de actuar-pensar-ser al reducirlas al absurdo.

Su científicismo es reflejo de la eclosión de la alquimia renacentista que desacredita la magia hermética, base histórica real de la revolución científica. La ciencia moderna insiste en diferenciarse y distanciarse de su base histórica antecedente, por medio de la desacreditación de su origen.

Ya en la época contemporánea integra un optimismo hacia la historia que se deriva del concepto de progreso histórico continuo, originalmente patrístico, en el que se refleja el crecimiento del capital, la expansión imperial europea, el ingreso del oro desde América a Europa y, por supuesto, la constitución de los Estados nacionales europeos.

La racionalidad moderna operó, por ello, a través de criterios de poder impositivo y homogeneizador, la reducción de toda forma de pensar a un único marco epistémico válido, que, bajo mecanismos de exclusión por ridiculización, crea un régimen único y común de verdades; una filosofía, en el sentido que propone A. Gramsci<sup>9</sup>, ideología de las masas que no distingue entre las particularidades étnicas y culturales de las diversas poblaciones que Europa coloniza. En la racionalidad occidental, la filosofía de la razón da lugar a la razón del poder expansivo e invasor. Pensar de la barbarie que refleja la violencia con la cual Europa se impone sobre las otras regiones del mundo, sometiéndolas a una civilización común. Los actos de violencia, guerras e invasiones, no se pueden separar de su representación de la razón. En su organización moderna, Europa pretendió apaciguar el furor de las pasiones a través de los imperativos de la razón, pero no refrenó su violencia, más bien la refuerza con la fría planificación de los actos. Por ello, es tan efectiva en la guerra, pues la impulsividad de las pasiones siempre desemboca en muerte prematura.

El Occidente europeo escribió su historia con sangre. Sus mayores acontecimientos son las guerras y la muerte del otro su más bello arte. No en vano la destrucción es una fantasía recurrente en la cultura occidental, así es como Occidente piensa el dominio. La violencia es la estética de la racionalidad moderna y la guerra su más bello arte.

Por esto, al extenderse al “nuevo mundo” angloamericano, esa racionalidad llevó a Estados Unidos a imaginarse un “Destino manifiesto” propio. Con apoyo en él, se posicionó como un nuevo imperio civilizatorio, desplegando la diplomacia de cañoneras durante más de 80 años, interviniendo e invadiendo en 32 ocasiones a los países latinoamericanos.

En términos cronológicos, esa forma de racionalidad occidental hegemonizó dos épocas, la moderna, que se mantiene hasta la última década del siglo XIX, y la contemporánea, desde la Revolución Francesa hasta el final de la Guerra Fría y la disolución de la geopolítica bipolar. En ambas, las distintas crisis provocaron

8 Fernando Buen Abad ha publicado un magnífico análisis sobre esto que asumo, personalmente, como plenamente correcto.

9 En sus cuadernos de la Cárcel, propiamente en *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*, el filósofo italiano piensa la filosofía como una visión sistemática y sistematizada del mundo.

reacciones filosóficas que solo rasparon su superficie, no provocaron su cambio. La filosofía posmoderna, la crítica, el existencialismo, entre otras, fueron parte de esa reacción que se mantuvo dentro de los límites de la continuidad gnoseológica y epistémica de la modernidad conceptual.

Solo por efecto de una nueva globalización en el siglo XX es que la hegemonía de Occidente y su racionalidad dan paso a una distinta delimitación gnoseológica, la poscontemporánea. Esta aún no se consolida, pero, como resultado de cambios geopolíticos, expone particularidades orwellianas, conspirativas y normalizadoras como las guerras de 6° generación, las ciudades de 15 minutos, de golpes de Estado suave y el lawfare.

En su organización moderno-contemporánea, la racionalidad occidental, al poseer colateralmente un proyecto de poder imperial, desembocó en normatividades, exclusiones y homogenizaciones determinantes del comportamiento de la persona más allá de su comunidad. Son estos múltiples condicionantes los que consolidan finalmente la noción de individuo, desarrollado por el *Lus Naturalismo* renacentista, como un criterio identitario del ser humano. Pese a no ser más que una construcción conceptual metafísizante, desplaza al concepto de persona patristico, al asentar sus verdades en sí mismo y desde sí mismo. Actuando desde sus intereses, el individuo da solidez tanto a su mundo como a su modo de vivir. Sin embargo, como tal no era el centro de la sociedad, sino un participante del contrato y del mercado, parte entonces de la escenografía de un mundo que gira en el mercado y la ganancia.

Con el cambio en la racionalidad, ese individuo se desplaza, representándose ahora como un ser figurativo e incierto, tanto para él mismo como para otros. Un YO emocional y esquizofrénico, que crea percepciones y autopercepciones desde su endeble emocionalidad. Un nuevo sujeto incapaz de delimitar a otro, pues no predomina en sus vinculaciones e intimaciones. La época poscontemporánea es la de la incertidumbre del otro. Si el individuo era parte de la escenografía, el YO es la escenografía misma del mundo. Tan solo personificación de una marca personal. Un alguien que solo es en tanto su intimidad se haga pública y que solo existe en la singularidad

de comercializar al individuo. Este sujeto, distinto y diversificado, únicamente puede ser alguien siendo algo en las redes sociales.

Esto es efecto de una reformulación categorial en la primera década del siglo XXI, la cual dio lugar a que las exclusiones y homogenizaciones modernas se disolvieran en una normalización más acorde con la globalización capitalista contemporánea. Desestabilizó al individuo moderno contemporáneo y lo llevó hacia el sujeto actual. La presencia que impone el individuo se desplaza por una figuración que considera la mirada del otro como imposición necesaria. El vínculo humano se desdobra en un reflejo mutuo de imágenes dentro del cual lo trivial se constituye en importante, pues llama la atención del otro y de los demás. El vínculo interpersonal posee ahora otras lateralidades distantes del pudor y la vergüenza, ya que el espectáculo de lo excepcional forma parte de lo normal. Si en la mentalidad moderna se excluía e invisibilizaba al distinto, en la poscontemporánea se lo trivializa, pues es hora de entender que lo más profundo que puede verse de otro es la superficie de su piel.

## EL OTRO

La vinculación humana es una experiencia corporal en la que la intimación crea pasiones y continuidades. Sin la corporalidad, el vínculo entre personas se vuelve efímero y no sustenta alguna vivencia. El individuo formaba a su prójimo como parte de su nosotros, enviado, a quien no incluye, a ser parte de los demás. Con esto, el proyecto moderno de realización individual definió la existencia individual a través del logro de un propio hogar, la crianza de los hijos, la casa amplia, el matrimonio, la riqueza material como el horizonte a alcanzar. Con la transformación de la persona de individuo al YO, la anterior intimación, que se definía desde el individuo, da lugar a la preferencia por la relación ocasional; entonces, la mascota sustituye a la persona y la presencia virtual en la red social desplaza la certeza de la compañía física.

En su forma moderna, la racionalidad occidental produjo una disminución ontológica de la diversidad de las personas que las homogeniza. El otro fue visto como distinto y se le redujo a una otredad compues-

ta por criaturas con carencias, grotescas y exóticas, pero sobre todo peligrosas. Toda época cronológica tiene particularidades gnoseológicas que referidas a la diversidad humana se hibrida en formas múltiples de exclusión.

Ese otro es negativamente, para sí mismo, un nosotros que viéndose en aquellos que lo miran como inferior, siente odio por quienes lo degradan. Esto provocó el incidente de la tajada de sandía en Panamá en 1856, pues la racionalidad moderna no permite más vínculo con el distinto que no sea su trato como desigual. El otro moderno fue solo objeto de sojuzgamiento y diferenciación. No se le reconocía particularidad y cualidad, era solo una bestia carente de civilización y alma. El énfasis en la diferencia permitió desnaturalizar a toda persona. La otredad moderna fue étnica, gnoseológica y socialmente clasista.

Extendiéndose más allá de su época como delimitación excluyente, mantiene su función culturalizante hasta el final del siglo XX, cuando, por razones geopolíticas, decae. Su vigencia dentro de la cronología contemporánea provocó que esta contenga una amplia carga de arcaísmos ideológicos que desfasaron la relación entre el actuar del pensar, rarificando, por diversificación, el contexto de los vínculos humanos. Tras la globalización contemporánea, la visualización de alternativas a las reducciones onto-gnoseológicas de la globalización moderna normaliza la diversidad del pensar-actuar humano. La homogenización normativa moderna deja de ser sostenible. Incapaz de invisibilizar a lo otro, cede lugar a la normalización de lo diverso que antes excluía. El imaginario del otro como incompleto, exótico, peligroso, llámese indígena, negro, asiático, latinoamericano, se desgasta; sin embargo, no desaparece completamente, aún hoy el europeo y el estadounidense nos ven como sus otros, seres empobrecidos y folclóricos. Bajo el peso de la racionalidad moderna, el otro es objeto de poder y exclusión. Tratado el otro con desprecio y perversión por la modernidad, se desacreditó al sojuzgado y se enaltecó al sojuzgador.

Hoy, bajo una emergente racionalidad poscontemporánea, nosotros, los otros disminuidos, nos hemos normalizado, ya no somos solo imagen que sobrevive entre sus simpáticas carencias. Sin embargo, la

inclusión en el mundo no nos ha integrado de pleno, solo se ha disimulado, con la misma actitud de quien entrando a la casa del pobre ve el estado de las cosas con asco, ya que, si bajo los restos de la episteme moderna, el otro es pobre por su naturaleza, bajo la racionalidad poscontemporánea, lo es por ser parte de un mundo empobrecido.

Solo se superan los límites de la inclusión arrebatando el reconocimiento. No se trata de pensar desde el otro, sino de ser con ese otro: el indígena a quien se le arrebató la tierra, el marginal a quien se le humilla en la calle, el migrante al que se le extradita encadenado como si fuese el más peligroso criminal. Simple cuerpo de desecho, a quien se le viola, roba o asesina en la selva del Darién. Con desvalorización del otro, su aniquilación es solo un asunto de iniciativa.

### ÉPOCAS CRONOLÓGICAS Y ÉPOCAS GNOSEOLÓGICAS

A partir de la modernidad, la rapidez con la que se mueven las épocas gnoseológicas se desfasa en relación con la celeridad de las épocas históricas, variando su anclaje material. Esto implica que, durante décadas, en una época cronológica posterior se siga pensando y actuando como se hacía en la previa. Este es el caso de la racionalidad moderna.

Su formulación originaria inicial puede fijarse hacia 1640, con el auge del racionalismo, pero se consolida como hegemónica solo hasta el siglo XVIII, después de que la química de Lavoisier desarticulara el paradigma de los cuatro elementos que hegemonizó el pensamiento y la ciencia en el renacimiento. Por ello, figuras como Galileo, Bruno, Boyle y Newton siguieron siendo, ya entrada la época cronológica moderna, conceptualmente seguidoras de la filosofía hermética y practicantes de alquimia renacentista.

La distinta velocidad de los cambios en las épocas gnoseológicas en relación con la velocidad de los cambios en las épocas cronológicas es altamente significativa para comprender la contemporaneidad y los conflictos de la poscontemporaneidad actual. Iniciada con la toma de la Bastilla, la época contemporánea continuó siendo gnoseológica y epistémicamente moderna hasta su agotamiento, pasando por una crisis de regulación de conductas en la década



de los 60 y 70, que produjo la aparición de las tesis posmodernas y, las menos conocidas, transmodernas.

Así, la contemporaneidad cronológica, al haber sido gnoseológicamente moderna, mantuvo prácticas y modos de pensar previos a su momento temporal-histórico; es decir, conservó la gnoseología, ontología y episteme, de carácter normativo-impositiva, de invisibilización, exclusión y violencia educada. A esto se debe que aquella racionalidad diera lugar a argumentaciones funcionales al capitalismo y del poder geopolítico occidental que la mantuvieron vigente hasta el final de la Guerra Fría, entrando en declive solo por razones geopolíticas, no epistemológicas.

Visto así, el mayor déficit que poseyó la episteme moderna, hasta su declive, fue la delimitación de lugares válidos de juicio normados dentro de las reducidas fronteras gnoseológico y ontológicas modernas de lo real. Esto se debió a que sus delimitaciones conceptuales desembocaron en prejuicios sobre la realidad que, como categorías rectoras de los procesos lógicos de nuestra inteligencia, pretendieron erradicar preconcepciones metafísicas, sustituyéndolas por otras científicas y prejuiciadamente objetivistas. Cuando el ser humano habla sobre sí mismo y su mundo, no puede ser objetivo. La modernidad creó más que verdades, nuevos prejuicios sobre la realidad, la sociedad y el conocimiento que se consolidan a finales del siglo XIX con la filosofía positivista y el positivismo como cultura. El carácter profundamente normativo de la episteme moderna y ontológicamente reductivo de su gnoseología provocó tanto la aparición como consolidación de lugares comunes de enunciación, tales como: “es científicamente imposible”, o, “no está científicamente demostrado”, etc. Con ello, desarrolló un régimen cerrado de validación por medio de “obviedades objetivas” opuestas a los “desórdenes mentales” y las otras ídolas medievales, las cuales suelen ser recurrentes. Siendo esas validaciones un prejuicio de la época sobre sí misma, respondían a la definición del margen entre lo real y lo ilusorio, así como de lo correcto frente a lo incorrecto. Esos criterios modernos fueron de origen renacentistas en su concepto. Desde lo claro y distinto de los naturalistas hasta la experimentación de los alquimistas, han de ser

destacados y reconocidos por su importancia para el desarrollo posterior de la ciencia moderna como su base y, por supuesto, como asiento del cientifismo occidental posterior. Al aparecer las afirmaciones objetivas y científicas como incuestionables, la persona no se abre a nuevas u otras explicaciones, sino que se mantiene en reiterar las que ha aprendido como lo único aceptable. El rechazo y desprecio a lo que no comprende excluye todo aquello alternativo que supere las delimitaciones de realidad vigentes. Nadie deja atrás sus verdades si aún le bastan para sobrevivir. En el marco del conflicto geopolítico que vive la poscontemporaneidad actual, se provoca el sentido para la adecuación del pensar a las condiciones hegemónicas del poder geopolítico, con ello se niega la enunciación de alguna verdad y se sustituye por la narrativa de la posverdad que produce un placer que goza de la “verdad”, pues la narración provoca sentido y el sentido produce narración. Así, el vínculo con el otro se da a través de la exposición de lo propio consumido por morbosidad ajena.

## EL YO POSCONTEMPORÁNEO

Toda racionalidad pasa por épocas que poseen distintas implicaciones, pues es la filosofía de su momento, el sentido común de las masas y su ideología. La racionalidad moderno-contemporánea no escapa a ello. Siendo que se encuentra en un declive de su posición dominante, arrastra la comprensibilidad de la persona como individuo, los modos de ser identitarios que poseía y el proyecto de realización personal al que se le asociaba hacia lo incompresible e inefectivo. En las condiciones conceptuales de la modernidad, el sujeto humano se entendió como individuo, pero a partir de la consolidación de las redes sociales alrededor del 2017, en el marco de un hipercapitalismo tecnologizado, esa delimitación de sujeto se ve desplazada por una nueva definición que no corresponde a las condiciones de interacción interpersonal moderno-contemporáneas. Con la complicación del escenario mundial, el individuo moderno palidece, y se da lugar a la configuración de un nuevo sujeto social humano que agrupa generacionalmente a los llamados Millennials, Centennials y Alfas.

Sustentando en este YO, ocurre el cambio en la representación de la realidad, que se opera tras visualizar la diversidad de racionalidades en el escenario abierto por la globalización y la eclosión de la unipolaridad geopolítica que ocurre tras el final de la Guerra Fría. Este tipo distinto de definición del ser humano social, su definición de persona, de realización personal y vínculos de intimación, llega a consolidarse con la pandemia a través del aislamiento obligatorio, lo cual refleja, en el contexto de un mundo multipolar y complejo, el declive de la posición hegemónica que la racionalidad occidental mantuvo durante tres siglos. El nuevo sujeto social humano se ad-percibe en la relatividad de sus afirmaciones, nada le es concluyente. Surgido de una singularidad que lo hace cualitativamente diferenciable del anterior individuo, ya no se mueve bajo significados conductuales y delimitaciones de sentido del individuo moderno-contemporáneo, tales como el egoísmo, el dominio, el pleno resguardo de lo privado y la ambición del poder.

Este nuevo sujeto actúa desde significados culturales diferenciables de los anteriores como la egolatría, la conciliación, la exposición pública de lo privado, la despolitización, y, sobre todo, por el abandono del proyecto moderno de realización personal, asumiendo una actitud de adaptación e indiferencia ante el futuro inmediato. El YO actual es una singularización cualitativa del viejo individuo moderno en el escenario del cosmopolitismo pospandémico hipercapitalista. Por ello, remozca la conducta humana adaptándola a la estética de un mundo maquillado por resiliencias súbitas y contextos licuados.

Con la consolidación de las redes sociales, el nuevo sujeto no logra delimitar a algún otro, pues está física y emocionalmente distante de él. El otro le resulta por ello incierto, se le vincula no con una persona sino con una imagen, un "performance" de un personaje. La personificación constituye al YO; un tipo emocionalmente debilitado por la desconfianza. Al carecer de contacto físico interpersonal, hace pública su intimidad, exponiendo, dentro de los parámetros de lo on-line, los momentos, excentricidades, perversiones y vicios que anteriormente conformaban la intimidad del individuo, pretendiendo con ello convocar a alguien para que le sea al menos un tipo compañía. Necesita exponer su ser para evadir el aislamiento

emocional que le ha dejado la ausencia de intimidad con otros, desconocidos y a la vez cercanos, compañía humana simple, como es el escandaloso y entretenido espectáculo de los demás.

El individuo comunica, el YO expone; con ello, lo estafalario escapa a la norma moral que lo censuraba severamente, pues llama más la atención del ausente. La moral pierde carácter explícito e imperativo, y se relega a las regulaciones de la figuración en redes: una "moralidad" morbosa que normaliza cualquier conducta siempre que no afecte el mercado al cual se dirige. Los antiguos efectos del pensar moderno se superan a través de una nuevas prácticas conductuales e intelectuales de visualización no normativa, nuevos géneros y normalidades. Con el desplazamiento de las relaciones tradicionales de vínculo e intimación, el recurso a enunciados culturalmente descentralizados deja las otrora verdades vacías, pues este YO, siendo objeto de la visualización, simula una identidad. La certeza de quién soy y de quién es el otro se disuelve en la sociabilidad digital.

Cada época por la que pasó Occidente provocó una filosofía no académica, un pensar de masas, compuesta por una serie de afirmaciones sabias, o supuestos "sólidos", a los que se recurre en los distintos momentos; esto incide en su modo de pensar, valorar y actuar en esos contextos. Toda filosofía de la época suma las verdades del momento y perfila la conducta humana en el devenir de su tiempo, es el sentido común de los que son los muchos y todos. La filosofía moderna constituyó al individuo, la racionalidad poscontemporánea constituye el YO. El anterior sujeto se delimitó con base en dicotomías alma-cuerpo, masculino-femenino, público-privado, real-ilusorio, verdad-mentira, un conjunto de tensiones vivenciales que, si bien en su momento resultaban incuestionables, con el paso a otra forma de pensar, ser y actuar, pierden fuerza, pues la gnoseología poscontemporánea provoca y permite la diversificación de las "normalidades". La inclusión de lo inusual en lo normal resguarda lo excéntrico y distinto de las censuras que lo normaban otra época.

Desde las normas de la racionalidad moderna, los tiempos de la época poscontemporánea pueden ser juzgados como años de anomia, y no es incorrecto o prejuiciado concluir de ello, pues si revisamos los

momentos de decadencia de las racionalidades anteriores notamos que en su ocaso se reflejan conductas y juicios tan desfachatados como desvergonzados. La “tranquilidad” con la cual hoy se puede ser distinto es sintomática de la decadencia de la racionalidad moderna-contemporánea y de la transición a una gnoseología poscontemporánea. Por ahora, el mayor gesto de respeto que debemos esperar de quien no nos comprende es que nos trate como personas; mientras que la mayor actitud que podemos esperar de él es que nos ignore, pues así no nos insulta con sus juicios ni ofende con sus miradas. La integración de la diversidad humana en Costa Rica es aún muy distante.

El fenómeno de descentramiento de lo diverso no debe entenderse desde razones relativas al avance del conocimiento, sino más bien por razones externas y múltiples, políticas y geopolíticas. Esto se observó en la transición de la episteme renacentista a la moderna. En esta, se evidenció una tensión entre la amplitud de la realidad aceptada y su reducción. Las lateralidades de mentalidad moderna redujeron e invisibilizaron lo que en la racionalidad renacentista era real y homogenizaron sus entidades como supuestos ilusorios.

En el actual momento histórico, por efecto de la globalización, el desarrollo de la internet a escala mundial en todos sus alcances, desde las redes hasta los tecno-feudos<sup>10</sup> y los movimientos políticos posteriores al final de la Guerra Fría, se presenta la transición en la forma tanto de pensar como de ser, que conlleva a pasar de particularidades modernas, normativas y centralizadas a posiciones gnoseológicas diversificadas. Presenciamos una transición en la racionalidad que contiene el declive de su organización moderna. La configuración y expansión de la racionalidad moderna se dio a través de la extensión del poder europeo a otras regiones del mundo. Desde la mentalidad moderna al otro y a lo otro se le negó valor. Como resultado de la centralización de lo diverso para dominarlo, toda inclusión que se da dentro de los parámetros de lo moderno es siempre

insuficiente y tan solo paliativa de las tensiones humanas que constituyen su trasfondo.

Con el cambio en la noción de sujeto que se presenta en el inicio de la poscontemporaneidad, el reconocimiento del otro, y la otredad, pasa a ser fruto de la resistencia, y se posiciona como evidencia de la persona real y particular. El sujeto de la poscontemporaneidad desplaza al individuo moderno al representarse como una nueva identidad diversificada y auto-percibida. El YO es representación personal del modo de verse para afirmarse como alguien; una convocatoria por medio del espectáculo mediático y virtual, divertido y llamativo sin duda, pero vaciado de intimidad.

Desaparecen así las prerrogativas del individuo y no queda más que su confirmación a través de simples autoafirmaciones emocionales. La verdad moderna se transforma en ilusión poscontemporánea, sometida a la conspiración orwelliana que actúa en la penumbra de las redes como algoritmos que, desde un perfil de gustos, nos invaden con ofertas que golpean el rostro, pues no las estamos buscando.

La moralidad se transforma en argumento que dibuja la frontera de la figuración. El nuevo sujeto social humano requiere de reconocimiento para afirmarse a sí mismo, ya que su mismidad le es aburrida y sus vínculos interpersonales no constituyen la buena compañía que necesita para vivir dignamente sin temores y sin sentidos.

El YO es fruto del aislamiento de la pandemia, logra escapar de ella por medio de las redes sociales; su único objetivo vital es recuperar el necesario contacto humano por medio de complacer a otros exponiendo sus carencias y miserias de manera impulsiva, incitando con ello el placer morboso de aquellos que gozan con la exposición de sus secretos.

Por efecto de la pandemia, ya no puede salir a la calle para provocar encuentros, es una criatura incompleta, carente de afirmación propia, tímido y temeroso. La pandemia asesinó al individuo. Condenado al aislamiento, perdió su capacidad de enfrentar la presencialidad corporal del otro; al no poder condicionar el contacto, le asaltó entonces la limitación del individuo, pues la persona es por sobre todo comunitaria, necesita del encuentro para realizarse y

10 Varufakis ha publicado, recién en el 2024, un nuevo libro bajo el título *Tecno Feudalismo*, en el que introduce una nueva serie de conceptualizaciones sugestivas para entender mejor la dinámica actual del capitalismo globalizado y altamente tecnologizado

ser alguien, no puede vivir aislado a no ser que pague el alto precio de su estabilidad mental.

En su vocación al encuentro y la intimación, el YO como personaje hace una “puesta en escena” pensada como estrategia de mercadeo emocional de sí mismo. Crea un personaje que substituye a su persona, para publicitarse por medio de los contenidos, historias y actualizaciones como la única forma de convocar algún encuentro que siempre será insuficiente y vacío. El YO no es un individuo, pues no norma su entorno ni lo controla; con los contenidos de su existencia aislada, solo se llena una página, su currículum es tan delgado que es transparente, por ello, solo es visto si es digital. Es un espectáculo que busca una figuración para substituir la proximidad de otro, ya que ahora le causa una desconfianza intensificada.

La imagen que substituye al individuo expone una identidad intencionalmente prefigurada. El YO se confirma a sí mismo en tanto llame la atención, sometándose, para ello, a las exigencias de proyección de ese personaje con el que disfraza su persona como una marca distintiva y deficitariamente individualizante, pues cualquiera lo puede imitar y suplantar. Su comportamiento no es más que una exposición ególatra. En tanto *influencer*, *coach* de vida o creador de contenido, se adecua a algún otro que lo desconoce como persona, es mercancía sometida a mercadotecnia. Es en redes y se produce a sí mismo, vaciándose de lo propio e íntimo. Desarrolla un narcisismo esquizofrénico por el cual no puede tolerar el riesgo que implica convivir con otro, pero no puede existir sin sus miradas. Teme lo que los demás puedan hacerle, pero a su vez le interesa lo que piensen de él. Padece de un deseo de proximidad distante, tan cercano como para saber qué se piensa y tan lejano como para que no le haga daño. Los demás no deben saber quién es realmente, pues así preserva su simpleza de la mirada de los demás. Por ello, múltiples YO sentados en una misma mesa solo acatan o interactúan con su celular. La interacción humana se ha deformado, es ahora evasión de la compañía cercana.

Por su mismo carácter esquizofrénico obtiene la aceptación y expiación que lo justifica de la “proximidad distante” del otro, por ello se transforma en

múltiples personajes en multiplicidad de redes, ya que no puede obtener de un solo otro, lo que el individuo obtenía con su sola presencia.

Para este nuevo sujeto humano, el proyecto moderno de realización del individuo se ha agotado. Esto no es asunto de la complejización del mundo, sino efecto colateral de la decadencia de la racionalidad moderna, pues con la ausencia de proyecto de realización individual, vital y propio, las dificultades del mundo y su complejidad se vuelven impedimento y se enuncian como argumento que justifica los abandonos con los que vive.

Con el final de las condiciones de orden geopolítico unipolar, la época contemporánea llegó a su fin. Luego de unos pocos años, una década en realidad, se desarrolla una incipiente nueva racionalidad que responde a las complejidades de un mundo cuya organización geopolítica es ahora multipolar. En ese contexto, la racionalidad antes hegemónica se ve lentamente desplazada por una nueva delimitación gnoseológica y epistemológica de la realidad. Esta racionalidad alternativa se separa de las condiciones conceptuales que delimitaba la racionalidad anterior, lo cual provoca que una nueva generación de personas no responda ya a los condicionamientos que poseía. Con ello, la comprensibilidad del proyecto moderno de realización del individuo y los modos de ser identitario que se establecían de manera sólida se disuelven. A partir de la consolidación de las redes, el viejo individuo moderno palideció, lo que llevó a la persona a adaptarse a nuevas condiciones de encuentro y afirmación, recurriendo a la convocatoria estética virtual, tal vez tan llamativa como grosera y vulgar; vaciada de intimidad. El YO es un proyecto de figuración emocional que desemboca en conductas de visualización comercial, pues no es un sujeto poscapitalista, sino hiper-capitalista.

La percepción moderna del modo de realización de personal no es comprensible, pues debe abrirse a la experimentación de nuevas identidades e imposturas por simple modismo o comportamiento reflexivo. Al perderse los significados sociales que anteriormente daban comprensibilidad y aceptación al individuo, el sujeto poscontemporáneo se ve como una persona que no necesita intimidad, pues esta no lo saca de su soledad; pero incapaz de normar, re-



gular, delimitar las condiciones de su vinculación, teme la proximidad a tal grado que nadie debe saber quién realmente es, en ocasiones ni él mismo, pues así resguarda su simpleza de la mirada enjuiciadora y burlona de los demás. Esos que como individuos marginalizaba, ahora, en su inevitable anonimato, le producen desconfianza, ya que no sabe cómo vincularse con ellos.

Para él no existe más que la incógnita de los demás y no encuentra más verdad que la de las emociones, la “posverdad”, pues esta es la única verdad a la cual se puede aspirar en la época de incertidumbre del otro. Se piensa a sí mismo en condiciones de una nueva racionalidad que está lejos de ser primordialmente racional, es más bien profundamente emocional, una representación mental de la identidad propia que crea percepciones y autopercepciones desde causalidad afectiva y débil personalidad.

En la época poscontemporánea actual, la interacción humana se da a través de condiciones de incertidumbre provocadas por representaciones que no pueden ser impuestas entre sujetos. Lo privado es negocio, no comunicación. La persona actual impostura su vida para despertar interés. Su valor como persona se encuentra en la mirada que atrae de los demás, el valor de lo íntimo se ha desarticulado. El vínculo es un desdoblamiento de imágenes que en un reflejo mutuo transforman lo trivial en importante. El vínculo tiene ahora lateralidades en las que el espectáculo de lo excepcional, grotesco y vulgar forma parte de lo normal. La persona ha desaparecido tras el personaje.

Desde su aislamiento emocional, el nuevo sujeto se percibe a sí mismo como élite. Se coloca por encima de la masa de seguidores, pues es capaz de interpretar sus necesidades sin reconocer a las personas, sino sus gustos y morbosidad, por ello, puede crear tendencia en redes. Es para esa masa, sin importarle quiénes la forman. Por lo tanto, sus emociones le son un conflicto. Es esquizofrénico, pues no le importa conocer realmente a los otros, pero le teme a su ausencia. Necesita garantizarse su vinculación constante a través de crear nuevas llamadas de atención despreocupadas de lo vulgares o ridículas que pueden ser. Su vinculación en redes es búsqueda de aceptación, expiación y justificación tanto de sus incapacidades como de sus ausencias personales.

Al no lograr posicionarse por sí mismo ante otros, toda conducta expuesta por él es efímera e impulsiva, encontrando en la red múltiples espacios para ocultar su íntima mediocridad. No prevé las implicaciones de su exposición, pues busca llamar la atención para sentirse aceptado. Una aceptación que vivencia como afirmación, encontrando en la constancia de sus seguidores el reconocimiento que necesita para sentirse seguro en soledad emocional. En su risible impertinencia, pretende reflejar el brillo de su inteligencia demostrando tan solo su estupidez. Por esto, la cultura del YO es cultura de memes. Cultura vacía, más allá de la cultura de masas; pero menos acá de la cultura humanista integral que dignifica a las masas.

El agotamiento del proyecto moderno de realización individual, que delimitaba conceptualmente las conductas de afirmación personal a través del trabajo estable, pareja, procreación de hijos y vivienda propia, provoca que nuevos sujetos, en un rango etario que corresponde a los nacidos después del 2005, no aprecien ni deseen las exigencias de reivindicación personal que poseían, justificando ello en el costo de la sobrevivencia y la complejidad del mundo actual, para cambiar niños por perros, parejas por encuentros casuales programados, casa propia por el desinterés de un techo propio.

A su lado, con las redes sociales, la interacción humana se vació de la necesidad de proximidad física, inhabilitando el desarrollo afectivo por encima de la adolescente ilusión del enamoramiento que no perdura mucho en nuestro cerebro. En la red social, la vinculación se despersonaliza, no contrae relaciones de intimación persona a persona, sino relaciones de espectador-espectáculo. Su posibilidad real de afirmarse como alguien se traslada de la proximidad física-emocional al despliegue de su personaje en cada nuevo contenido que publica en las redes.

El YO no busca ser ante otro amigo o amante, sino la seguridad de no saber del mal juicio, la burla o el desprecio con el que puede ser visto. La vinculación humana se despersonaliza. El riesgo del contacto con otro cae en la zona de lo que despreocupa. La desestimación del otro es resultado de la ausencia de intimación. El sujeto social humano solo existe en el gusto de un público vacío de afecto y piel. Por ello, la necesidad de la proximidad virtual. Su existencia se reduce a ser percibido sin percibir, por lo tanto, debe

crear diariamente contenido y, así, no desaparecer. Al transformarse la afirmación en simple aceptación virtual-unidimensional, el vínculo con otro pasa a ser una emoción deficitaria, que carece de certeza, cuerpo y calor. Por ese déficit, el vínculo virtual no posee un único modo, más bien es de múltiples maneras y utiliza medios para desperdigar el riesgo de ese otro que lo sigue desde su anonimato y perversión.

Puede ser un patán en una red social y altruista en otra, un mal encarado en esta o simpático bromista en aquella, no importa en realidad qué es, pues ningún otro sabe quién es. En consecuencia, sus malos juicios y miradas no le pueden resultar una amenaza o un desprecio hiriente. Tan simple como bloquear a quien no le da lo que necesita, así resuelve su conflicto, sin necesidad de excusar su distanciamiento o indiferencia, como debía hacerlo el individuo educado cuando algún próximo u otro le reclamaba su comportamiento.

Al no poder delimitar al otro no puede transformarlo en parte de su nosotros como amigo, compañero o amante, lo único que ocurre es la aceptación de su incertidumbre a través de una personificación, aún y cuando el otro no lo sepa. El YO poscontemporáneo se comporta como un niño bastardo que, deseando cariño, se vincula con algún otro haciendo lo que ese espera de él, pues teme su rechazo. El vínculo en redes es ideal para pedófilos y todo tipo de distintos perversos, ya que en estas encuentra a quienes buscan expiación de su miseria e incapacidad. La ausencia del próximo obliga a obtener confirmación por medio de su validación; pues el YO no logra encontrar en una sola situación la reivindicación que obtiene como persona a través de sentarse en la misma mesa con sus amigos y familiares, extraerles risas por sus bromas, afecto, consuelo e interés al comunicar sus emociones con un gesto. Como persona, debe imposturar, aún en la presencialidad física, un modo de ser y actuar atrayente para obtener lo que el viejo individuo conseguía en un momento de vínculo e intimación física con ese que ahora le genera una inmensa desconfianza, no por su presencia, sino por la incapacidad que él tiene de normarlo. Limitado en sus facultades sociales y emocionales, se comporta inseguro de su presente y futuro. Ante las situaciones imprevistas, no logra destacar, ni siquiera está seguro de compartir sus boberías, menos aún liderar las vo-

luntades ajenas de quienes están a su lado en un bar o en una sala de trabajo.

El contacto humano físico-presencial fundamenta el vínculo y la intimación. Toda persona necesita para vivir con seguridad del reconocimiento que extrae de la imposición de su presencia. La cercanía física de un otro nos permite constituir con él nuestro nosotros. Nos autoriza expiar nuestras faltas por medio de la comprensión de quien nos ama, como si nuestras torpezas se trataran de simpáticas ocurrencias imprevistas y no de muestras claras de nuestra estupidez e impertinencia.

### A MODO DE CONCLUSIÓN

Todo lo que en una época reconocemos como real, incorpora un imaginario. Toda racionalidad, a lo largo de la historia occidental ha delimitado la frontera de lo real; siendo así que es solo una construcción mental con la que rodeamos al objeto para constituirlo en fenómeno.

Para la racionalidad moderna, lo real es solamente aquello afirmado a través de la razón y la ciencia, lo distinto a ello, lo nouménico, es solo un supuesto metafísico. Con esto restringe la realidad aceptada en otra época, pero a la vez amplía la realidad que se desconocía. El movimiento histórico del conocimiento se da como oscilaciones de las dimensiones de la realidad que son, por su carácter histórico, representaciones imaginarias. Lo real es lo que se reconoce dentro de los parámetros de lo confirmable. Fuera de esas segmentaciones, solo podemos aproximarnos a la realidad por medio de la imaginación. Desde los mundos posibles hasta los universos paralelos, desde los 78 demonios medievales hasta los monstruos renacentistas, lo real es solo una representación mental de la realidad que se produce por medio de una afirmación de la gnoseología que la impone. Toda verdad de época es tautológica, reitera las afirmaciones “verdaderas” del modo de pensar del momento. Por ello, en la vivencia de las masas moderno-contemporáneas, se recurre a argumentar el lugar común: “es lógico que así sea”. Pero tanto lo gnoseológico-ontológico como lo epistémico-argumentativo pueden traspasar su tiempo. La contemporaneidad occidental continuó siendo moderna hasta su colapso y es solamente tras los acontecimientos

históricos que precipitaron su decadencia, que dio paso a la poscontemporaneidad actual. En este movimiento, las categorías predominantes del pensar moderno y su definición de sujeto decaen.

La época poscontemporánea está constituida por el paso a la multipolaridad como conclusión posible del proceso de la globalización y un capitalismo tecnologizado. El Occidente capitalista se movió con una intención clara en una dirección que le resultó geopolíticamente equivocada. Aquel otro que la mentalidad occidental moderna creó se desliga en la poscontemporaneidad de su reducción a objeto con deficiencias. El ser humano diversificado rarifica la normatividad moderna con normalización poscontemporánea. Supera el desinterés con que desdeñaba la intimación con otro sustituyéndolo por animales.

El sentido moderno de vivir se pierde resultado de la presión de un vivir entre redes sociales, disfrazando su incapacidad de ser con otros, por ser visto por ellos. Al ser comercialización de la persona, no puede comprender que es mejor despreciar la fama que dejarse embaucar por ella, pues cierra la puerta a quienes lo aman y se la abre a quienes lo adulan.

El interés por el infortunio ajeno da lugar a un morboso gusto por su degradación, brindando oportunidad de lucrar con su miseria, ofreciéndole accesorios para la vida y modelos para seguir. La decadencia de la mentalidad moderna ha dejado como herencia la desarticulación del valor de lo íntimo, pues lo privado es un negocio capitalista en el poscapitalismo tecnológico. La mentalidad poscontemporánea es la filosofía de la globalización en el contexto del tránsito a la multipolaridad.

El proyecto moderno se ha disuelto. El mundo avanza hacia la multipolaridad geopolítica dejándonos ver las insuficiencias de la época anterior, el carácter transitorio de sus verdades, la precariedad de sus definiciones y la multiplicación de sus carencias; sin embargo, el paso de los tiempos no nos da nuevas certezas, pues el pensar hegemónico no cambia por alguna razón gnoseológica ni por nuevos descubrimientos o por el peso de la crítica filosófica a las viejas verdades, sino por razones de diversificación humana a través del reacomodo geopolítico mundial. Todo cambio es lento, con resistencias y retrocesos,

hasta que llegue el momento en que no se puede seguir viviendo a la antigua.

El eclipse de la racionalidad moderno-contemporánea enfrenta a la persona a un mundo que no comprende y una vida que se escapa de sus certezas. Toda decadencia de una época se acompaña de prácticas de cinismo y anomia; esto solo desaparecerá cuando la época geopolítica que la sostiene desaparezca plenamente, por ello, este es el momento de la posverdad y la psicopolítica<sup>11</sup>, cuyo máximo logro será la formulación de un algoritmo de conducta humana. En este tránsito que aún no concluye en una afirmación hegemónica, la posverdad logra generar un sentido común social por medio del control de la información a través de las agencias informativas occidentales desde Reuters hasta France Press<sup>12</sup>, pues la persona media comprende su presente a través de las vivencias emocionales del contexto que enfrenta. Hemos vivido nuestro tiempo con desfases.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bautista Segales, R. (2019). *El tablero del siglo 21. Geopolítica descolonial en un nuevo orden post occidental*. Bolivia: Yo soy ediciones.
- Buen Abad, F. (2023). *Posverdad y Plusmentira*. México: INFP.
- Chul Han, B. (2016). *La expulsión de lo distinto*. E pub. Alemania.
- Chul Han, B. (2014). *Psicopolítica*. Barcelona: Herder.
- Horkheimer M. y Adorno, T. (1998). *Dialéctica de la ilustración*. Trotta. España.
- Ramaglia, D. (2022). Crítica a la racionalidad moderna en la obra de Franz Hinkelammert. *Utopía y praxis latinoamericana*, 27 (92). Págs. 4–18.
- Ramaglia, D. (2019). Dos teorías críticas acerca de la modernidad Bolívar Echeverría y Enrique Dussel. *Revista las Torres de Luca*, 8(15). Págs. 215-244.
- Varoufakis, Y. (2024). *TecnoFeudalismo. El sigiloso sucesor del capitalismo*. Ed. Deusto. España.

11 Como lo ha señalado Chul Hang en su libro del 2014.

12 Con base en el argumento que expone Fernando Buen Abad en *Posverdad y Plus mentira*.

## ENSAYO

# Lamento y juntura: sobre *Espectros de Marx*

Recibido: 20 de setiembre, 2024

Aceptado: 12 de mayo, 2025

Por: Jonathan Pimentel Chacón<sup>1</sup>, Universidad Nacional, Costa Rica, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4107-7656>

### Resumen

El ensayo ofrece una lectura introductoria de algunos aspectos de la obra *Espectros de Marx* del filósofo francés Jacques Derrida (1930-2004). Se destaca la relación entre procedimientos deconstructivos y la crítica de una teología de la deuda y de una escatología realizada que bloquean lo político, en consecuencia, la posibilidad de un recomienzo de lo común. Además, se plantea la interrogante acerca del posible significado de una idea central contenida en *Espectros*, a saber, que no habrá “futuro sin Marx”.

### Mourning and Juncture: On Specters of Marx

### Abstract

The article offers an introductory reading of some aspects of the work *Specters of Marx* by the French philosopher Jacques Derrida (1930-2004). It is highlighted the relationship between deconstructive procedures and the critique of a theology of debt and of a finished eschatology that blocks politics and, consequently, the possibility to restart the common. In addition, the question is posed about the possible meaning of a main idea contained in *Specters*, which is that there will be no “future without Marx.”

Jonathan Pimentel Chacón. Lamento y juntura: sobre *Espectros de Marx*. Revista *Comunicación*. Año 46, volumen 34, número 1, enero-junio, 2025. Instituto Tecnológico de Costa Rica. ISSN: 0379-3974/e-ISSN1659-3820

### PALABRAS CLAVE:

Política, justicia, marxismo, Jacques Derrida.

### KEY WORDS:

Politics, justice, Marxism, Jacques Derrida

1 Catedrático. Coordinador del Doctorado de Estudios Latinoamericanos, Escuela de Filosofía, Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica. Como antecedente de este artículo publicó *El agua y el aire. Aproximación a la teoría política de la libertad de Thomas Hobbes*. San José: Sebila, 2021; *Monstruosa tierra. Una lectura de Leviathan*. Heredia: EUNA, 2022; *Ángel e infancia. Lectura del Ensayo acerca del entendimiento humano de John Locke*. Heredia: EUNA, 2023.



“La sombra de una muerta quiere comunicarse con nosotros”

Jorge Teillier

## INTRODUCCIÓN

El marxismo es un grito de la creatura oprimida en medio de los anuncios del fin y después de la muerte. Un espíritu que se enfrenta al espíritu despiadado del mundo. No se trata de un espíritu poderoso<sup>2</sup>. Por el contrario, se da por derrotado o extinguido, y su invocación es un ruego y un lamento. Corresponde a los herederos hacerse cargo de que el reclamo contenido en lo que resta del marxismo y también de la deconstrucción formen parte de los elementos de una nueva política. Aquí, entonces, propongo una lectura de *Espectros de Marx*<sup>3</sup> que explicita y desarrolla la imbricación de dos solicitudes para refundar lo político. Debo considerar, por lo tanto, una serie

2 Tampoco, cabe decir, es un arma en manos de las masas. No es, en fin, poder material, pero sí quiere serlo (Marx 1982, p. 184). La idea de Derrida de politizar el marxismo tiene como propósito hacer posible que herederos y afiliados puedan, además de descifrar (interpretar), efectuar una transformación que “cambie el mundo”. Es decir, quiere producir una crítica poderosa y aumentar el poder (*Gewalt*) de los herederos. Que la teoría se convierta en fuerza material – es decir que no se banalice – que se haga arma es, según esta perspectiva, la única manera de hacer justicia al marxismo. Asimismo, la única forma responsable de plantear preguntas a un “orden mundial” que promete el fin sin realizar, al menos, reparaciones por la historia de sus barbaries.

3 Inicialmente la conferencia, *Espectros*, tiene un diseño que es necesario advertir. El texto inicia con una evocación e invocación que no aparece en el índice y, sin embargo, es el aura de la intervención. Allí se recuerda y envía al testimonio y asesinato de un hombre negro, sudafricano y comunista: Chris Hani (1942-1993). La remisión a la vida y muerte de Hani es un recordatorio de la responsabilidad implicada en la pregunta acerca del marxismo y también una medida interna para “pesar” el libro mismo. Después de un “Exordio”, el libro se divide en cinco capítulos de extensión y estilo variados. El nombre de Hani no aparece más siendo así, el espectro o lo inaparente que mira –sin ser mirado– en todo el libro. Es necesario recordar, también, que Chris Hani mantuvo, hasta su asesinato, una doble apertura, a saber, acerca de la promesa del comunismo y con relación a las posibilidades de la religión para hacer “un mejor mundo” (Villa-Vicencio 1996, p. 130). Al parecer el comunista asesinado ha dejado como legado la pregunta acerca de la posibilidad de superar, con la religión, una teologización de la deuda y el racismo que son intrínsecas del capitalismo. Derrida recibe esta exigencia de Hani y se compromete, en efecto, con una crítica de la teologización del “espíritu del mundo”. Así, el más que uno del que se habla en *Espectros* (p. 14) resulta ser el “comunista asesinado” y revolucionario hasta un fin. Esto último, que el fin no es definitivo, es una de las principales sugerencias de Derrida. El que no haya acaecido el fin de Hani está en relación con la invocación de su nombre, así como Marx al ser referido por Hani y Derrida se sustrae del fin gracias a la repetición del nombre. Ahora bien, en esa repetición se instaura, al mismo tiempo, una responsabilidad que excede siempre la capacidad de los respondientes. Dicho exceso permite que la exigencia de responsabilidad no cese.

de condiciones que hace posible y tensa la juntura política<sup>4</sup>. Es necesario señalar, desde ahora, que la nueva política a la cual me he referido requiere, en primera instancia, de una lengua capaz de acoger todas las lenguas o, para decirlo de otro modo y siguiendo con ello el testimonio de *El Manifiesto del Partido Comunista* (1848), de reunir a todos quienes resisten, de modos distintos, el agotamiento de este tiempo, la clausura de los espacios necesarios para desplegarse como vivientes, y que crean con su variada fuerza espacios para cohabitar en medio de la tensión entre lo ausente (*apousia*) y lo presente (*parousia*). Lo político, de este modo, es, sobre todo el aprendizaje del aprender a vivir, con uno mismo y con los otros. Ello será imposible, dice Derrida, sin una filiación con Marx.

## EL HIJO Y LA HERENCIA

La recepción que hace Derrida (1930-2004) de Marx (1818-1883) no puede “comenzar por el padre”<sup>5</sup>: inicia, en efecto, por el hijo, por la filiación y la recepción de una herencia. Por los herederos, pues son ellos quienes pueden recibir lo que viene de un espíritu del marxismo. De este modo, lo que vaya a ocurrir con el marxismo es responsabilidad de quienes ahora reciben sus gritos. No basta, pues, con remitir a Marx (a la serie de sus rastros) tampoco a Derrida para enfrentar el “espíritu del mundo”, pero no habrá “Nueva Internacional” (el recomienzo de lo común) si se evade lo que sobrevive y sobreviene del marxismo. Es adecuado, me parece, insistir en que la apertura hospitalaria indica, en su inicio, una disposición y una decisión para asumir una respon-

4 Sobre la noción juntura –y sus diversas acepciones, antecedentes y derivaciones– remitiré constantemente al fundamental trabajo de Diego A. Soto Morera, *Vivir juntas*. Diego A. Soto Morera, *Vivir juntas*. Cohabitación en Jacques Derrida. San José: Arlekin, 2022

5 La referencia proviene de *Glas*: “La genealogía no puede comenzar por el padre” (Derrida 2015 [1974], p. 11). *Espectros* quiere llegar a Marx, de igual forma, a través de las filiaciones espectrales o no que lo constituyen. Esto es desde las particulares experiencias que llenan de contenido el “nombre del padre”.

sabilidad en la cual, como ha dicho Chris Hani, está implicada “la vida misma” (2020)<sup>6</sup>.

Recordemos que “l’enfant est le problème, toujours, voilà la vérité” (Derrida 1993, p. 33)<sup>7</sup>. Que el niño sea el problema, siempre, significa que, como dice el mismo Derrida en “Marx e hijos”<sup>8</sup>, hemos de preguntar qué es aquello que puede ser considerado como herencia de Marx, qué cabe dentro del nombre Marx y qué dicen los herederos (los afiliados, sin vínculo sanguíneo) que con justicia puede ser vinculado a ese nombre. No será ya el padre quien determine qué pertenece a su legado. Ir a los hijos: eso es lo que hace el espectro (*Hamlet*), buscar a sus herederos, interrogarlos, solicitar, en fin, su atención. Con todo ello Derrida pretende “analizar el paternalismo falogocentrista que marca todas las escenas de filiación (¡en Hamlet y en Karl Marx!)” (Derrida 2008 [1999], p. 231). Para superar esta fijación, es necesario enfatizar, además del “más de uno”, el carácter inestable de lo comunitario, o, mejor aún, lo que Soto Morera denomina “mal de comunidad” (Soto Morera, 2022, capítulo II). Con lo cual se consigue prevenir la ilusión de una completa subsunción de lo que “viene de Marx”. A todo lo anterior, cabe agregar una difi-

cultad de toda filiación: la provisionalidad de quien recibe, su carácter, en fin, agotable y viniente (Derrida 2021 [2004], p. 173). Si consideramos todo esto desde los herederos asesinados, se entiende que, con las cuestiones de la herencia, la filiación y la comunidad Derrida procura recomenzar lo político. Lo propuesto en *Espectros* es un modo de comprender la filiación y, en consecuencia, de situar lo político al interior de una juntura que ocurre más allá de la homogeneidad de un cuerpo (un *Leviatán* hipercontrolado que mientras asfixia se corta a sí mismo la circulación sanguínea) que pide una fidelidad sin límites. Sin filiación no será posible atravesar el desierto. Es decir, sin política no es posible la singularidad y, sobre todo, lo arribante (Derrida, 1995, p. 56): lo nuevo, lo que viene y, en particular, el recién llegado, que podría transformar con su advenimiento el espacio, pero sin renunciar a lo todo cuanto ha hecho posible su venida (en particular a las catástrofes).

De este modo, lo político implica mantener abierta la tierra para lo “arribante”, saber conservar la disposición para ser interrumpido y para trastocar la herencia, disputar su capacidad de acoger lo que arriba. Así es: Derrida no concede de inmediato la fuerza de acogida del marxismo.

Por lo tanto, lo político exige tanto la hospitalidad como la discrepancia. Tal cosa significa que, insiste Derrida, con respecto al marxismo –en cuanto arma crítica– no es relevante plantear quién o quiénes son sus verdaderos (auténticos) herederos. Por el contrario, lo fundamental desde el punto de vista político es interrumpir la sucesión que va, como si ello fuese necesario, del padre al hijo, a los hermanos. Interrumpir o al menos pensar en los efectos que las sanciones acerca de la “filiación legítima” tienen para la herencia de Marx, a saber, la irrenunciabile procura de justicia. Es cierto que la herencia es “más que bífida, prolífica e inabarcable” (Ripalda 1996, p. 156), pero nada de ella puede ser recibido sin la “singularidad de una filiación” y, al mismo tiempo, sin la espera de un remanente –del marxismo– que por no saber cómo nombrarlo es llamado espectro: “*Si Philosophi, quae ignoramus,*

6 Es esto mismo, me parece, lo que dice Derrida en una de sus interpretaciones de “los versos” de Celan (1920-1970) a los que tanto ha enviado: “*Die Welt ist fort, ich muss dich tragen*” que según el filósofo pueden ser recibidos así: “puesto que el otro no tiene ya ni tierra ni suelo, yo debo entonces llevarlo en mis brazos, en mí o encima de mí...” (Derrida 2021 [2004], p. 159). El traductor de las obras completas de Celan traduce el verso así: “El mundo se ha ido, yo tengo que llevarte.” (Celan 2013 [1999], p. 251). Esta idea de llevar y llevarse mutuamente debe ser complementada por esta observación de Soto Morera para aprehender su importancia política: “La vida de seres vivos particulares no se da (ni se basta) por sí misma, ni a partir de sí misma, no es inmediata ni contemporánea a sí misma, sino que es posible por la mediación técnica de muchos otros (cosas, instrumentos, elementos, bacterias, virus, animales, plantas, humanos, entre muchos otros)” (2022, p. 50). Así, el “yo debo llevar” o “tengo que llevarte” presupone una serie de relaciones y complementaciones en las que “el llevar” o “cargar” en “uno” a los otros ocurre siempre en una matriz de suplementaciones que nos dan vida.

7 En “Marx no es un don nadie” Derrida desarrolla esta idea (el niño es siempre el problema, he ahí la verdad) desde “dentro”, a saber, teniendo en mente la “familia” de Marx (*Espectrografías*, pp. 175ss).

8 Resulta interesante que Derrida insista, en el texto mencionado, que *Espectros* contiene un *performance* y es *performativo*. Lo cual significa que el texto es afectivamente denso – sin ocultar su pasión – y lleno de “gestos de filiación y afiliación” los cuales serían parte de un *performance* que, advierte Derrida, asume los riesgos de la filiación (Derrida 2008 [1999], pp. 230ss). Esto quiere decir que un texto es *performativo* solo cuando es tomado o acogido con urgencia (*ergreift*) y llevado a sus últimas consecuencias “ético políticas”.

*Spectra nominare volunt, ea haud negabo, quia res infinitae sunt, quae me latent*” (Spinoza *Opera*, IV, LII)<sup>9</sup>.

Que el hijo sea el problema significa que es necesario, además de escuchar el clamor de quienes se acogen, no a renunciar a los vínculos, sino a aprender a deshacer el acuerdo tácito o explícito que torna intraspasables las exigencias de la “buena conciencia”, las cuales reclaman saber, desde siempre, qué es lo que en definitiva distingue y permite poseer el “cuerpo de la herencia” y sus diversas consecuencias. Los hijos, al recibir –a su tiempo– el cúmulo de suplementos de acogida que han hecho posible su sobrevivencia, no pueden mimetizar sin alterar aquello que les resulta decisivo para su propio vivir. La remisión a Hani resulta, a partir de lo anterior, tanto más significativa, pues hace empezar la recepción de “un espíritu de Marx” por un lugar que exige la sabiduría de la escucha paciente. Los espectros de Marx no se dan sin que en ello estén ausentes múltiples dificultades.

I

“Para hablar con los muertos  
hay que saber esperar”

Jorge Teillier

Marx decía que la religión era “*Seufzer der bedrängten Kreatur*”<sup>10</sup>, es decir, el lamento o *llanto*<sup>11</sup> de alguien, e incluso un viviente no humano, atormentado o en riesgo. Atormentado, sí, por el acecho de un mundo sin espíritu (*geistloser*) o, también, por un espíritu que lo hace sufrir. Bien podría decirse que la escucha de ese lamento (el de los acosados y los que se manifiestan) es el principio de toda crítica (para modificar aquello tan repetido: “*die Kritik der Religion ist die Voraussetzung aller Kritik*”). Sea así o no, conviene iniciar por el principio. “Prohibido el reposo a cualquier forma de buena conciencia”, ¿por qué? La prohibición de Derrida responde (*Responsabilité infinie*) a su propio lamento y, aún más, a la consumación del acoso de un hombre, Chris Hani, que pese a no deber ser transformado en símbolo es una marca –honda y terrible– del *geistloser*, de la deuda y el terror.

La responsabilidad a la que alude Derrida en su lamento es, en primer lugar, hacia quien ha sido asesinado. Sin olvidar, “memoria infinita”, a quiénes y por qué han asesinado al hombre. Es decir, sin dejar de

9 “Si los filósofos quieren nombrar espectros a las cosas que ignoramos no lo negaré porque hay una infinidad de cosas que se me ocultan.” En su carta a Hugo Boxel, Spinoza (1632-1677) insiste en que no sabe qué son los espectros, por ello solicita, en nombre de la amistad, que su corresponsal le dé pruebas, las cuales le permitan saber, si fuera posible, lo que ellos son. Por su parte, Derrida desarrolla su espectrología no tanto en nombre de la amistad, sino en nombre de la justicia y, también, a favor de que los muertos (Chris Hani) no se queden sin tierra o sin espacio entre nosotros. No objetar los espectros de los que habla Derrida es dar tiempo a algo que no por inaparente resulta, en su raíz, imposible. Con todo, es necesario insistir en lo que dice Spinoza: la filosofía es –o debe ser– la superación de los espectros.

10 Derrida prefiere remitirse primero, en *Espectros*, al *Manifiesto comunista* en el que *das Gespenst des Kommunismus* (el espectro aterrador) es quien acosa al *geistloser*. Sin embargo, en el principio de la obra, más aún, en su *Voraussetzung*, es decir, en las precondiciones afectivas de *Espectros* se encuentra más que “el espectro aterrador” un quejido de un espíritu que agoniza o el eco, también, de sus muchas muertes. La propuesta del libro no consiste en repetir que “el espectro aterrador” acosa de nuevo a las potencias, sino, por el contrario, en decir (lamentándose) que el resto del marxismo (los restos de Marx) ahí donde son cargados como herencia constituyen *Seufzer der bedrängten Kreatur*. No es el hermético archivo del marxismo lo que Derrida quiere recoger, sino su *geist*. El marxismo es, al mismo tiempo, una exigencia y una promesa cuyo núcleo es la justicia. En un escrito anterior a *Espectros*, titulado en inglés *Force of Law: The “Mystical Foundation of Authority”* (Derrida 1992), sugiere que el destino de la deconstrucción era ocuparse, necesariamente, de la justicia. Ocuparse significa, desde el punto de vista performativo, hacer justicia.

11 Es bien conocida la importancia que tienen el llanto, los actos de duelo y despedida para Derrida: cf. John D. Caputo, *The Prayers and Tears of Jacques Derrida* (1997). En “Jacques Derrida”, texto doble o reflejo, semejante a *Glas*, Derrida habla del descubrimiento de las “las oraciones y lágrimas de Agustín” como un hecho decisivo de su vida: cf. (Geoffrey Bennington/Jacques Derrida 1994, p. 32). Verter lágrimas o contenerlas está, según el filósofo, íntimamente vinculado con la *salut: salut non erat in sanguine*.

acosar al *geist*. Una responsabilidad infinita como la exigida por el filósofo requiere una memoria capaz de recolectar todos los lamentos, de traerlos, pues, al cruce o atoramiento del tiempo, del que podría ser nuestro tiempo. Para que no haya *falsos finales*. Sin embargo, olvidamos. Levinas (1906-1995) decía que la lucidez consistía en entrever la posibilidad permanente de la guerra (2010 [1971], Preface), la responsabilidad no puede ser menos que la voluntad de recordar a quienes han muerto. Lo anterior significa que una doble disposición compone el lamento: vigilancia contra quienes incitan la guerra y justicia para los que, en todo tiempo, han sufrido sus consecuencias. Estar atento (lucidez responsable) a la posibilidad de la guerra es, simultáneamente, una disposición política y filosófica, la cual tiene su raíz en Hobbes, quien enseñaba que lo racional es suponer la inminencia de la guerra y que la política consiste en impedir que ocurra. No habría filosofía, entonces, sin que se plantee –como principio– la latencia de la guerra. En consecuencia, es también adecuado asumir que para los poderosos la guerra es el modo fundamental de extender su dominio. No hay moral capaz de detener la guerra, dice Levinas, por eso toda filosofía debe nutrirse de lo político y alentarla.

Derrida se dirige tanto a ese hombre –por el que se lamenta–, como a las condiciones *espirituales* que han propiciado su asesinato y, desde luego, al espíritu que ha animado a un comunista (“a un comunista en tanto comunista” o a un heredero) asesinado. El filósofo se queja; hay lágrimas dentro de la textura de su filosofía. Esta no puede consolar, tan solo da su “triste queja” y procura que en ella se brinde a la imaginación la necesidad y posibilidad de tener una “experiencia del pasado como porvenir” o, dicho de otra forma, enviar hacia un “sobre-vivir”<sup>12</sup>. Que no es, en ningún caso, estar por encima de la vida –inmutable ante la muerte y el *geistloser*–, sino evitar la desaparición de “los despojos y los muertos”. El muerto, Chris

Hani<sup>13</sup>, único e irrepetible, al ser lamentado y “ontologizado” (“*Para empezar, el duelo*”) habla: proviene de una heterogénea tradición y portaba una herencia que, una vez más Derrida exige, es necesario “reafirmar transformándola tan radicalmente como sea necesario”. No sabemos bien y no saberlo, según lo dicho en *Espectros*, es una necesidad más que una carencia, qué vendrá con el lamento. Tampoco, y esto es de suma importancia, qué significa transformar radicalmente una herencia, en particular la que viene del espíritu de Marx y Hani, ni cuál es el límite que debe guardar toda transformación para que lo venidero se conserve y transmita. Sabemos, eso sí, que no basta solo con recibir el legado, es necesario tornarlo problema.

Si nos detenemos una vez más en el principio (*Voraussetzung*), podemos entender que la pregunta hacia la herencia de Marx (¿hacia dónde?, ¿cómo recibirla?) requiere, más que de una vuelta hacia el archivo marxiano, la diligente recepción del lamento, la solicitud (*plegaria*) de que los muertos, su espíritu, todavía hablen y que, en fin, proliferen los quejidos para hacer posible la crítica. He ahí un vínculo entre religión y filosofía (o la filosofía de Derrida, su principio). Para que ese vínculo sea fructífero es necesario activar “una lengua singular” y una decisión sobre la herencia. Así como se requiere esa lengua para hablar de la madre, lo es también para recibir el marxismo. De cualquier forma, el principio de *Espectros* es, en este caso, coincidente con el *performance*: el lamento por Chris Hani, la promesa del recuerdo y la ofrenda no podía ser de otra manera, que se da en la condensación entre voz y escritura.

Tanto el marxismo como la deconstrucción se unen para ser *Seufzer* (suspiro) y *Tränen* (lágrimas)<sup>14</sup> por los muertos en un contexto donde abundan los dioses que arrasan la tierra. He insistido en que, para Derrida, el marxismo es un lamento –también una gestualidad–, pues ese énfasis está en *Espectros* y forma parte de lo que podemos denominar un pensamiento del temblor (Derrida 2009), cuya deriva es

12 Resulta destacable que, años antes de Derrida, Lyotard (1924-1998) pensó en torno al “sobreviviente” algunas de las cuestiones que tratamos aquí, específicamente, “el problema de la comunidad, del ser juntos” (1997 [1991], 88). De Lyotard me parece necesario retener una sugerencia, a saber, que “todo espíritu es hijo de sus padres, y les sobrevive” (p. 77). Pero la forma de la sobrevivencia no es unívoca y además de ello, vale decir, tampoco sabemos si será transmisible.

13 Acerca de la importancia de la invocación de Hani puede verse también, en conjunto con lo ya dicho, José María Ripalda, “Espíritu/Espectro de Chris Hani” *Espectografías*, pp. 11ss.

14 Referencia a la cantata de Bach, BMV13- “Meine Seufzer, meine Tränen.” En el Choral A dice: El Dios que me ha prometido estar siempre presente, deja que lo busque en vano en medio de mi angustia”.



la responsabilidad política. Esta deriva, sin embargo, no pertenece al final de la filosofía de Derrida, por el contrario, está en su principio. En su origen afectivo.

## II

El aviso de Derrida es inequívoco: recibir el marxismo no introduce la promesa del paraíso o la tierra prometida<sup>15</sup>. Por el contrario, hace necesario el periplo entre desiertos; sin olvidar la marca imborrable del mesianismo o lo mesiánico. De modo que solo quienes están en ese tránsito –“desierto en el desierto”– pueden recibir el “mesianismo vacío”. La escena desértica en la cual ocurre la filiación impide la exaltación que podría suponer la recepción de una herencia que llegase precedida de protocolos reconocibles y riqueza acumulada. Es decir, como cumplimiento de una ley (la ley del valor de la herencia). Si suponemos –y no hay exceso en ello– un vínculo bíblico en los desiertos<sup>16</sup> de Derrida, quizá el paso por tal desolación esté sostenido por el llamado o promesa de una tierra nueva. La tierra por venir –que podría surgir o acaecer– está latente en el desierto y, pese a que podría no llegar, es urgente su venida. Volvamos a la cuestión del principio: la responsabilidad de la deconstrucción se expresa aquí sin ambages, condice con los múltiples herederos de la voluntad de justicia en que es necesario el porvenir.

Lo arribante, incluso si se admite su “singularidad absoluta e inanticipable” (Derrida, 1995, p. 42), no puede desligarse por completo de una nueva forma de vínculo que Derrida describe como la acción de juntar sin crear un conjunto. Se trata de una juntura: cuerpos, espectros y presencias fantasmagóricas vinculadas sin formar un cuerpo (un dios mortal), pero siempre al acecho sin formar nada que exceda su especificidad, es decir, sin “totalizar” o intentar fijar para siempre su presencia. Pues bien, esta reu-

nión sin conjunto, preocupada por el “aquí-ahora” remite a la atención que con relación a lo otro debe mantener la política. Esta atención, la disponibilidad para lo arribante, es, al mismo tiempo, preparación para el conflicto no solo de interpretaciones o modos de recepción de una herencia, sino también para la pugna. Esto es así porque Marx es más que un “gran filósofo”: es quien exige justicia, “no se contenta con decir lo que es, sino que grita la verdad, promete, provoca” (Derrida, 1995, p. 56). Por ello, es preciso insistir, que la intervención de Derrida aspira a algo más que filosofía: evoca la figura del profeta.

La multiplicidad se hace presente sin ser unidad, tampoco de la misma forma siempre, y porta, dice Derrida, una “experiencia radical del *puede ser*, del ‘tal vez’” (Derrida, 1995, p. 48). En efecto, lo político no posee la visión de su propio final, por eso intenta expresar desde el “aquí - ahora” qué podría ser. También, a la vez, dice aquello que no puede continuar: un juicio sobre el estado del mundo que reclama el cese del movimiento y lo hace, según Derrida, con la mirada puesta en el pasado o en la inmediata muerte que llega a nosotros de múltiples maneras. Es decir, la exigencia de interrumpir el curso del mundo proviene de una nueva experiencia del pasado: “del espectro de un comunismo entonces *por venir*” (Derrida, 1995, p. 51). De algo, pues, que, si bien no carecía de “rostro”, su desenlace era todavía indeterminado. Resulta de ello que lo temible del comunismo (del espectro) no se explica por su posibilidad o, con más precisión, por los posibles efectos de su venida definitiva. La promesa de que el espectro llegará supone, claro está, una advertencia acerca del carácter del tiempo: aún está abierta la herida que reclama justicia y la espera de la reparación. A la advertencia acerca del tiempo seguía, como dice Derrida, un llamado “geopolítico”: la justicia debe llegar a los confines de la tierra. Pero, no solo ello, viene como exigencia de toda la tierra. De lo térreo mismo<sup>17</sup>.

El espectro podría venir o ser solo una posibilidad remota –o quedar siempre relegado como sobro–, en cualquier caso, su tensión fundamental es muy precisa: ¿podrá encarnarse? ¿será posible la reencar-

15 No está de más advertir que pese a sus sospechas o abierto rechazo con respecto al uso de imágenes bíblicas por parte de F. Fukuyama (*Espectros*, p. 72) también Derrida visita asiduamente el “archivo bíblico” y este, además, con independencia de su uso explícito, informa el lenguaje en *Espectros*.

16 En Ezequiel (37: 1-10) Yahvé lleva al profeta a un valle lleno de huesos. Una vez ahí le ordena que llame a los huesos a unirse, y a que crezca carne sobre ellos, y luego le ordena que llame al espíritu para tengan vida. Derrida, que cita a Ezequiel (*Espectros*, p. 56), parece coincidir en la necesidad de un tono profético para el pensamiento, pero no confiaría en que la voz del profeta sea capaz de dar vida a la carne.

17 Evoco aquí, desde luego, la meditación del español Félix Duque contenida en *El mundo por de dentro*, pp. 126-136.

nación? (Derrida, 1995, p. 52). El devenir carne<sup>18</sup> del espectro consistiría en que la multiplicidad se una –ya sabemos, sin formar conjunto– y haga frente –pugne– para determinar qué tiene cabida en el mundo. Aquello que todavía puede pertenecer al mundo también puede dar sentido y orientación políticas. La carne del espectro o el espectro encarnado, con sus *performances*, aspiran a disputar la hegemonía. Así, quien recibe al espectro –la herencia o el legado– entra en una disputa no contra una u otra institución, alianza o “contra sangre y carne” sino contra una “fetichización teologizante” (Derrida, 1995, p. 55) que se expresaría en “el devenir-dios del oro, a la vez fantasma e ídolo, un dios sensible” (p. 55). Este dios sensible tritura y desecha la carne. No se opone a ella como si fuese innecesaria para él, sino que la consume. Y, más allá, seduce y hace jurar fidelidad sin reparos, con lo cual queda postrada, antes de iniciar, toda encarnación del espectro. O, dicho de otro modo, toda responsabilidad con la justicia.

El mensaje del espectro, su imprecación, es: no jurar lealtad, jurar no jurar –para seguir un juego de palabras de Derrida– fidelidad al “dios sensible”. Debido a que ese dios está presente en todos los pactos, en las transacciones y las promesas, quien encarna

el espectro debe declarar su odio (político) y perjurarse contra ese dios. Al que de una forma “natural” parece estar atado. En el mundo de metamorfosis, transmutaciones y magia es imposible no pensar en los fantasmas o los espectros. Es indisoluble del pensamiento acerca de ellos la pregunta –la cuestión central de toda conjura– acerca de si podrán encarnarse. Es decir, si se presentarían, en su movimiento perpetuo y sin forma definida, como un exceso que deshaga la totalidad, para hacer uso del vocabulario de Levinas. Sin carne, entonces, no existe lo performativo; pese a que se sucedan los testimonios acerca de apariciones. El criterio para determinar la vida del espectro –para impedir la “buena conciencia”– es si tiene carne, si está en la carne, si aparece en carne.

Derrida quiere, como otros, dar carne al espectro –lo hace al mismo tiempo hospitalaria y hostilmente<sup>19</sup>, pues este es un acto de acogida que tiene condiciones– y por ello dice que los certificados de defunción del marxismo son o “una declaración de guerra o la gesticulación impotente, el agitado sueño de un dar muerte” (Derrida, 1995, p. 62). Así entendida, la propuesta de Derrida consiste en afirmar que la declaración de guerra contra el marxismo –comprendido sin ninguna diferenciación interna o diacrónica– no es sino otra cara, o la misma cara, del culto al dios-oro, a la destrucción de la carne en la cual se encuentran incardinados en un nuevo “orden mundial” (Derrida, 1995, p. 63). Así, el problema que se prepara para abordar es el de las alternativas –urgentes y necesarias– a ese nuevo orden mundial. Dentro de las alternativas, además de la alianza sin conjunto pétreo (“nueva Internacional”), están las preguntas concernientes a cómo liberar de cadenas el corazón, lo cual se relaciona con una “nueva buena nueva”, y a cómo liberar la filiación de la fraternidad. En fin, Derrida quiere hacer posible un enfrentamiento en el que se pueda, desde el inicio, plantear el carácter irreconciliable de los espectros y las “nuevas Alianzas”. No quiere el filósofo dejar sus palabras para ser resguardadas por una “unidad administrativa” a la que correspondería determinar qué puede retenerse de la deconstrucción. La invocación derrideana quie-

18 Son bien conocidas las reservas de Derrida en cuanto a la noción carne. Una larga exposición en *El tocar*, Jean Luc Nancy (2011 [2000]) enfatiza que la palabra *chair* (carne) posee unas connotaciones moralizantes y “en primer lugar cristianas (la concupiscencia, el pecado de la carne, la encarnación, etc.)” (p. 259). Por eso, dice, no deberían apresurarse quienes traducen, sin más, *Leib* por *chair*. Ahora bien, Derrida afirma no “denunciar” ni “criticar”, “ni siquiera recelar de cierto cristianismo latente o declarado” en quienes, Merleau Ponty (1908-1961) primero, no cesan de remitir a la carne. ¿Cuál es, entonces, el problema derrideano con relación a la carne? ¿Cómo justificar aquí, en vista de ello, el uso de la palabra carne para acercarnos al espectro? Pues bien, para responder a estas cuestiones, para iniciar una aproximación, estimo necesario referirme a una premisa de la cristología de Tertuliano: “nada es incorpóreo excepto lo que no existe” (*nihil est incorporale nisi quod non est*) con la que Derrida quiere estar de acuerdo. Digo esto ya que los espectros deben tomar cuerpo para que puedan existir, como posibilidad al menos, las aspiraciones de justicia que portan. La carne, es importante decirlo, es también la fuerza que hace aparecer lo inesperado, postergado u olvidado. De modo que, no es solo la fijeza, inferioridad o desviación lo sintetizado en la noción carne, por el contrario, es la posibilidad de un remanente de poder que no puede ser capturado y que, pese a ello, opera para desquiciar el tiempo. No se trata, entonces, de oponer “connotaciones moralizantes” –queda por resolver si la encarnación, por ejemplo, posee tal sentido– a una interpretación “excesiva”, sino de hacer notar que un apresuramiento “decarnizador” o “excarnacional” tendría como efecto una paralización moralizante. Es bien cierto que la carne –que desde Pablo a Agustín no permanece inalterada– puede inclinarse por la muy paulina tensión entre la voluntad y el torrente incontrolable que mueve el cuerpo, también que puede ser la resistencia a todo tipo de captura en específico a la que impone la deuda y la incorporación.

19 Soto Morera explica con detalle la relación entre hospitalidad y hostilidad (*Vivir juntas*, pp. 159ss). La explicación allí provista permite entender que, en el caso de la acogida del marxismo, Derrida no recibe al espectro sin establecer unas condiciones, es decir, conservando el “dominio de la casa” en la que entra un “espíritu de Marx”.

re, primero que todo, deshacer la novedosa “buena nueva”, pero sin sintetizarse en “un cuerpo opositor” perfectamente delimitado.

Nada de lo anterior, reconoce Derrida en “Marx no es un don nadie”, puede hacernos olvidar que, en efecto, Marx ha muerto. Sin embargo, todavía una forma de mirar –algo de su herencia– resultaba –¿lo es todavía? – decisiva para ver “el teatro inédito del capital”:

Marx ha muerto, lo sabemos; Marx es alguien, está muerto. No se trata tampoco de aplicar, de replicar, de replicar este o aquel teorema de Marx a la economía –aunque haya ahí mucho que aprender de él–, sino de acordarse de cierta lección, de cierta manera de no dejarse engañar a propósito del capital y de ver lo que hoy pasa de nuevo, de inédito, el teatro inédito del capital, hoy. Hay uno. Evidentemente, el capital no juega ya el papel que jugaba en el siglo XIX, sólo los idiotas lo ignoran. Pero juega. Y juega sirviéndose mejor que nunca de una determinada espectralidad, de una determinada especulación teletecnológica. En un segundo la bolsa mundial puede hacer que se tambaleen las condiciones de millones de trabajadores, puede obligar a que se cierren fábricas (p. 186).

De modo que si no se es idiota es posible captar la lección o acordarse de ella: el capital sigue su juego, pero se transforma y con sus transformaciones destruye –tritura carne– remota e implacablemente, tal como lo ha afirmado Marx. Fin convencional, pero necesario, del pensamiento: aprender a mirar y escuchar al espectro. Sin embargo, no resulta claro, todavía, dónde están los espectros o, dicho de otro modo, cuál es su carne. Para llegar a ella, para alcanzar el “espíritu de los espíritus”, Derrida considera imperativo realizar una operación excavadora, purificante y confrontativa que ha iniciado con el recuerdo y evocación de Chris Hani.

### III

Con todo, no basta con recibir al espectro, en la medida que ello sea posible. Es necesario insistir, también, sin ambages en que “el mundo está mal”. No obstante, lo está de una forma inédita, dice Derrida,

debido a un desgaste y un contratiempo. Lo que viene a continuación es una imbricación profética: en cuanto sigue su marcha –mientras sigue creciendo– el mundo se corroe desde adentro. Esto implica que entre más se despliega el tiempo corriente menos tiempo resta para el mundo<sup>20</sup>. De ahí que sea precisamente la falta de tiempo la causa de hallarnos en una situación “sombria”. ¿De dónde podríamos, pues, recuperar tiempo? ¿existe acaso la posibilidad de darnos otro tiempo en medio del agotamiento? El filósofo no duda tanto en insistir como en testimoniar una falta, un anhelo y una espera por la “justicia exigida” antes y ahora. Esta justicia, es necesario recordar, no puede realizarse en “la justeza y el derecho”, es decir, nunca está ajustada en cualesquiera “cuerpos artificiales” o “dioses mortales”. Este carácter crítico y autocrítico de la denuncia anhelante es, para Derrida, lo que mejor caracteriza un espíritu del marxismo.

Ahora bien, lo importante es que el espíritu no sea solo “espiritual” o “abstracto”, sino que debe “producir acontecimientos” o, más radicalmente, nuevas formas de lo político. En conjunto con ello, insiste Derrida, es una necesidad de la (su) deconstrucción estar abierta “al porvenir absoluto de lo que viene”, a aquello, pues, que implica incluso la fisura de lo que ha hecho posible la juntura política. Ninguna ley, ninguna institución, pacto o propiedad satisfacen el horizonte desde el cual viene y espera, al mismo tiempo, el espíritu del marxismo; este, así entendido, es un movimiento en permanente interrogación de sí que tiene como propósito actuar con verdad (*sophronein*).

¿En espera de qué persisten quienes permanecen con expectativa del porvenir, del espíritu y la promesa? Derrida dice que lo hacen en “nombre de unas nuevas Luces para el siglo por venir” (Derrida, 1995, p. 105). No obstante, la novedad de estas luces no debe renunciar a un ideal de “democracia y de emancipación”, con lo cual lo nuevo consistiría en un efecto de ampliación de una luminosidad que viene del pasado y no ha conseguido extinguir todas las sombras. Ahora bien, lo que propone Derrida no es, tan solo, extender las luces del pasado, sino ponerlas en “marcha de otra manera”. Así expresado,

20 De un modo semejante decía Pablo en *Romanos* que todo lo creado aguarda entre lamentos por el inicio de un nuevo tiempo.

correspondería a los herederos recibir las luces que los han precedido –e incluso los iluminan–, pero no para reproducirlas y aumentarlas. Por el contrario, deberían crear una forma de que ellas funcionen de otra manera. Es decir, quien recibe aquella herencia, contenida en las nociones democracia y emancipación, debe hacer que opere de tal modo que produzca nuevos efectos. Una nueva democracia, tal es la promesa de la deconstrucción. Pero, así como no existe la “deconstrucción”, sino procedimientos deconstructivos<sup>21</sup>, tampoco cabe admitir que existe, sin más, la democracia, sino ciertas prácticas, procesos y cristalizaciones sociales democráticas. Todas ellas han de ser precisadas para lograr que “todos los hombres”, en toda la tierra sean herederos efectivos de la “democracia”. En *Espectros* no se promete fidelidad a una forma de régimen democrático (el liberal en específico<sup>22</sup>), es también evidente que las promesas contenidas en la noción democracia –y más aún en procesos democráticos– son fundamentales para lo político.

El marxismo, ese conjunto complejo de gestos<sup>23</sup>, es democrático, ya que se ha vinculado a una vocación universal inclinada a la conformación de un nuevo mundo y, más aún, de un nuevo nacimiento. Esto es así puesto que entre los desajustes posibles ningún otro es tan denso –decisivo y originario– como el nacimiento. La tentativa del marxismo es, al mismo tiempo, fundamental y terrible, pues implica muchas conmociones. Por ello, por su carácter intempestivo y disyuntor, es una herencia sin límites fijos. Esto es que aparece y reaparece de modos inesperados (espectrales), trayendo consigo incluso la deconstrucción. El marxismo, en específico, ha creado el espacio desde el que ha surgido el modo deconstructivo de filosofar el cual es, según Derrida, una radicalización de “cierto espíritu de marxismo”.

Esta deuda con Marx aparece en la deconstrucción primero en la forma de un esfuerzo por desapropia-

ción de la herencia, la cual estaría “sólidamente confiscada”. Así, en relación con el marxismo, es necesario realizar una serie de actos de discernimiento y selección, los cuales permitan deshacer las restricciones “ortodoxas” que han bloqueado un porvenir para el marxismo. Derrida, entonces, afirma una deuda y señala un agotamiento. Deuda con el espíritu que él ha creado y recibido, pues toda recepción del espectro supone actos de modificación, pero rechazo de una parte de la tradición en la que aparecen espíritus de Marx. Se trata, en este caso, de un procedimiento gracias al cual resultaría posible sacar al marxismo de una muerte prematura o, peor aún, de no recibir al “reaparecido”. ¿Quiénes confiscan el marxismo? ¿Cómo lo llevan a la muerte?<sup>24</sup> Para responder a estas preguntas no es suficiente separarse de algunos herederos y allegados. Es necesario, también, insistir en el testimonio del espíritu, en sus restos y rastros.

## EL MANIFIESTO COMUNISTA

Es cierto que en el principio del *Manifiesto* se reitera el anuncio de la inminencia de los espectros. Con ello se indica que una nueva confluencia de fuerzas sociales y políticas está naciendo –más allá de la filiación sanguínea y nacional– y que un nuevo mundo está en ciernes. Además, agreguemos que los comunistas presentan en su manifiesto –una forma de responder al estigma y la banalización– una serie

21 Entrevista con Cristina de Peretti. Recuperado de [https://redaprenderycambiar.com.ar/derrida/textos/derrida\\_entrevista.htm](https://redaprenderycambiar.com.ar/derrida/textos/derrida_entrevista.htm)

22 Asunto este que ha propiciado respuestas que identifican la deconstrucción con una renuncia nihilista a lo político. Ver la discusión ofrecida por Soto Morera, *Vivir juntas*, pp. 185ss

23 Paul Ravelo Cabrera, “Marx, Derrida, el gesto político y la supercapitalización mundial” en *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica XL*, 102(2002), pp. 77-85.

24 Diego A. Soto Morera se refiere a estas cuestiones en *Vivir juntas* (192ss). Es de especial importancia en la nota al pie 235 en la que remite a una discusión introducida por E. Balibar. Soto Morera, sin embargo, omite referirse, en ese lugar, al asunto de fondo que discute. Es decir, a la relación entre escatología y mesianismo o lo que es semejante a la existencia o no de una filosofía de la historia en Marx y Derrida. Se trata, conviene decir, de una discusión fundamental inclusive si permanecemos al interior de la recepción deconstructiva del marxismo. Veámoslo. En primer lugar, para Derrida el espíritu del marxismo, cuando menos el que él recibe y modela, rechaza la posibilidad de captar el curso de la historia, sino que, por el contrario, acecha la historia, aparece y hace preguntas a los vivos. El espíritu exige responsabilidad, pero no dice que vendrá –no posee, entonces, una visión total del tiempo–, pero sí pide que se esté abierto, anhelante, en relación con el porvenir absoluto. Así entendido, el marxismo no dona el conocimiento de lo que inexorablemente acontecerá en el fin, por eso, más que una prognosis se trata de una anagnórisis con respecto a los reclamos del pasado. El marxismo, en consecuencia, faculta para reconocer los múltiples contratiempos de la larga trayectoria del tiempo del mundo. Esto no implica, sin embargo, que el marxismo adolezca de toda capacidad para contribuir en la comprensión del presente –e incluso del futuro políticamente entendido–, sino que su mayor fuerza residiría en que faculta para interrumpir el curso del tiempo o, para decirlo con una imagen conocida, “aplicar un freno de emergencia”. O bien, como dice Derrida en el final de *Espectros* para hacer preguntas que permitan aprender a vivir.



de tesis distintivas que, en conjunto, presentan una teoría acerca de las relaciones entre el despliegue técnico, las asimetrías y disputas sociales, y las posibilidades incoadas dentro suyo. Para los comunistas, su tiempo era el de la “explotación brutal” y de las transformaciones incesantes impulsadas por los burgueses. A la vez, la erosión y conmoción causadas por la fuerza de la burguesía habían adquirido, en su interior, la potencia que sería capaz de destruirla: los trabajadores modernos. Los cuales, dentro del movimiento de crecimiento del capital, son tratados como una mercancía más. El mundo, dicen Marx y Engels, se ha convertido en una gran fábrica –con reglas globales de pauperización– en donde los trabajadores, tratados como masa, pueden producir, de conseguir unidad planetaria, un mundo nuevo. La necesidad de este mundo es interna a la misma sociedad burguesa, pues ella es insostenible (está contra sí misma). Los comunistas plantean abolir lo que mantiene unida a la sociedad burguesa (relaciones salariales, capital, propiedad privada), pero, sobre todo, desean poner todo en el tiempo para que resulte destructible. En el *Manifiesto* no se omite explicitar que el proyecto político comunista (un espíritu del marxismo) debe expresarse en un tipo de destrucción creadora, en la cual se vinculan la abolición de la herencia, con la centralización y la educación gratuita. Ese anhelo de destrucción política, con todo lo que exige y pone en riesgo, es recogido y extendido por Derrida:

Todas las cuestiones de la democracia, del discurso universal sobre los derechos humanos, del porvenir de la humanidad, etc., no darán lugar sino a coartadas formales, bienpensantes e hipócritas, mientras la “Deuda exterior” no sea tratada frontalmente, de manera responsable, consecuente y lo más sistemática posible. Bajo este nombre, o bajo esta figura emblemática, se trata del interés y, ante todo, del interés del capital en general, de un interés que, en el orden del mundo de hoy, a saber, del mercado mundial, tiene bajo su yugo y en una forma de esclavitud a una gran parte de la humanidad. (1995, p. 109).

Con el espíritu del *Manifiesto*, el filósofo francés insiste en advertir que “la Deuda exterior”, mientras no sea abolida, será expresada en todas las relaciones sociales y en las instituciones políticas, en consecuencia, bloqueará en su raíz cualesquiera aspiracio-

nes o proyectos que sean recogidos por conceptos como derechos humanos, democracia o porvenir. Para que sean posibles las aspiraciones más radicales de los procesos de democratización es necesaria, entonces, una emancipación universal de la “deuda”. Entre tanto la “democracia” o los “derechos humanos” estén supeditados y, más aún, refuercen y racionalicen al “mercado, así como a las múltiples lógicas del capital”, serán, a lo sumo, una promesa insatisfecha o precariamente constituida. Derrida no renuncia, entonces, los contenidos y trayectorias que han hecho posible derechos humanos o regímenes de gobierno democráticos, por el contrario, pretende desplegarlos. Considera, eso sí, que solo interrogando al “interés del capital” será posible tal despliegue político. Así, planteada la cuestión, se afirma que, sin la crítica marxista, sin sus posibilidades analíticas y políticas no se podría superar el yugo de la deuda y, al mismo tiempo, sería imposible –y tan solo una farsa– que se piense que existimos democráticamente.

Una consecuencia inmediata de esta afirmación es el énfasis, también contenido en el *Manifiesto*, con respecto a las relaciones entre Estado y “fuerzas socioeconómicas”, y a la precarización del Estado en nombre de la “lógica del capital”. Con esto, Derrida insiste en la necesidad de emancipar al Estado –sus instituciones y leyes–, también, sugiere la posibilidad o necesidad de la emancipación humana en relación con el Estado. Ello significa que la emancipación humana no puede satisfacerse o alcanzar plenitud tan solo en un orden político civil, sino que se produce, al menos, en tensión con este. Dejar que esta tensión se exprese y se condense en instituciones y modos de relacionamiento social es un requerimiento fundamental de lo que podemos denominar apertura al porvenir. Ahora bien, mientras la deuda subyugue ni “la democracia”, ni “los derechos humanos” y tampoco los estados deben resguardarse de la crítica marxista. Resulta, así, que confiscar y restringir al “espíritu de Marx” consistiría en obliterar o ignorar sus más intensos lamentos, análisis y propuestas, a saber, la necesidad y posibilidad de lo nuevo, la procura multitudinaria de modos de organización que han de surgir de la destrucción de lo “eterno y sagrado”, no por lo tanto de un “último dios”. Es este impulso, particular y sorpresivamente, el exigido por Derrida que se reciba: sí “una mesianidad despojada de me-

sianismos" (Ripalda, 1996, p. 163) y, agrego yo, un conjunto ineludible de decisiones políticas. ¿Pueden estas decisiones sustraerse o inmunizarse del derramamiento de sangre? ¿Es en efecto la deconstrucción el alba de una nueva política?<sup>25</sup>

#### IV

El marxismo es, al mismo tiempo, una fuerza que produce miedo y se anuncia fantasmal. Miedo a los fantasmas, a lo que no llega o apareció y en el acto muere. En cualquier caso, el espíritu de Marx desajusta lo contemporáneo. Sin embargo, previene Derrida, nunca está o aparece como "totalidad de una presencia efectivamente idéntica a sí misma" (Derrida, 1995, p. 115). Es justo decir que hoy se invoca el comunismo —e implícitamente a Marx— para recordarnos la posibilidad de que aún esté al acecho el espectro y que podría ser catastrófico. Así, conjurar el marxismo, que en torno a su espíritu se reúnan ya no solo la "Santa Alianza europea", sino una global la cual quiere, sin más, "matar al espectro". Las alianzas, todas ellas, invocan los muchos nombres del "espíritu del marxismo" para obturar lo político e, incluso, a su modo, para cancelar todo aquello que se levante en su contra. Antes de todos los fantasmas y los espectros está, pues, la férrea alianza que sanciona el fin del tiempo para nuevas apariciones, vengan estas de donde vengan. Dicho de otro modo: ya no habrá parusía, pues, para usar el lenguaje de Derrida, toda Alianza que conjura "los espectros de Marx" afirma que ya ha ocurrido, sin límites, la manifestación, la presencia real, la encarnación de lo prometido en el único mundo posible. Se trataría, así, de una escatología sin espacio para la pregunta por la justicia.

25 La extensa discusión que ofrece Soto Morera con respecto a estas preguntas merece ser presentada y ponderada en extenso. Por ahora, deberá bastar con una primera observación: el espíritu de Marx en el *Manifiesto* no habla de la destrucción en un sentido alegórico o hiperbólico. Por el contrario, los conflictos y luchas que ahí se suponen no eximen "la carne y la sangre". Derrida reconoce esto en su lectura del *Manifiesto* cuando señala que, para quienes conjuran al espectro, el comunismo es un enemigo que debe ser destruido: "muerte al espectro". Contra esta amenaza de muerte dada antes del arribo, los comunistas han prometido una lucha interminable. Nuestra pregunta, entonces, es cuál es el estatuto de la amenaza y la resistencia. Es decir, de una pugna cuyo objeto es la vida y la muerte. Recuérdese que en el texto titulado "Nombre de pila de Walter Benjamin", Derrida afirma los vínculos que unen a todos los "discursos de la violencia" (incluyendo a los de la "solución final"). Entonces, ¿qué hacer con la violencia que es intrínseca al espectro del comunismo?

No hay espacio para otro tiempo, tampoco tiempo para hacer otros espacios. Quienes desean acabar para siempre con los espectros dicen que el final se ha realizado. De manera que en el fin de los fines incluso los dioses están limitados por una teología de la deuda. Es decir, la "Alianza", con su "neoevangelismo" (Derrida, 1995, p. 117), tiene un dios a su imagen y semejanza. Un dios sin porvenir y sin voz. Que ello sea así no implica menoscabo para la teología de la deuda, pues, como insiste Derrida, para que la deuda sea absoluta debe ser teológica. En *Espectros* nos encontramos, en consecuencia, con la descripción de una teología difusa, pero persistente en este tiempo. Así las cosas, debemos escuchar una vez más el testimonio de los muertos: antes la teología comportaba una tensión con la historia, hoy es su soporte. Gracias a ello se espera esquivar la fisura del tiempo (*out of joint* repite Derrida), así como sancionar de una vez y para siempre que el tiempo está bien estructurado. Es decir, que todas sus partes, sus momentos, sus secuencias y fin están bien articulados: forman un cuerpo sin sobresaltos. El sellado que une e "impermeabiliza" todas las partes, dice Derrida, no se encontraría en una "base económica", sino en algo más sutil y antiguo.

Existe una relación entre la lengua materna y el pasado que parece resolverse o terminarse en el olvido. Para que sea posible la revolución, sería necesario un olvido que deje que "los muertos entierren a sus muertos". Esta sería también, según Derrida, una inclinación de Marx: "¿Qué quiere decir Marx, Marx el muerto? Sabía muy bien que los muertos jamás han enterrado a nadie" (1995, p. 131). El miedo y el desprecio hacia los aparecidos tiene como correlato una tesis acerca de la revolución, a saber, que ella puede ser realizada solo por la fuerza de los vivos, por la reunión de una fuerza que no pueda ser resistida en ninguna parte del mundo. Hobbesianismo sin reservas: "los dioses jamás entierran a nadie" (Derrida, 1995, p. 131) y tampoco, mucho menos, pueden hacer la revolución. El largo rodeo de Derrida en torno de lo que ha creído Marx acerca de la revolución (*Espectros*, cap. 4) señala una problemática, la cual es, también, la que intenta resolver el filósofo francés con respecto al "espíritu de Marx". De no prestar suficiente atención al pasado, a lo que viene desde los muertos y los "aparecidos", de querer, pues, apresu-

rarse a deshacer las pesadillas que oprimen su *espíritu*, tampoco los herederos serán capaces de acoger el marxismo.

En el *18 Brumario de Luis Bonaparte*, Marx dice, en efecto, que la “tradición de todas las generaciones muertas” produce inmovilidad y dolor en los vivos. Para evitar estos efectos, también para librarnos de las máscaras y los remedos, es necesario crear lo “radicalmente nuevo”. De lo contrario, lo que vendría sería la farsa (*Farce*). Esto quiere decir que no es posible enfrentar al “espíritu del mundo” con “la lengua materna”, por el contrario, es urgente crear una lengua propia. Cabría afirmar, entonces, que Marx dice: de haber futuro, si es que aspiran a lo venidero, “no se disfracen de mí”. No me llamen o invoquen, eviten el ridículo. A todo ello responde Derrida: imposible no invocar, no haber invocado, no arriesgarse a la herencia, no estar, entonces, a la vista de lo inaparente. Esto es así, antes y ahora, el mismo Marx ha tenido unas relaciones con cadáveres, aparecidos, espectros y fantasmas. No habría marxismo sin “los fantasmas” que lo han habitado y que él ha llamado para enterrar. Por este tránsito de fantasmas, en Marx y desde él, es posible esperar lo inesperado (*parousia*). Como Marx, en consecuencia, es necesaria la “frecuentación de los espectros” (p. 117), pero más allá de las formas heredadas. Así es como Derrida reitera el gesto marxiano, pues recibe una herencia respecto de la cual hace un anuncio:

Hay *à venir*, según Derrida, por recurso a una memoria, a una herencia. De ahí que la justicia *à venir* no se agota nunca en los presentes, si por esto se designa a aquellos que tienen una existencia concreta en un ahora actual. *Vivir juntas*, lo decíamos en el capítulo segundo, no puede nunca agotarse en quienes dan cuentas (cognitiva, jurídicamente) de su presencia, pues la justicia *à venir* que la informa, implica siempre a los fantasmas, que ni presentes ni ausentes, designan indistintamente tanto a los que se marcharon como aquellos que están por venir. Memoria de los muertos y de aquellos que no han estado aún, pero cuyo asedio nos compromete a entregarles lo que nunca han tenido, aquello que nunca ha sido nuestro: una justicia *à venir*. (Soto Morera, 2022, p. 223).

Hacer uso de una memoria, como afirma Soto Morera, es tanto una necesidad, resguardo o protección de lo viniente –del marxismo en este caso– que requiere la disponibilidad de alojar lo inaparente. Es necesario, entonces, que al recibir un “espíritu de Marx”, no se reitere su impaciencia con respecto a la “tradición de los muertos” y su olvido acerca de los que “están por venir” o podrían venir. Estas prevenciones son significativas de un modo especial, ya que enfatizan la cesura incorregible entre marxismo y deconstrucción.

## V

De las múltiples sugerencias que hace Derrida con respecto al “*corpus* de Marx”, cabe destacar la vinculación entre marxismo y “un retorno de lo religioso” (Derrida, 1995, p. 187). Más precisamente, el modo de lectura propuesto por este autor desemboca en la consideración de una “sobredeterminación” con la que está en irresoluble tensión lo mesiánico. La diferencia entre religión y lo mesiánico consiste en el carácter “árido, con sabor a muerte, desesperado”, que la religión no sabe sobrellevar –no quiere recibir– del ímpetu mesiánico. Aún más, no solo es que lo mesiánico excede las “estructuras religiosas”, sino que, dice Derrida, hace necesario preguntar si es posible concebir una “herencia ateológica de lo mesiánico” (Derrida, 1995, p. 188). Para recibir esta herencia es necesario, agrego yo, tener una expectativa que crece contra todas las esperanzas: artefactos, técnicas, redes, *software*, *hardware*, y la aceptación concomitante de que atravesamos un valle de huesos secos. Todo ello implica, desde luego, que Derrida quiere llegar hasta las últimas consecuencias de la imposibilidad de calcular lo que viene o, lo que es lo mismo, de la esperanza. De modo que no puede encontrarse lo mesiánico mediante analogía alguna, dentro de los “órdenes de la tierra”<sup>26</sup>. ¿Qué, entonces, son la responsabilidad y la hospitalidad? Acaecen en parte en la mutua consolación entre quienes lamentan y padecen. Cuando el cuerpo enferma y, al

26 Contra el anhelo de una “herencia ateológica, la voluntad teológica puede consistir en señalar el fin –su condición de exhausto– del mundo y, de forma correlativa, anunciar un nuevo principio. El anhelo de que los órdenes de la tierra no perduren, sino que sea posible interrumpir su injusticia y brutalidad, está en el corazón de una larga tradición teológica que busca un lenguaje –más: *una praxis*– capaz de expresar el impulso que conmueve, es cierto, a quienes tienen esperanza contra todas las esperanzas.

igual que el mundo decae, lo mesiánico se encuentra muy cerca.

Estamos dentro del desvanecimiento del mundo. Ninguna obligación vincula lo mesiánico con las instituciones humanas, pero sí con todos los humanos a los que considera unidos por el fin. Su compromiso consiste en anunciar que, con independencia de cualesquiera identificaciones o pertenencias, los humanos han quedado marcados, sin ninguna distinción, por el desquicio del mundo. Habitan, en efecto, el mundo, pero este se encuentra en su ocaso, desencajado, exhausto. Sin embargo, ¿cómo es que, pese a ello, el mundo continúa su marcha? ¿acaso no es claro que nada se desvanece en el aire? En efecto, confirma *Espectros*, tenemos ante nuestros ojos que el mundo sigue estando en sitio y expandiéndose. Pero todo su esplendor es aparente, nada en él puede darnos seguridad ni mucho menos salvación. No hay nada a lo cual asirse que no sea, en fin, apariencia, como también ha dicho el apóstol Pablo. Desde este punto de vista, lo mesiánico, tal como lo recibe Derrida, ofrece una evaluación del mundo: existen, en efecto, leyes, instituciones, economía y relaciones internacionales, pero han sido llevadas hasta su límite –y dejadas en la muerte– y ahora son inoperantes desde el punto de vista de la justicia. Un mejor mundo no es factible debido a que todas las instituciones humanas son injustas (matan en nombre de la justicia); lo mesiánico no puede, por ello, admitir función alguna dentro de ninguna institución. Acerca de cada una de ellas, lo que viene representa una novedad absoluta que no puede ser traducida por los “antiguos lenguajes”. Además de procurar la hospitalidad y la responsabilidad, Derrida está en búsqueda de un lenguaje capaz de transmitir aquella experiencia que lo ha dejado temblando. Podríamos preguntar ahora: ¿cuál es verdad de lo mesiánico? Pues que es necesario romper toda fidelidad con el mundo (con las nuevas Alianzas), con la adoración de los regímenes y sus insignias. Crítica de toda teología y escatología de la deuda.

Pues bien, cabría esperar que en virtud de la “vacilación mesiánica” no hubiese ya espacio para ninguna, pues todavía predominan las “antiguas formas”. Sin embargo, muy otra es la “conclusión” de Derrida que, sin abandonar lo desértico, anuncia un recomienzo de lo político (Derrida, 1995, p. 191). Este

reinicio, consecuentemente, debe pensar con Marx, pero acogiendo lo extraño que ya se encuentra adentro (*das Heimliche-Unheimliche*), “más íntimo a sí que uno mismo.” (Derrida, 1995, p. 192). ¿A qué se refiere Derrida cuando dice que el recomienzo de lo político no puede –no debe– ignorar lo extraño? En primer lugar, para responder a esta cuestión, es imprescindible dar la palabra al autor:

Ahora bien, todo *ello*, eso de lo que hemos sido incapaces de decir nada que sea lógicamente determinable, eso que tan difícilmente viene al lenguaje, eso no parece no decir nada, eso que desconcierta a nuestro querer-decir, haciéndonos hablar con regularidad desde el lugar donde no queremos decir nada, donde sabemos con claridad lo que no queremos decir pero no sabemos lo que querríamos decir, como si eso ya no perteneciese ni al orden del saber ni al orden del querer o del querer-decir. Pues bien, eso vuelve, eso retorna, eso insiste en la urgencia, y eso da que pensar, pero eso, que cada vez es lo suficientemente irresistible, lo suficientemente singular como para engendrar tanta angustia como el porvenir o la muerte, eso depende menos de un “automatismo de repetición” [...] de lo que nos hace pensar en todo eso, *todo eso otro*, de lo que depende de una compulsión de repetición: que todo otro es totalmente otro. (Derrida, 1995, pp. 192-193, itálicas en el original).

En el reinicio de lo político, entonces, no cabría decir que la atención a las “condiciones materiales” nos permitirían pleno control de las “abstracciones” y, más aún, que de iniciar por “el conjunto del modo de producción” entonces quedarían expuestos, en sus cimientos mismos, “los conceptos”, incluso los más venerados. Tampoco, pues, nos previene Derrida, es suficiente iniciar con “el mundo material” para liberarnos finalmente de los “fantasmas”. En lugar de ello, lo político debe iniciar en la exploración de lo más íntimo nuestro<sup>27</sup>, puesto que está siempre viniendo y altera, en su venir, incluso la fuerza de un conjuro que haría posible deshacer o, mejor dicho, vaciar la cabeza de aparecidos. Así, es precisamente la atención a lo demoniado por Derrida clandestino lo que haría posible que lo político reinicie, aunque

<sup>27</sup> No se trata, vale decir, de una interioridad individual sino de un estado estructural y estructurante.



en su raíz se encuentre una imposibilidad radical. Pues bien, eso a lo que se alude en *Espectros* es, sin más, la doble o triple herencia de Marx que no puede ser recibida sin empezar por el asedio. ¿De qué o quién? De la necesidad –que llega a nosotros como exigencia y lamento acumulados en la historia– de “empezarlo todo” (Derrida, 1995, p. 196). Lo político, en efecto, más también todo lo que está implicado en vivir, en aprender a vivir. El compromiso de Derrida, su más radical convicción, es que sin Marx –sin un cierto espíritu de Marx– no será posible vivir, no habrá, pues, nuevas juntas.

### §

Religión, marxismo, deconstrucción, herencia de lamentos y procura de justicia. Una justicia que no vendrá, que ni siquiera podrá ser evocada sin suspender la deuda y lo que la hace persistir en la tierra (teología y escatología de la deuda). Resistir a un fin sin justicia y a un pensamiento sin responsabilidad son dos de las manifestaciones fundamentales contenidas en *Espectros de Marx*. Ambas, prácticas de justicia y responsabilidad, requieren el esfuerzo implicado en la recepción de Marx, en el impulso y exigencia que desde su carne diseminada llega hasta nosotros en muchos e inesperados afiliados. Que no haya futuro sin Marx significa, según todo esto, que, sin la crítica de los cimientos de la injusticia, la explotación y el olvido de los lamentos no podremos aprender a vivir sin que sea necesario derramar la sangre “desemajante, extraña, extranjera, humana o no” (Soto Morera, 2022, p. 225).

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Benbington, G. y Derrida, J. (1994). Jacques Derrida (Trad. M. Rodríguez). Madrid: Cátedra.

Caputo, J. D. (1997). *The Prayers and Tears of Jacques Derrida. Religion without Religion*. Indiana: Bloomington and Indianapolis.

City of Ekurhuleni.(26 de abril de 2020). *Celebrating the Life and Times of Chris Hani. 20 Years Making a Difference*. Recuperado de <https://www.ekurhuleni.gov.za/press-releases/chris-hani/celebrating-chris-hani-and-his-legacy/>

Celan, P. (2013) *Obras completas* ( J. L. Reina, Trad.). Madrid: Trotta.

Derrida, J. (1993). *Espectres de Marx: l'état de la dette, le travail du deuil et la nouvelle Internationale*. Paris: Galilée.

\_\_\_\_\_. (1995). *Espectros de Marx. El estado de la deuda, el trabajo del duelo y la nueva Internacional* (J. M. Alarcón y C. de Peretti, Trads.). Madrid: Trotta.

\_\_\_\_\_. (2008). Nombre de pila de Walter Benjamin. En A. Barberá y P. Peñalver (Trads.), *Fuerza de ley. El fundamento místico de la autoridad* (pp. 69-151). Madrid: Tecnos.

\_\_\_\_\_. (2009). ¿Cómo no temblar? En E. Cohen (Ed.), *Acta Poetica* (pp. 19-34).

\_\_\_\_\_. (2011). *El tocar, Jean Luc Nancy* (Trad. I. Agoff). Buenos Aires: Amorrortu.

\_\_\_\_\_. (1992). Force of Law: The “Mystical Foundation of Authority”. En D. Cornell, M. Rosenfeld y D. Gray Carlson (Eds.), *Deconstruction and the Possibility of Justice* (pp. 3-67). London: Routledge.

\_\_\_\_\_. (2021). *Fueros/La melancolía de Abraham*. Buenos Aires: Katz.

\_\_\_\_\_. (2015). *Glas/Clamor* (C. de Peretti y L. Ferrero, Trads.). Madrid: La Oficina.

\_\_\_\_\_. (2008). Marx & Sons. En M. Sprinker (Ed.), *Ghostly Demarcations: A Symposium on Jacques Derrida's Spectres of Marx* (pp. 213-269). London: Verso.

\_\_\_\_\_. (1993). *Passions*. Paris: Éditions Galilée.

Duque, F. (1995). *El mundo por de dentro. Ontotecnología de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones del Serbal.

(2003). *Espectrografías. Desde Marx y Derrida* (C. de Peretti, Ed.). Madrid: Trotta.

Levinas, E. (2010). *Totalité et infini. Essai sur l'extériorité*. Paris: Kluwer Academic.

Lyotard, J. F. (1997). *Lecturas de infancia* (I. Agoff, Trad.). Buenos Aires: EUDEBA.

Marx, K. y Engels, F. (1982). *Gesamtausgabe (MEGA)*. Vol. I/2. Berlin: Dietz Verlag.

Ripalda, J. M. (1996). *De Angelis. Filosofía, mercado y postmodernidad*. Madrid: Trotta.

Soto Morera, D. A. (2022). *Vivir juntas: Cohabitación en Jacques Derrida*. San José: Arlekin

Villa-Vicencio, C. (1996). *The Spirit of Freedom: South African Leaders on Religion and Politics*. Oxford: University of California Press.

## ENSAYO

# Filosofía de la educación en el siglo XXI: pensamiento crítico y papel del docente

Recibido: 15 de marzo, 2024

Aceptado: 12 de mayo, 2025

Por: Rafael Baltodano Goulding<sup>1</sup>. Tecnológico de Costa Rica, Costa Rica, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9607-2196>

### Resumen

Existe una relación directa entre la filosofía de la educación de cada periodo y las necesidades sociales imperantes. En nuestros días, la adquisición de conocimiento o el acceso a la información están al alcance de la mano, de modo que lo difícil es la habilidad para filtrar y procesar la gran cantidad de información existente. Por esta razón, el razonamiento crítico cobra gran importancia. Este consiste en desarrollar la habilidad lectora, el razonamiento lógico y la argumentación. El proceso de razonamiento crítico está completo hasta cuando las ideas del individuo son sujetas a la revisión por parte de otros. La argumentación como proceso cognitivo se enfrenta a tres momentos fundamentales: el conflicto, la reconstrucción colaborativa del pensar, y el examen de teorías y principios que la sustentan. El papel de la persona docente dentro de la filosofía de la educación actual debe ser el de motivador. Además, tiene que facilitar razonamiento crítico no solo ayudando con los contenidos técnicos propios de un área en particular, sino también con el proceso de razonamiento crítico propiamente. El propósito de la educación depende en gran medida de la perspectiva filosófica que se siga y ha cambiado a lo largo del tiempo. A la luz de las necesidades de la sociedad en este nuevo siglo, es indispensable encontrar un balance entre formar un ser humano feliz y uno capaz de resolver las necesidades específicas de la sociedad.

Rafael Baltodano Goulding. Filosofía de la educación en el siglo XXI: pensamiento crítico y papel del docente. Revista *Comunicación*. Año 46, volumen 34, número 1, enero-junio, 2025. Instituto Tecnológico de Costa Rica. ISSN: 0379-3974/e-ISSN1659-3820

### PALABRAS CLAVE:

Filosofía de la educación, pensamiento crítico, rol del docente.

### KEY WORDS:

Philosophy of education, critical thinking, role of the teacher

---

## Philosophy of Education in the 21st Century: Critical Thinking and the Role of the Teacher

### Abstract

There is a direct correlation between the philosophy of education at different time periods and the prevailing social needs. Nowadays, the acquisition of knowledge or access to information is readily available, and the difficulty lies more in the ability to filter and process a sizable amount of information. For this reason, critical reasoning becomes particularly important. Critical reasoning involves developing reading skills, logical reasoning, and argumentation. The process of critical reasoning is not complete until the individual's ideas are subject to peer review. Argumentation as a cognitive process faces three fundamental moments: conflict, collaborative reconstruction of thinking, and examination of theories and principles that support it. The professor within the current philosophy of education should be a motivator. Furthermore, they should facilitate the process of critical reasoning, not only aiding with the technical content of a particular area but also with the process of critical reasoning. The main goal of education greatly depends on the philosophical perspective followed and has changed over time. Considering society's needs in this new century, it is essential to find a balance between shaping a happy and capable human being and addressing the specific needs of society.

---

### INTRODUCCIÓN

Posiblemente todas las personas de mi generación vimos una película llamada *La Sociedad de los Poetas Muertos* protagonizada por Robin Williams, si no por gusto, quizá en el curso de Humanidades en la universidad. Uno de los temas centrales de la película es el fomento a los estudiantes para embarcarse en la búsqueda de la felicidad, de realizarse como personas, fijándose metas que respondan a sus propias necesidades y no a las de otros. La película sugiere que la educación convencional no solo no fomenta esta búsqueda de la felicidad del individuo, sino que más bien la obstaculiza. Algunos como yo, tal vez, soñamos con ser profesores como Mr. Keating, luchando contra el sistema y ayudando al estudiantado a desarrollar pensamiento crítico. Casi treinta años después, al ser ahora profesor universitario de un curso de grado de último semestre, me tocó apreciar el entusiasmo y las preguntas incontenibles que las personas estudiantes matriculadas en mi curso le realizaban al invitado a aquella clase: un paramédico instructor de primeros auxilios. Mientras el estudiantado evidenciaba una sed por aprender que yo nunca había visto ni logrado despertar, me cuestionaba por qué se daba ese fenómeno con un tema de primeros auxilios y no en el área a la que todos se habían decidido, no solo estudiar, sino dedicarle los próximos 40 años de su vida profesional. ¿Sería que a algunos en realidad no les apasionaba la idea de ser profesionales de la Ingeniería Civil o que yo estaba fallando de alguna manera en mi función de educador?

Para tratar de encontrar respuestas a mis interrogantes, decidí recurrir a la filosofía de la educación. Los sistemas educativos responden a una filosofía que de alguna manera busca responder a las necesidades de la sociedad, pero estas no son permanentes en el tiempo y ni siquiera las mismas en distintas partes del mundo durante una misma época. De acuerdo con Luzuriaga (n.d., pp. 8-9), la historia de la educación nos enseña que la filosofía de la educación es producto del pensamiento de pedagogos, así como de factores históricos, culturales y sociales; por ejemplo: la situación histórica de cada pueblo en cada época, el carácter de la cultura, la estructura social, la orientación política y la vida económica. Entonces, resulta necesario estudiar los efectos de la guerra en la educación europea del siglo XVII en contraste con la del siglo XIX, las consecuencias de la política en la educación clásica, de la religión en la educación medieval, las estructuras sociales en la educación ateniense de los hombres libres, de clérigos y guerreros en la Edad Media, o cortesanos en el Renacimiento. Es decir, se encontrarán grandes diferencias filosóficas si realizamos un análisis histórico tanto diacrónico como sincrónico.

Es imperativo evaluar nuestra perspectiva de la educación desde el papel de la filosofía como formadora de pensamiento crítico, entenderla como el desarrollo de habilidades que fomentan la comprensión lectora, el razonamiento lógico y las habilidades de argumentación. Por otro lado, igual de importante es evaluar el propósito de la educación, ya que este puede ser tan diferente como formar individuos felices o preparar personas para ser buenos empleados den-



tro de la fuerza laboral. La filosofía de la educación que ha regido en cada periodo histórico responde a las necesidades sociales imperantes; la del siglo XXI debería enfocarse en encontrar el delicado balance entre el desarrollo del pensamiento crítico y una aplicación práctica de la formación de las personas en términos sociales, pero sin descuidar al individuo.

### **PERSPECTIVAS FILOSÓFICAS EN LA EDUCACIÓN**

La filosofía de la educación se centra en el estudio de los principios orientadores de la enseñanza y el aprendizaje, y la forma en que se llevan a cabo los procesos educativos. Uno de sus principales objetivos es definir el propósito de la educación: formar ciudadanos críticos o preparar individuos para el mercado laboral. Las distintas perspectivas filosóficas han impactado los sistemas educativos, así han dado lugar a modelos que van desde la educación memorística en la Edad Media hasta el enfoque constructivista propio del siglo XXI.

La evolución histórica de la educación está relacionada con las perspectivas filosóficas del momento. Por ejemplo, la educación en la Antigüedad (Grecia y Roma) fue grandemente influenciada por pensadores como Platón, Aristóteles y Quintiliano, quienes pensaban que era un medio para acceder al conocimiento verdadero y enfatizaban la importancia de la experiencia en el aprendizaje (Noddings, 2018). La corriente filosófica del idealismo y realismo, según Hisrt (1974), sostenía que este conocimiento verdadero no podía alcanzarse solo por medio de la experiencia, sino que requiere complementarse con la razón y la introspección. Por esta razón, de acuerdo con Marrou, (2004), este modelo educativo se basaba en la observación rigurosa del mundo real y la aplicación del razonamiento lógico.

Asimismo, la educación en la Edad Media estaba marcada por la escolástica y la influencia de la Iglesia, con pensadores como Santo Tomás de Aquino. Durante esta época, el modelo educativo se encontraba dominado por la búsqueda de reconciliar la razón y la fe, por lo que la enseñanza se realizaba en monasterios y universidades. La corriente filosófica del pragmatismo y la educación progresista (Dewey, 1938) defendía que la persona estudiante aprende

mejor al participar en experiencias prácticas y reflexivas, por lo tanto, este modelo educativo se basa en el desarrollo de habilidades útiles en la resolución de problemas dentro de contextos reales y no solamente en almacenamiento de información (Biesta, 2010).

Ya en la Modernidad, la ilustración y el racionalismo, con pensadores como Rousseau (1762), proponían una educación basada en la esencia de la niñez, argumentaban que el aprendizaje debía estar controlado por la curiosidad y no ser forzado mediante la memorización. La corriente filosófica del aprendizaje social y el constructivismo afirmaban que el aprendizaje debe ser un proceso donde el discente construya su propio conocimiento a partir de la interacción con el entorno (Piaget, 1952). Además, dentro de esta corriente filosófica, se introdujo la teoría del aprendizaje social, en la cual el conocimiento se desarrolla mediante la interacción con otros y la mediación de un guía (Vygotsky, 1934).

Por último, la filosofía de la educación en los siglos XX y XXI, con pensadores como Dewey (1938), Freire (1985) y Vygotsky (1934), introdujo el pragmatismo educativo, que promueve el aprendizaje a través de la experiencia y la resolución de problemas reales (Ryan y Deci, 2016). La corriente filosófica actual prioriza la pedagogía crítica al valorar la educación como una herramienta de transformación social, desarrollando una conciencia reflexiva (Facione 1990) en el estudiantado sobre su realidad, así como al cuestionar las estructuras de poder preponderantes y proponer cambios sociales.

### **HABILIDADES DEL RAZONAMIENTO CRÍTICO**

La educación del siglo XXI se encuentra ante el reto de enseñar a los estudiantes cómo analizar la gran cantidad de conocimiento disponible en la era de la información, por lo que es imperativo cultivar las habilidades argumentativas en ellos para desarrollar el pensamiento crítico. En el proceso educativo actual, es importante este desarrollo, pero también el papel de los educadores como formadores en la construcción de ese conocimiento. Eyzaguirre (2018) menciona que el razonamiento crítico es una de las habilidades fundamentales que deben tener los individuos del siglo XXI. A diferencia de otros periodos

históricos, donde la adquisición de conocimiento o el acceso a la información estaban bastante restringidos, actualmente, lo más complicado es la habilidad para filtrar y procesar la gran cantidad de datos disponibles. Quien estudie en esta época, no experimenta la problemática de encontrar metodologías de resolución de problemas, sino la escogencia del método adecuado.

Por lo tanto, la motivación del profesorado actual no debe ser enseñar metodologías con ejemplos de resolución que pueden encontrarse fácilmente, sino comprender de manera profunda los supuestos que conlleva cada metodología, de forma que el estudiantado esté en capacidad de valorar cuál de todas las posibilidades a su disposición es la más adecuada. Por ejemplo, no es difícil encontrar un video de YouTube que muestre cómo se realiza el cambio de aceite de un Toyota Corolla, pero si el individuo no está en capacidad de analizar las semejanzas y diferencias de poco le servirá esta información al realizar el cambio de aceite a un Hyundai Elantra. Este ejemplo sencillo, que se puede extrapolar a cualquier área del conocimiento, resalta la importancia de formar el razonamiento crítico en un periodo histórico donde encontrar el cómo es fácil, pero entender por qué conlleva la construcción de conocimiento profundo. Eyzaguirre (2018) indica que la primera habilidad necesaria para el razonamiento crítico es la comprensión lectora. Esta no debería confundirse con comprensión de lectura, pues implica la habilidad del individuo de poder interpretar una situación. A una persona le será difícil buscarle solución a un problema que se le presenta si no es capaz, primero, de identificar en qué consiste este, y cuáles son sus causas y efectos. La capacidad de realizar un diagnóstico adecuado de una situación es indispensable para encontrarle una solución, de lo contrario, a pesar de tomar medidas tendientes a la resolución del problema, ese esfuerzo será infructuoso. Es fácil imaginar el resultado en la salud de un paciente si un profesional en salud prescribe una medicina basada en un diagnóstico equivocado o si se decide aplicar mano dura con un estudiante indisciplinado que sufre de agresión psicológica en su hogar. La habilidad lectora es, sin lugar a duda, la base del razonamiento crítico, y garantiza que el esfuerzo sea aprovechado en una posibilidad real de solución.

La segunda habilidad necesaria para el razonamiento crítico, según Eyzaguirre (2018), es la de razonamiento lógico. Este, por medio de una lógica inductiva, deductiva o analógica, permite al individuo hacer conexiones entre premisas. Se requiere de una elevada estructura cognitiva para poder realizar con éxito los pasos de un análisis lógico de una situación particular. El no tener desarrollada la habilidad lectora puede llevar a escoger equivocadamente las premisas, en consecuencia, aunque el proceso de razonamiento lógico sea el adecuado, podría no encontrarse la verdadera causa de un efecto. Por ejemplo, si se observa que en la época lluviosa se incrementan los deslizamientos en las zonas montañosas, se establecerían premisas como: alta intensidad de lluvia mayor precipitación, mayor cantidad de agua infiltrada en los suelos, el suelo entre más húmedo pesa más y resiste menos, por lo tanto, se provocan los deslizamientos. Si estas premisas fueran correctas, una posible solución al problema sería utilizar drenajes subterráneos para bajar la cantidad de agua en el suelo o reforzarlo. Este ejemplo, sigue un razonamiento lógico adecuado, sin embargo, las premisas tienen aspectos que no están considerados en el análisis debido a una deficiente habilidad lectora. Cuando la intensidad de lluvia aumenta, la infiltración disminuye y la escorrentía superficial aumenta, lo cual provoca erosión del suelo, sobre todo en zonas donde no existe vegetación para reducir la energía erosiva del agua. El mismo razonamiento lógico nos lleva ahora a otra posible solución muy diferente: canalizar las aguas superficiales y sembrar vegetación que ayude a contrarrestar la erosión.

La tercera habilidad necesaria para el razonamiento lógico, de acuerdo con Eyzaguirre (2018, p. 4), es la argumentación y la define como “la forma en que se expresa el razonamiento crítico”. La argumentación como proceso cognitivo se enfrenta a tres momentos fundamentales: el conflicto, la reconstrucción colaborativa del pensar, y el examen de teorías y principios que la sustentan. El proceso de razonamiento crítico no se encuentra completo hasta que las ideas del individuo son sujetas a la revisión por parte de otros, es decir, no se pueden mantener para sí, debe someterse a la evaluación. La filosofía de la educación del siglo XXI debe enfocarse en el desarrollo del razonamiento crítico del estudiantado.

## PAPEL DEL EDUCADOR EN EL DESARROLLO DEL RAZONAMIENTO CRÍTICO

Dentro de esta filosofía de la educación que fomenta el razonamiento crítico del alumnado, una de las funciones del educador es generar la motivación necesaria del estudiante ante el proceso que se le presenta y hacia la resolución del problema particular en estudio. Luego de una gran reflexión sobre el comportamiento de los estudiantes en la lección de primeros auxilios, concluí que se encontraban en un pico de motivación, lo cual los llevó a un deseo desencadenado por aprender más y de forma casi desesperada del tema. Pero ¿cuál fue la causa de semejante motivación?, la aplicabilidad a la vida real, la aplicación inmediata del conocimiento y el propósito. Estos tres aspectos generan que el conocimiento que se está adquiriendo sea relevante y útil, y esas características despiertan la motivación por aprenderlo.

Claro, cualquiera desea saber cómo proceder si alguien cercano presenta una fractura expuesta y necesita ayuda hasta que los cuerpos de emergencia puedan llegar a su auxilio. Esto cobra aún más importancia si la persona en problemas es un ser querido. Además, después de explicarles cómo debe abordarse la situación, se pasa inmediatamente a un ejercicio para aplicar los conocimientos recién adquiridos. Por último, se dice el propósito, muy claro en este ejemplo: salvar una vida humana. Si los estudiantes hubieran sentido que los aprendizajes de mi clase eran aplicables a su vida profesional (lo cual posiblemente sí sabían, pero no en qué medida), si hubieran aplicado el conocimiento a la resolución inmediata de un problema (lo cual hicieron, pero en un nivel tan micro que no les permitía entender su rol en el macro) y si el propósito estuviera claro, la gran importancia de generar razonamiento crítico con respecto a esos contenidos, habrían tenido una motivación similar.

Con respecto a la motivación, específicamente en las organizaciones, Pérez López (1992) propone tres modelos, en los que el propósito, la motivación y la comunicación son procesos fundamentales. El clima organizacional es el conjunto de las percepciones que el trabajador tiene de las estructuras y procesos que ocurren en su medio, es decir, en el ambiente de

trabajo propio de la organización. De forma similar a cualquier otro tipo de organización, en la docencia existe un vínculo entre el clima organizacional y la motivación, ya que un ambiente de trabajo positivo influye en la percepción del profesorado y su desempeño en el aula. Cuanto mayor sea la motivación, aumentará de forma positiva el clima organizacional. De acuerdo con el enfoque de Pelaes (2010, p. 44), este último es un conjunto de sentimientos y actitudes de los colaboradores de una organización hacia su lugar de trabajo, y el efecto que tienen en la percepción de su trabajo, sus relaciones y su propia satisfacción. De forma análoga, se puede inferir que la motivación del estudiantado afectará la percepción y actitud que tienen del profesor o la profesora, así como la asimilación de los contenidos de aprendizaje.

De acuerdo con Pérez, citado por Quevedo (2003, p. 27), la valoración de la motivación humana se puede clasificar en motivos externos, motivos intrínsecos y motivos trascendentes. De esta manera, el estudiantado podría sentirse motivado por aspectos externos, como el hecho de obtener una calificación positiva cada vez que muestra un comportamiento deseable en la clase; por motivos intrínsecos, como el reconocimiento social que recibirá al obtener un grado universitario; o por razones trascendentes, como adquirir competencias que le permitan aportar soluciones a los problemas que enfrenta la sociedad a la cual pertenece. Así, los motivos trascendentes pueden generar ciudadanos felices que mantendrán su motivación a lo largo del tiempo.

Por lo tanto, en el siglo XXI, cuando la información se encuentra siempre disponible, el docente debe saber cómo generar en sus clases el asombro que lleva al estudiantado a aceptar el reto de desarrollar razonamiento crítico. Otro aspecto importante que debe cumplir la persona profesional en educación del siglo XXI es fomentar la argumentación como herramienta para desarrollar procesos complejos y reforzar los conceptos mediante el razonamiento lógico. Esta capacidad de razonamiento crítico es de gran relevancia en las áreas denominadas STEM (Ciencia, tecnología, ingeniería, matemática). Mucho se escucha que la persona educadora de la actualidad no debe ser solo transmisora de conocimiento, lo cual posiblemente haga mejor un buscador de internet,

sino también facilitadora del proceso de aprendizaje, sin embargo, no todo el profesorado entiende qué es ser un facilitador y el término se pierde como un cliché. Pero si consideramos que la persona docente es quien fomenta las habilidades del razonamiento crítico, que enseña a sus estudiantes a desarrollar habilidades lectoras, a aplicar razonamiento lógico y a argumentar sus ideas, entenderemos mejor que en ese ejercicio es primordial como impulsora del proceso, más que como instructora de cómo aplicarlo. Como se muestra en el cortometraje *Epokhé* (Compañía Juan de la Sierva, 2017), el profesorado debe fomentar el inicio del proceso de razonamiento crítico, para el cual no es indispensable brindar opiniones subjetivas, sino más bien dejar que sean los estudiantes quienes encuentren su propia forma de enfrentar los problemas que se le presentan. En el siglo XXI, los docentes deben evitar los problemas específicos, totalmente desligados del contexto de la vida real y deben enfocarse en encontrar soluciones integrales que incluyan diversas áreas del conocimiento.

Pero el que los educadores sean facilitadores, no implica que deban tener una postura pasiva. Si bien es cierto la argumentación refuerza el razonamiento lógico y es la culminación del razonamiento crítico, no garantiza la solidez y precisión de los conceptos. Los estudiantes podrían estar reforzando un proceso cognitivo que los lleve a conclusiones equivocadas. Es posible que el proceso de razonamiento crítico se alcance y que el alumnado logre aplicar las habilidades lectoras, de razonamiento lógico y argumentación, pero eso no garantiza que se esté alcanzando soluciones a los problemas planteados. El análisis y filtro de la información correcta sigue siendo el fundamento sobre el cual se construye nuevo conocimiento. De ahí que la persona profesional en educación deba manejar adecuadamente el proceso enseñanza-aprendizaje, sin descuidar el aspecto didáctico de la evaluación, que es el único para verificar el logro de los objetivos de aprendizaje. Así, es desde esta realidad que el profesorado debe estar capacitado tanto en docencia como desde el punto de vista técnico del área específica que enseña.

## CONCLUSIÓN

Existe una relación directa entre la filosofía de la educación de cada periodo y las necesidades sociales imperantes. En la sociedad de este siglo se requiere el desarrollo del razonamiento crítico. En nuestros días, la adquisición de conocimiento o el acceso a la información está disponible y más bien la dificultad radica en la habilidad de filtrar y procesar la gran cantidad de información. Por lo tanto, el razonamiento crítico cobra gran importancia. Este consiste en desarrollar la habilidad lectora, el razonamiento lógico y la argumentación. El proceso de razonamiento crítico no se encuentra completo hasta que las ideas del individuo se sujeten a la revisión por parte de otros. La argumentación como proceso cognitivo se enfrenta a tres momentos fundamentales: el conflicto, la reconstrucción colaborativa del pensar, y el examen de teorías y principios que la sustentan. El papel de la persona docente dentro de la filosofía de la educación actual radica en motivar y generar asombro entre el estudiantado, algo que lo lleve a querer embarcarse en la aventura del razonamiento crítico de los contenidos. Además, debe ser quien facilita el proceso de razonamiento crítico, no solo brindando ayuda con los contenidos técnicos propios de un área en particular, sino también con el proceso de razonamiento crítico.

Por último, quien educa debe ser un fiscal de la solidez y precisión de las soluciones a los problemas planteados por sus estudiantes, por lo que debe ser una persona capacitada y actualizada en los requerimientos técnicos propios de su área. El propósito primordial de la educación depende grandemente de la perspectiva filosófica que se siga y esta ha cambiado a lo largo del tiempo. A la luz de las necesidades de la sociedad en este nuevo siglo, resulta indispensable encontrar un balance entre formar un ser humano feliz, y formar ciudadanos y ciudadanas con características deseadas para resolver las necesidades específicas de la sociedad.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Biesta, G. J. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. New York, NY: Routledge.
- Compañía Juan de la Sierva. (2017). *EPOKHÉ* [Video]. YouTube. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=Z5bAqSEpLcl>
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York, NY: Free Press.
- Eyzaguirre, S. (2018). El rol de la filosofía en el desarrollo del pensamiento crítico. *Puntos de referencia*, (485), 1-8.
- Facione, P. A. (1990). *Critical thinking - the Delphi report: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. Fullerton, CA: California Academic Press.
- Freire, P. (1985). *The politics of education: Culture, power and liberation*. Praeger.
- Hirst, P. H. (2010). *Knowledge and the curriculum (International library of the philosophy of education volume 12): A collection of philosophical papers (1ª ed.)*. New York, NY: Routledge.
- Luzuriaga, L. (n.d.). *Historia de la educación y la pedagogía*. Recuperado de [https://www.academia.edu/34979005/Historia\\_de\\_la\\_Educación\\_y\\_la\\_Pedagogía\\_de\\_Lorenzo\\_Luzuriaga](https://www.academia.edu/34979005/Historia_de_la_Educación_y_la_Pedagogía_de_Lorenzo_Luzuriaga)
- Marrou, H. (2004). *Historia de la educación en la Antigüedad (1ª ed.)*. Madrid, España: Ediciones AKAL.
- Noddings, N. (2018). *Philosophy of education (4ª ed.)*. New York, NY: Routledge.
- Pelaes León, O. (2010). *Relación entre el clima organizacional y la satisfacción del cliente en una empresa de servicios telefónicos [Tesis doctoral]*. Recuperado de <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/1140>
- Pérez López, J. A. (1992). *La motivación humana*. Barcelona, España: IESE Business School.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York, NY: International University Press.
- Quevedo, A.V. (2003). *Estudio de clima organizacional basado en el modelo de funcionamiento de organizaciones: Octógono* [Tesis de grado]. Recuperado de <https://hdl.handle.net/11042/1214>
- Rousseau, J. (1762). *Emilio, o, de la educación (1ª ed.)*. Francia: International Education Series
- Ryan, R. y Deci, E. L. (2016). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York, NY: Guilford Publications.
- Vigotsky, L. S. (1934). *Pensamiento y lenguaje*. Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Weir, P. (Director). (1989). *Dead Poets Society* [Película]. Estados Unidos: Touchstone Pictures.

## ENSAYO

# Subalternidad y memoria en *El hombre de chocolate* de Quince Duncan (2023)

Recibido: 20 de setiembre, 2024

Aceptado: 12 de mayo, 2025

Por: Raquel Victoria Wintter Vargas<sup>1</sup>, Universidad de Costa Rica, Costa Rica, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-3567-2260>

### Resumen

Este ensayo explora la representación de la subalternidad en tres relatos del libro *El hombre de chocolate* de Quince Duncan (2023), cuyo personaje principal es Marcus Garvey. Se analiza la ficcionalización de este activista como medio para conservar la memoria histórica y cultural del pueblo africano y afrodescendiente en Costa Rica. Además, se encuentra que las tres producciones literarias evidencian las relaciones de hegemonía/subalternidad entre la población blanca y las personas negras, puesto que los sujetos afrocaribeños representados en los textos son víctimas de discriminación, explotación y cuestionamiento de sus prácticas culturales.

#### Subalternity and Memory in *El hombre de chocolate* by Quince Duncan

### Abstract

This essay explores the representation of subalternity in three stories from the book *El hombre de chocolate* (The Chocolate Man) by Quince Duncan (2023), whose main character is Marcus Garvey. The fictionalization of this activist is analyzed to preserve the historical and cultural memory of the African and Afro-descendant people in Costa Rica. Furthermore, it is found that the three literary works highlight the hegemonic/subaltern relations between the White population and Black people, as the Afro-Caribbean people depicted in the texts are victims of discrimination, exploitation, and questioning of their cultural practices

Raquel Victoria Wintter Vargas. Subalternidad y memoria en *El hombre de chocolate* de Quince Duncan (2023). Revista *Comunicación*. Año 46, volumen 34, número 1, enero-junio, 2025. Instituto Tecnológico de Costa Rica. ISSN: 0379-3974/e-ISSN1659-3820

#### PALABRAS CLAVE:

identidad cultural, literatura, africanos, Costa Rica, grupos minoritarios, discriminación racial.

#### KEY WORDS:

cultural identity, literature, Africans, Costa Rica, minority groups, racial discrimination.

1 Bachiller en Filología Española por la Universidad de Costa Rica y egresada de la Maestría en Enseñanza del Castellano y la Literatura de la misma institución. Posee un Técnico en la Enseñanza del Español como Segunda Lengua otorgado por FUNDATEC (Instituto Tecnológico de Costa Rica). Además, ha cursado estudios de especialización en edición, lenguaje claro, adquisición de segundas lenguas y metodologías activas de aprendizaje. Sus investigaciones se centran en la literatura costarricense y en la enseñanza de la comunicación escrita.

## INTRODUCCIÓN

En Costa Rica, la identidad afrodescendiente fue excluida del imaginario del Estado-nación. Como señala Mijail Mondol (2021), la identidad nacional es un discurso ideológico que tiende a invisibilizar las prácticas culturales ajenas al interés de la clase dominante, a saber, el sujeto blanco costarricense. Lo anterior ha influido en que las historias literarias del país privilegien el canon blanco-occidental por encima de otras formas culturales y de representación. En consecuencia, estos discursos rara vez abordan el racismo como categoría analítica, pues es un tema que escapa a los intereses de la clase y el pensamiento dominantes, entre otras razones enumeradas por Jorge Ramírez y Silvia Solano (2019).

Sin embargo, desde mediados del siglo XX han surgido nuevos grupos de académicos que problematizan estos discursos, a la vez que buscan la visibilización de otras formas de identidad y resistencia frente al poder hegemónico<sup>2</sup>. En el caso nacional, Quince Duncan Moodie (1940) ha sido una figura clave para preservar la historia y la cultura de la población afrocaribeña de Costa Rica, tanto a través de sus obras literarias como de su trabajo en la academia y el activismo. Si bien antes de él ya se había mencionado al negro en la literatura costarricense<sup>3</sup>, Duncan fue el primer escritor nacional en representar la hibridez y riqueza de la identidad cultural de la población afrocaribeña del país:

Con Quince Duncan, que por primera vez da entrada a los afrocostarricenses en la esfera literaria, se inicia un movimiento literario caracterizado por la búsqueda constante de expresiones que les permitan a los escritores plasmar en sus obras la hibridación cultural y reivindicar su identidad afrocaribeña. (Dudreuil, 2015, p. 25)

En este ensayo se analizan tres relatos del libro *El hombre de chocolate* (2023) de Quince Duncan, cuyo personaje principal es Marcus Garvey. El pro-

pósito del estudio es develar cómo se representa la dinámica hegemonía/subalternidad en estos textos, específicamente en la figura de Garvey como sujeto subalterno afrocaribeño. Al mismo tiempo, se pretende identificar de qué modo la ficcionalización de este personaje histórico, así como la mención de acontecimientos y elementos culturales de la historia limonense contribuyen a preservar la memoria de la diáspora africana en Costa Rica frente a los discursos dominantes que han querido borrar estos aportes de la historia nacional.

## SUBALTERNIDAD E IDENTIDAD

En este apartado se exponen dos nociones teóricas que sustentarán el análisis del libro *El hombre de chocolate* de Quince Duncan. Por un lado, se describe el concepto de “subalternidad” con base en los postulados de Antonio Gramsci. Por otro, se hace referencia al pensamiento de Aníbal Quijano en su artículo “La colonialidad del poder”, sobre todo en los apartados referentes a la raza y el eurocentrismo, pues a partir de ellos se analizará si la representación de la subalternidad en el libro refuerza o cuestiona los discursos hegemónicos.

En cuanto al primer concepto, en sus *Cuadernos de la cárcel* Gramsci (1999) reflexiona sobre el binomio hegemonía/subalternidad. El primero de estos términos refiere a una relación de fuerzas en conflicto que define a los dominados como “subalternos” (Modonesi, 2012), frente a los dominadores, quienes determinan el modelo de Estado. De ese modo, las clases subalternas se ubican al margen o periferia de la sociedad civil, y desde ese lugar comienzan a construir una subjetividad y resistencia. Modonesi (2012) lo explica de este modo:

El concepto de subalterno permite centrar la atención en los aspectos subjetivos de la subordinación en un contexto de hegemonía: la experiencia subalterna, es decir, en la incorporación y aceptación relativa de la relación de mando obediencia y, al mismo tiempo, su contraparte de resistencia y de negociación permanente. (p. 6)

En el caso de Costa Rica, la clase dominante está representada por el sujeto blanco, mientras que las clases subalternas corresponden a los sujetos que no

2 Ejemplo de ello son el Grupo de Estudios Subalternos del Sureste Asiático (GESSA), el Grupo de Estudios Subalternos Latinoamericanos (GESL) y el Proyecto Modernidad/Colonialidad (M/C).

3 Se destaca la novela *Mamita Yunai* (1941) de Carlos Luis Fallas como una de las primeras en aludir a la situación de los negros en Costa Rica. Sin embargo, Mackenbach (2012) y Ramírez y Solano (2019) coinciden en que este texto reproduce los prejuicios raciales de la época.

cumplen con el ideario del Estado-nación, como los pueblos indígenas y las personas negras. Estos grupos son víctimas de discriminación, segregación y marginalización por parte de las clases dominantes y los aparatos estatales. Tal dinámica de dominación puede ser entendida desde la colonialidad del poder, planteada por Aníbal Quijano (2014).

La propuesta de Quijano reflexiona sobre la identidad y la otredad en Latinoamérica, a partir de lo que él denomina *colonialidad del poder*. Por un lado, la colonialidad se refiere a la influencia de los procesos políticos y económicos del capitalismo en los procesos de subjetivación y clasificación de los grupos sociales; por el otro, la colonialidad del poder es la expresión concreta de las relaciones de colonialidad, que impone subjetividades en los diversos ámbitos sociales (Espinosa, 2015).

Ahora bien, para el análisis de *El hombre de chocolate* (Duncan, 2023), se retoman dos ideas puntuales de este ensayo de Quijano (2014). En primer lugar, el autor explica que “un Estado-nación es una suerte de sociedad individualizada entre las demás. Por eso, entre sus miembros puede ser sentida como identidad. Sin embargo, toda sociedad es una estructura de poder” (Quijano, 2014, p. 808). En relación con esto, como se mencionó, se entiende que el Estado costarricense es una estructura de poder que reproduce discursos hegemónicos y excluye a los sujetos subalternos de la identidad nacional.

En segundo lugar, se toma de Quijano (2014) la idea de que la raza es una categoría mental de la modernidad. Al inicio de su ensayo, el académico expone que el concepto moderno de la raza no existía antes de América, sino que fue un producto de la colonia. De esa forma, a partir de la colonialidad, en el continente americano aparecieron nuevas identidades sociales: negros, indios, mestizos, entre otros. Estos grupos son los que, incluso hoy, continúan siendo discriminados por influencia de los discursos de poder y el pensamiento colonial eurocéntrico.

## LECTURAS DEL SUJETO SUBALTERNO AFROCARIBEÑO EN LA OBRA DE QUINCE DUNCAN

En este apartado se comentan algunas investigaciones previas sobre la obra literaria de Quince Duncan en las que se hace referencia a las dinámicas entre sujetos dominantes y marginalizados, y su vínculo con la construcción de las identidades culturales. En específico, los artículos que se comentarán son “*Los cuatro espejos* de Quince Duncan y la representación del sujeto subalterno afrocaribeño” de Elena Valverde Alfaro (2007) y “*Relatos de la diáspora desde la obra de Quince Duncan*” de María del Carmen Mauro (2012). Al final, se presenta una discusión sobre los puntos de encuentro y desencuentro entre ambos estudios, así como su relación con este ensayo.

Para comenzar, la investigación de Valverde (2007) analiza la representación cultural del sujeto afrocaribeño y sus posiciones discursivas frente a las del ideario costarricense en la novela *Los cuatro espejos* de Quince Duncan, publicada por primera vez en 1973. La autora expone que, desde la época colonial, el sujeto latinoamericano se ha construido en torno al modelo cultural europeo. Esto, en conjunto con el modelo capitalista, derivó en la conformación de dos grupos: los “dominantes” y los “dominados” en términos de clase, casta, género, raza y lengua; a estos últimos, Antonio Gramsci los denominó “subalternos” (Valverde, 2007).

Además, la investigadora explica que la identidad cultural de cada nación se sustenta en sus idearios y marco de referencia, que funcionan para unir a todos los grupos en una especie de *totalidad*; sin embargo, en Latinoamérica esta idea de nación se ha fragmentado (Valverde, 2007, p. 56). Así, en el caso particular de Costa Rica, la provincia de Limón y los sujetos negros son excluidos de la identidad nacional, pues no coinciden con el discurso dominante del blanqueamiento de la nación. En relación con ello, Valverde propone que en la novela de Quince Duncan hay un intento por representar al sujeto subalterno afrocaribeño, pero tal representación se adscribe al discurso colonial hegemónico.

En particular, la autora señala que “*Los cuatro espejos*, en vez de invertir las posiciones discursivas, in-



corpora sujetos negros que afianzan la dominación del blanco como sujeto social” (Valverde, 2007, p. 62). Esta idea se fundamenta, desde la perspectiva de Valverde, en que el personaje principal rechaza su origen y busca el “blanqueamiento” de su piel para lograr la aceptación social. De igual modo, argumenta que la emigración del protagonista de Limón hacia San José es uno de los elementos que valida el discurso del blanco como prototipo cultural, en lugar de ofrecer una verdadera representación del sujeto afrocaribeño<sup>4</sup>.

Por su parte, el artículo de Mauro (2012) se centra en el estudio de los relatos de la diáspora a partir del análisis del texto “El cuerpo”, el cual aparece publicado en la segunda parte de la novela *Un mensaje de Rosa* de Quince Duncan (2007). Al inicio de la investigación, esta autora comenta que en la década de los setenta Duncan introdujo en sus obras temas que no estaban en la literatura costarricense, como la presencia de afrodescendientes en el país y la denuncia del racismo experimentado por esta población. Mauro, además, destaca la presencia de la tradición oral y la *memoria ficcionada* en los textos de este autor:

En el ámbito de la literatura, la resistencia y la lucha por la liberación y la igualdad se ha consolidado en las manos de escritores como Duncan a través de la custodia, el rescate y la publicación de las memorias ficcionadas de muchas de las abuelas y abuelos afrodescendientes que han transmitido oralmente de generación en generación las historias de la diáspora africana. (Mauro, 2012, p. 3)

Aunado a la memoria y la resistencia, la autora recurre a las teorías sobre la alteridad para el análisis del relato “El cuerpo”. Respecto a este tema, Mauro señala que la identidad cultural responde a dos fuerzas: la mismidad y la otredad, las cuales están determinadas por la posición social de los sujetos inmersos en

la reproducción social, cuyas desigualdades son develadas por sus prácticas significantes (Mauro, 2012). En relación con ello, la noción de etnicidad adquiere particular relevancia para la investigadora, ya que garantiza que “seamos ‘nosotros’ y no ‘otros’ los que disfrutemos del capital cultural como acervo, porque en su base opera la dualidad pertenencia/exclusión de la identidad social” (Veloz Maggiolo, 1980, citado en Mauro, 2012, p. 8).

Con base en estas ideas, Mauro postula que el relato “El cuerpo” y la obra de Duncan en general son piezas culturales que visibilizan la pluriethnicidad de nuestros pueblos y la diversidad de identidades. Asimismo, la académica plantea que el relato analizado representa la memoria de la resistencia de la diáspora africana, pues el sujeto marginado (individual y colectivo) pasa a ser el sujeto de la enunciación. De ese modo, “el pasado reconstruye y produce prácticas con significados culturales siempre en función de una política de Resistencia, pero también es territorial en el tanto en que esta reclama el espacio para su cultura” (Mauro, 2012, p. 15).

Por consiguiente, se observa que tanto el análisis de Valverde (2007) como el de Mauro (2012) exploran los discursos sobre la identidad cultural, así como las dinámicas de poder y dominación sociocultural en la narrativa de Quince Duncan. En el caso de la primera investigación, se concluye que la novela *Los cuatro espejos* reproduce el discurso colonial hegemónico, dado que el sujeto negro aspira a la blanquitud y la aceptación por parte del sujeto cultural dominante (construido a partir del modelo europeo). En cambio, en la lectura que realiza Mauro, donde no solo se estudia el relato sino también la obra y el activismo de Duncan, se señala una revaloración de la memoria e identidad de la diáspora, donde el sujeto marginalizado o subalterno se convierte en sujeto de la enunciación, de manera que hay una resistencia histórico-cultural.

A partir de lo anterior, se considera que la línea de investigación propuesta para este ensayo es pertinente, pues se podrá entrar en un diálogo con aportes críticos anteriores, como los de Elena Valverde (2007) y María Carmen Mauro (2012), ya sea para ampliar sus aportes o llegar a nuevas lecturas. Además, la investigación planteada adquiere relevancia porque *El*

4 El artículo de Craveri (2021) retoma el estudio de esta misma novela y llega a conclusiones distintas, incluso contrarias, a las de Valverde. De acuerdo con esta investigadora: “El punto interesante es apreciar en *Los cuatro espejos* el concepto de identidad cambiante, en cuanto reformulación de las categorías rígidas de etnia, raza y género. Su propuesta postcolonial redistribuye la relación centroperiferia, ya que sugiere que el centro y la periferia pueden estar ubicados en los mismos espacios. Lo que se negocia es un nuevo sentido de hábitat, o sea pertenecer con otros, donde la diferencia es un vínculo común. No es el origen, la nación o la tradición, sino una identidad de la diferencia” (Craveri, 2021, p. 71).

*hombre de chocolate* (2023) es la obra más reciente del autor y en ella se reúnen cuentos tanto inéditos como otros que no han recibido tanta atención por parte de la crítica como sí la han tenido sus ensayos y novelas<sup>5</sup>. Por lo tanto, el estudio de esta antología a la luz de la teoría poscolonial y los *Subaltern Studies* es valiosa para ampliar el conocimiento sobre la obra de Quince Duncan y las literaturas de la diáspora africana.

### EL SUJETO SUBALTERNO Y LA MEMORIA HISTÓRICO-CULTURAL: MARCUS GARVEY EN *EL HOMBRE DE CHOCOLATE* (2023)

Como se mencionó en el apartado introductorio, este artículo se centra en tres cuentos del libro *El hombre de chocolate* (Duncan, 2023) que tienen en común a su protagonista: Marcus Garvey. En específico, los relatos que componen el corpus de estudio son “El joven Marcus descubre su raza”, “Un joven en Puerto Limón” y “El Moisés negro”. Antes de analizar la representación de la subalternidad en cada uno, se muestran algunos datos sobre el pensamiento y la biografía de Garvey, con la intención de comparar los hechos reales de la vida de este personaje histórico con lo que relata Quince Duncan en su libro.

### EL MOISÉS NEGRO EN LIMÓN: SÍNTESIS BIOGRÁFICA DE MARCUS GARVEY

Marcus Mosiah Garvey (1887-1940) fue un reconocido pensador, activista y empresario afrojamaicano, a quien internacionalmente se le conoce por su lucha contra el racismo, la discriminación y la explotación de los negros en América y el Caribe (Hooker, 2013). En el clásico libro *El negro en Costa Rica*, compilado por Carlos Meléndez y Quince Duncan (1972), se recopilan algunos datos biográficos y episodios de la estadía de Garvey en Costa Rica. Fue hijo de un carpintero, pero decidió convertirse en aprendiz de impresor. Años después, se unió a una huelga de impresores que fue derrotada por los impresores blancos; como resultado de esto, se le prohibió conseguir

otro empleo en Jamaica y tuvo que emigrar de su país (Zúñiga, 1972).

Garvey marchó a Inglaterra, donde cursó estudios universitarios y conoció más sobre el panafricanismo (Hooker, 2015). Luego de viajar por muchos países, reconoció los problemas que experimentaban las personas negras en Estados Unidos, Centroamérica, América del Sur y el Caribe, como el trabajo mal remunerado y la exclusión tanto social como política, aunado a los problemas de esclavitud y explotación racial en África (Zúñiga, 1972). Esto lo llevó a fundar la Asociación Universal para el Mejoramiento del Negro (UNIA, por sus siglas en inglés), cuyo objetivo era eliminar el colonialismo en África y convertirla en un centro defensor de todos los negros del mundo (Zúñiga, 1972).

En su primera estadía en Costa Rica, Marcus Garvey trabajó en una bananera donde pudo experimentar lo vivido por los negros que trabajaban como peones agrícolas en este tipo de empresas:

Como muchos otros hijos negros del Caribe inglés, emigró a Centroamérica y se estableció en Costa Rica en 1910. Allí conoció la discriminación, la miseria, el hambre y la explotación en que vivían los negros que trabajaban para la United Fruit. Esta corporación estadounidense, también conocida como el Pulpo, se dedicaba a la producción y comercialización de frutas, especialmente plátanos o bananos, y ejercía un enorme poder e influencia en toda la región centroamericana. (Barreto, 2018, p. 2)

A partir de lo que pudo observar en la compañía y su experiencia como líder social, Garvey fundó el periódico *La Nación*, con el fin de denunciar tanto la explotación como la crueldad que vivía esta población en Limón (Barreto, 2018). Pronto las autoridades costarricenses empezaron a considerarlo un problema para el orden público, por lo cual fue expulsado del país en 1911. Sin embargo, en 1922 regresó a Costa Rica y fundó el Black Star Line, que serviría como sede de la UNIA y de su empresa de vapores para regresar a los negros a África (proyecto que no se pudo materializar).

Otro dato relevante sobre Marcus Garvey es que se le considera el fundador del rastafarismo. Esta religión

5 Posterior a la redacción de este artículo, la *Revista Pensamiento Actual* (24-42) publicó una reseña de este libro realizada por el profesor e investigador Diego Álvarez (2024). Si bien dicho texto brinda algunas ideas sobre los cuentos que ficcionalizan a Marcus Garvey, no se trata de un análisis de la representación de la subalternidad en ellos.

tenía una orientación política, ya que no aceptada las ideologías dominantes (Hooker, 2015). Garvey se convirtió en una especie de profeta de un futuro mejor, donde los negros regresarían a África y acabarían con la opresión, lo cual condujo a que se le conociera como el “Moisés negro” entre los rastafaris (Valero, 2021).

### “El joven Marcus descubre su raza”

Este relato es el séptimo del libro *El hombre de chocolate* (Duncan, 2023) y el primero de la tríada que ficcionaliza a Marcus Garvey. Su título funciona como programador de lectura: anuncia el nombre del protagonista y un período concreto de su vida, también sugiere un despertar con respecto a la noción de raza.

La historia comienza en el patio de la iglesia metodista de St. Ann’s Bay (Jamaica). Allí juegan varios infantes, entre los que destacan Marcus, un niño de piel oscura, y Joyce, una niña de piel blanca. Recién terminan el sexto grado de la escuela. De camino a casa, el papá de Joyce la llama y le dice que se aleje de Marcus, pese a que habían sido amigos desde pequeños. Luego, manda a una empleada negra a la casa de los Garvey para avisarles que el señor Riley ha ordenado que Joyce elimine todas sus relaciones con Marcus. Él escucha esto y decide ir a hablar con su amiga:

–Ya no podemos ser amigos. Mi padre dice que eres un negro. –Joyce escupió las palabras y regresó apresuradamente.

Garvey le gritó:

–¿Desde cuándo? – pero fue interrumpido por el Sr. Riley.

–Escúchame, muchacho. Ya no quiero verte acercarte a mi hija. ¿Quién te crees que eres? Ahora saca tu... y no vuelvas a poner un pie a una pulgada de esta casa. (Duncan, 2023, p. 88)

En este pasaje, es claro que el joven Marcus sufre racismo por parte de la familia de Joyce. Se manifiesta una relación de hegemonía-subalternidad donde la clase blanca se considera superior a las personas negras. Además, más adelante se revela que el señor

Riley es el reverendo, por lo tanto, tiene una posición de poder en la comunidad.

Antes de la intervención del Sr. Riley, Marcus no se consideraba diferente a los demás niños. Aunque existía diversidad entre los escolares, esto no conducía a la discriminación y el racismo hasta que una voz autorizada convenció a Joyce de que los negros no eran buena compañía. El poder del discurso colonial se representa en la voz del reverendo, quien dota a la palabra “negro” de un sentido negativo.

Sin embargo, el relato no queda ahí. El padre de Marcus presencia lo sucedido y le dice al niño que lo acompañe a trabajar, pues ahora que terminó la escuela le corresponde empezar en el oficio de albañil. Al día siguiente, ambos van a cavar una tumba. El Sr. Garvey le pide a su hijo que baje a buscar un cincel, el cual aparentemente se le perdió en el pozo. Cuando ya está abajo, el padre levanta la escalera y se marcha. El propósito de este acto, que podríamos considerar cruel, fue darle una lección al pequeño Marcus: “no se puede confiar en nadie. Ni siquiera en su propio yo” (Duncan, 2023, p. 90). Pese a su método poco convencional, Senior Garvey está tratando de proteger a su hijo. Ahora que él ha experimentado el racismo, ahora que sabe su raza y los prejuicios hacia ella, es importante que desconfíe de las personas, pues buscarán segregarlo.

El cuento tiene una estructura relativamente circular dado que el episodio final también sucede en el patio de la iglesia metodista de St. Ann’s Bay. Allí los pequeños juegan, pero la situación ha cambiado: “Joyce y Marcus, alienados para siempre. En la piel de su hijo, Senior Garvey parece hallar su venganza contra el reverendo Riley” (Duncan, 2023, p. 90). Esta idea de venganza podría entenderse como el despertar del joven Garvey, quien ahora desconfía de los demás.

### “Un joven en Puerto Limón”

El título del segundo relato sobre Marcus Garvey también tiene una función narrativa: anuncia que ocurre en Puerto Limón. Como se vio en el apartado sobre la biografía de Garvey, este activista visitó Costa Rica en varias ocasiones. Este cuento se centra en su primera estadía en el país, cuando vino a trabajar a la United Fruit Company.

En el barco de camino a Limón, Garvey conoce a varios sujetos que ya habían vivido en esa ciudad. De pronto, aparece un cuarto hombre, Savor Malcolm (de tez blanca), quien se apresura a acusar a Garvey y Biggs (ambos negros) de “alborotadores”. Según él, Biggs era seguidor de Joe Gordon, una especie de Robin Hood antillano; mientras que Marcus había organizado una huelga contra su propio tío. Garvey aclaró que sí había participado en una huelga de impresores, pero que el propietario no era su tío.

Ya en Puerto Limón, Marcus asiste a una cita con el señor Vanderbloom, quien le da un puesto de planillero en la United Fruit Company (UFCo), empresa bananera propiedad de Minor Keith. Al día siguiente, debe acompañar a su nuevo jefe a una reunión con los trabajadores francófonos de Santa Lucía. El líder de este grupo, Jean Paul, argumentaba que les pagaban menos en relación con los jamaíquinos, tenían tres meses sin recibir su salario, las condiciones de vivienda eran nefastas y solo les alcanzaba para comer plátanos. Además, habían sido traídos como “rompehuelgas” sin su consentimiento (Duncan, 2023). Es decir, esta población había sido engañada y explotada bajo el modelo colonialista.

Para Vanderbloom, “estos ‘frenchies’ eran como animales. Muy parecido a las salvajes tribus africanas” (Duncan, 2023, p. 97). Su discurso reproduce la dicotomía civilización/barbarie, donde los blancos son la clase civilizada y los negros son percibidos como un grupo inferior, como los bárbaros. Tal idea disgustó a Garvey, pero siguió trabajando un par de meses en la UFCo.

Una semana después, el Sr. Sammy (otro de los hombres que Garvey conoció en el barco) lo invitó al *jamboree* que se llevaba a cabo al lado del patio de la iglesia. Allí le pidió a Marcus un momento para hablar a solas. Primero, se disculpó por la vulgaridad del “reggae” que estaba tocando la banda, luego le pidió que fuera más cuidadoso con sus opiniones en la compañía y que no se dejara influenciar por “las ideas salvajes de Jean Paul” (Duncan, 2023, p. 97). La voz de este personaje reproduce el discurso colonial-dominante; él es cómplice de los abusos de la compañía y sanciona la diversidad cultural de los afrodescendientes que ahora residían en Limón.

A los meses, Marcus Garvey decide renunciar a la UFCo y es atacado verbalmente por el Sr. Vanderbloom:

Estoy confundido, por Dios; no vi al bolchevique sin valor en usted. Usted ganaba un buen salario a pesar de ser negro. ¡Tenía que ser negro! Alégrese, muchacho, que no estábamos en Alabama o Texas. Allá por menos de esto lo linchan. (Duncan, 2023, p. 99).

Las palabras de Vanderbloom revelan su verdadera opinión sobre los negros. Inicialmente se mostró amable con Garvey, pero en el fondo siempre lo consideró inferior por su raza. La frase “¡Tenía que ser negro!” tiene un gran peso semántico, pues implícitamente alude a que los negros son malagradecidos e insubordinados. También considera que los negros merecen salarios bajos: “Usted ganaba un buen salario a pesar de ser negro”, y que Garvey debería ser castigado físicamente por su renuncia, como lo hacían en Estados Unidos donde los linchamientos de personas negras eran legales.

Tras renunciar a la bananera, Garvey invirtió en el periódico *The Nation* y se convirtió en su único propietario. Esta publicación desafiaba la ideología de la élite dominante, pues su dueño escribía editoriales sobre la importancia de que el liderazgo negro tomara una posición militante en la defensa de los derechos de las personas negras (Duncan, 2023, p. 100). Esto, junto a la interferencia de Garvey en los asuntos locales, por ejemplo, celebrar la coronación del rey de Inglaterra, molestó a parte de los locales y conllevó a que él se viera forzado a salir del país en 1911.

### “El Moisés negro”

Este último relato sobre Marcus Garvey se basa en la segunda visita de este personaje al país, en 1922. A diferencia del cuento anterior, en este texto Garvey ya es una figura conocida entre los habitantes de Limón, quienes esperan su visita con ansias.

Al inicio de la historia aparece la voz de un inspector del gobierno, que representa el discurso hegemónico:

Es una situación problemática. Después de haber visitado varios distritos de la provincia me



pregunto si viajé por un país diferente. Vi gente negra que habla otro idioma, practica otra religión, cosechan otros cultivos. Comen otra comida, se visten de otra manera, usan otras medias, hacen sus casas muy diferentes a las nuestras, y les pagan su trabajo en dólares en lugar de la moneda local. Alcancé a ver una de sus festividades y su música y trajes de gala no son a la usanza nuestra. A mí me parece peligroso eso de que tengan sus propias escuelas, y que aprendan a leer y escribir. Parece sabio eso de que el Estado los devuelva a casa, pues no encuentro otra manera de nacionalizarlos. (Duncan, 2023, p. 109)

Esta intervención refleja cómo es percibida la otredad entre los costarricense blancos, como el inspector, y la población negra de Limón. Para este personaje, existe un *nosotros* conformado por los blancos y sus costumbres occidentales (identidad nacional), frente al *negro-otro*, como subalterno, cuyas prácticas sociales y culturales son rechazadas. De igual modo, a ello, él interpreta estas diferencias como un peligro y menciona que no hay forma de “nacionalizarlos”, dicho de otro modo, la identidad cultural de la diáspora africana no tiene espacio en la identidad costarricense. Empero, el discurso del inspector trata de apoyar el pensamiento de Garvey, pues indica que lo más lógico es enviar a los negros de regreso “a casa” (África).

Más adelante, se relata la preparación para el recibimiento de Marcus Garvey en la sede de la UNIA en Puerto Limón y las negociaciones con la United Fruit Company para que los trabajadores negros puedan asistir al encuentro. Una vez en Costa Rica, Garvey se trasladó a San José para una reunión con el presidente Julio Acosta, quien quedó sorprendido con sus ideas y cultura (Duncan, 2023). Luego regresó a Limón donde pronunció un vigoroso discurso sobre la promesa de un futuro de libertad y dignidad para las personas negras. Al escucharlo, “la gente gritaba, lloraba y exclamaba aleluyas” (Duncan, 2023, p. 115). Por esta razón, el relato se titula “el Moisés negro”, en alusión a que Garvey era visto como un profeta.

Pese al buen recibimiento por parte del pueblo, Marcus era una amenaza para las élites. El consejero británico que había asistido al evento pronunció lo siguiente:

No tiene fuerza militar para ser una amenaza para la seguridad del Imperio británico, pero el peligro está en sus ideas. Eso de volver a África no está mal. Pero volver para crear un imperio es el producto de una mente tortuosa. Pero su palabra es poderosa. Él puede movilizar masas. Espero que su periódico y todo lo relacionado con él, así como el propio Garvey, sean prohibidos en África. (Duncan, 2023, p. 115)

Estas declaraciones muestran cómo el sujeto subalterno llegó a tener poder e influencia en sus iguales, al punto de convertirse en una posible amenaza para los grupos dominantes. El relato termina con unas esperanzadoras palabras de Garvey donde invita al pueblo limonense a luchar por la libertad y la vida.

## CONCLUSIONES

El libro *El hombre de chocolate* de Quince Duncan (2023) incluye tres relatos protagonizados por Marcus Garvey que invitan a conocer la historia de este activista, sus aportes a la lucha por los derechos de las personas negras y su influencia en la resistencia afrodescendiente en Limón. Las tres historias evidencian la discriminación y explotación experimentada por los negros en el continente americano durante las primeras décadas del siglo XX. El protagonista, en diferentes momentos de su vida (niñez, juventud y adultez), vive en carne propia el rechazo por parte de la clase dominante (el reverendo Riley, el trabajador de la UFCO, las autoridades gubernamentales de Costa Rica e Inglaterra). No obstante, este sujeto subalterno logra resistir y defender la diversidad cultural de los pueblos afrodescendientes.

La relación hegemonía/subalternidad se encuentra en estos relatos, pero no como medio para reforzar los discursos dominantes, sino para cuestionarlos. Estas historias, en las que se ficcionalizan episodios de la vida de Marcus Garvey y su paso por Costa Rica, rescatan la memoria de este activista y también la del pueblo afrolimonense, cuyas prácticas culturales son representadas y revaloradas en el libro. De ese modo, Quince Duncan (2023) crea una memoria desde abajo, desde la experiencia del subalterno que resiste, para no dejar en el olvido esta importante parte de la historia afrocostarricense.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, D. (2024). Quince Duncan. El hombre de chocolate. *Revista Pensamiento Actual*, 24(48), 172-180. Recuperado de <https://doi.org/10.15517/pa.v24i42.60255>
- Barreto, N. (2018). *Marcus Garvey y la lucha por los derechos de los afroamericanos*. Conferencia dictada en el Instituto Cultural Peruano Norteamericano Miraflores, Lima, 23 de febrero de 2017. Recuperado de <https://hcommons.org/deposits/item/hc:21189/>
- Craveri, M. (2021). Quince Duncan: la reescritura de las identidades afrocostarricenses. *Centroamericana*, 31(1), 47-75. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8099463>
- Dudreuil, L. (2015). Cultura(s) en el caribe costarricense. Entre “criollización” y “folclorización”. *Centroamericana*, 25(2), 5-29.
- Duncan, Q. (2023). *El hombre de chocolate*. San José, Costa Rica: Encino Ediciones.
- Espinosa, S. (2015). Identidad y otredad en la teoría descolonial de Aníbal Quijano. *Ciencia Política*, 10(20), 107-130. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/cienciapol/article/view/53920/0>
- Gramsci, A. (1999). *Cuadernos de la cárcel*. Puebla, México: Ediciones Era.
- Hooker, A. (2013). Vida, obra y pensamiento de Marcus Garvey. *Revista Universitaria del Caribe*, 11(2), 22-25. Recuperado de <https://revistas.uraccan.edu.ni/index.php/Caribe/article/view/279>
- Mackenbach, W. (2012). Narrativas de la memoria en Centroamérica: entre política, historia y ficción. En Cortez, B., Ortiz, A. y Quesada, V., *Hacia una Historia de las Literaturas Centroamericanas. (Per) Versiones de la modernidad. Literaturas, identidades y desplazamientos – Tomo III* (pp. 231-258). Ciudad de Guatemala, Guatemala: F&G Editores.
- Mauro, M. C. (2012). Relatos de la diáspora desde la obra de Quince Duncan. *Revista Estudios*, 25, 1-17. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/estudios/article/view/2727>
- Meléndez, C. y Duncan, Q. (Coomp.). (1972). *El negro en Costa Rica* (1.ª ed.). Costa Rica: Editorial Costa Rica.
- Modonesi, M. (2012). *Subalternidad*. Ciudad de México, México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Mondol, M. (2021). *Literatura, identidades y sociedad costarricense: desde el siglo XX hasta los inicios de la literatura nacional*. Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Clacso (Ed.), *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (pp. 777-832). Recuperado de <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf>
- Ramírez, J. y Solano, S. (2019). *Racismo y antirracismo en literatura. Lectura etnocrítica*. Recuperado de <https://repositorio.una.ac.cr/handle/11056/14816>
- Valero, A. E. (2021). Reggae y ethos rastafari. *Revista Ístmica*, (28), 125-140. Recuperado de <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/istmica/article/view/15809>
- Valverde, E. (2007). *Los cuatro espejos* de Quince Duncan y la representación del sujeto subalterno afrocaribeño. *Revista Pensamiento Actual*, 7(8-9), 55-63. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/pensamiento-actual/article/view/4098/3925>
- Zúñiga, V. (1972). Marcus Garvey. En C. Meléndez y Q. Duncan, *El negro en Costa Rica* (pp. 187-200). Costa Rica: Editorial Costa Rica.



# Presentación.

## Interdisciplinarietà y Extensi3n Universitaria: la experiencia de la Escuela de Ciencias del Lenguaje

Es un honor presentar esta secci3n especial de la Revista *Comunicaci3n*, en la que se abordan temáticas de gran pertinencia para el desarrollo acad3mico, social y cultural de Costa Rica. La publicaci3n reune artculos que reflexionan sobre el desarrollo comunitario, las habilidades de razonamiento verbal, la enseanza de la astronomía a trav3s de la lectura, el bilingüismo y la búsqueda de igualdad de género en ciencia y tecnología, en un marco que promueve el análisis crítico y la integraci3n interdisciplinaria.

Para iniciar, Tania Molina, Leonardo Brenes, Patricia López, Lady Fernánde z y Estefanía Pérez presentan un estudio de caso centrado en la comunidad de San Ramón de La Virgen de Sarapiquí, en Heredia, que evidencia cómo el turismo y el dominio del inglés pueden constituirse en herramientas clave para el desarrollo socioeconómico en contextos rurales. La relaci3n entre el crecimiento del turismo internacional, la adquisici3n de competencias en inglés y las oportunidades laborales se revela como un mecanismo para potenciar el bienestar local y promover la inclusi3n social.

Seguidamente, en la publicaci3n de Nelson Pérez y Fátima Díaz, se evidencia el fortalecimiento de las habilidades de razonamiento lógico verbal y lectura en jóvenes de secundaria, junto con la capacitaci3n docente en contextos vulnerables mediante tecnología educativa. Este esfuerzo busca reducir brechas educativas y promover una enseanza más equitativa e innovadora en zonas con limitaciones de acceso a recursos.

Otro de los ejes centrales de esta edici3n es la astronomía, entendida como una disciplina que, más

allá de su carácter científico, constituye una vía para promover la reflexi3n sobre nuestra posici3n en el cosmos y el funcionamiento del universo. En el artículo presentado por Fátima Díaz, Vanessa Carvajal y David Sequeira se analizan los desafíos que enfrenta la enseanza de la ciencia en contextos escolares, particularmente el abordaje de la astronomía a través de la lectura, la rob3tica y literatura, disciplinas que potenciaron la participaci3n estudiantil y el desarrollo de competencias clave como el pensamiento crítico, el trabajo en equipo y el uso de tecnologías educativas.

Por otra parte, la aportaci3n de Johanny Vallecillo y Sonia Albertazzi resalta la relevancia del pensamiento lógico y las habilidades de razonamiento en el ámbito educativo, así como la política de bilingüismo en la primera infancia. La formaci3n docente en competencias lingüísticas y la igualdad de oportunidades en el aprendizaje de idiomas emergen como aspectos cruciales para garantizar una educaci3n inclusiva, de calidad y alineada con las demandas del contexto globalizado.

Finalmente, Carvajal, Díaz y Sequeira abordan las políticas públicas en materia de igualdad de género, específicamente la Política Nacional para la Igualdad y Equidad de Género (PIEG) 2018-2030. Aunque Costa Rica ha logrado avances significativos en la promoci3n de la igualdad, persisten desigualdades estructurales en sectores como la ciencia, la tecnología y la educaci3n superior, especialmente en zonas rurales.

En conjunto, esta secci3n especial busca consolidarse como un espacio de diálogo acad3mico y re-



flexión crítica, que contribuya a fortalecer la relación entre ciencia, cultura y sociedad, promoviendo una visión integradora y comprometida con el desarrollo sostenible y equitativo de Costa Rica.

Agradecemos a todos los autores, extensionistas y colaboradores que hicieron posible esta publicación, así como a nuestros lectores por su interés en estos temas fundamentales para el avance del conocimiento y la transformación social.

M.ET. Fátima Díaz Quesada  
Directora  
Escuela de Ciencias del Lenguaje

# Desarrollo comunitario, extensión universitaria y competencias lingüísticas en inglés como impulsores del turismo rural sostenible: el caso de San Ramón de La Virgen de Sarapiquí

Recibido: 20 de enero, 2025

Aceptado: 12 de mayo, 2025

Por: Tania Gabriela Molina Villalobos, Instituto Tecnológico de Costa Rica, Costa Rica, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2831-0196>

Leonardo Brenes Rojas, Instituto Tecnológico de Costa Rica, Costa Rica, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9969-6700>

Patricia López-Estrada, Instituto Tecnológico de Costa Rica, Costa Rica, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4811-5865>

Lady Fernández-Mora, Instituto Tecnológico de Costa Rica, Costa Rica, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4985-5128>

Estefanía Pérez-Hidalgo, Instituto Tecnológico de Costa Rica, Costa Rica, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3552-1781>

## Resumen

Desde el 2014, el desarrollo comunitario en San Ramón de La Virgen de Sarapiquí, Heredia, Costa Rica, ha crecido significativamente, impulsado por el liderazgo local y la colaboración comunitaria. La creación de la cooperativa Cooproturs R. L. ha sido trascendental para mejorar la calidad de vida y generar nuevas oportunidades de empleo en la región. Este avance ha contado con el respaldo de diversas instituciones, lo cual facilita el desarrollo turístico del área. Un hito importante fue la alianza estratégica con el Instituto Tecnológico de Costa Rica en 2014, que permitió la gestión de proyectos de extensión centrados en turismo, emprendimiento e inglés. Estas iniciativas fortalecieron las habilidades locales para impulsar un turismo sostenible y el crecimiento económico. Este artículo analiza el progreso de San Ramón desde una perspectiva comunitaria, enfocándose en el proyecto "Fortalecimiento de la competencia del idioma inglés de los miembros de Cooproturs R. L. para el desarrollo del turismo rural". La metodología incluyó proyectos de extensión, respaldo comunitario, alineación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Organización de las Naciones Unidas y cooperación interinstitucional. Las evaluaciones realizadas durante el proyecto evidenciaron avances significativos en inglés, particularmente en expresión oral, logrados por la mayoría de los participantes. En conclusión, el estudio resalta la relevancia de los programas de extensión universitaria para empoderar comunidades rurales y el papel central del idioma inglés en el turismo sostenible en San Ramón de La Virgen de Sarapiquí.

Tania Gabriela Molina Villalobos, Leonardo Brenes Rojas, Patricia López-Estrada, Lady Fernández-Mora, Estefanía Pérez-Hidalgo. Desarrollo comunitario, extensión universitaria y competencias lingüísticas en inglés como impulsores del turismo rural sostenible: el caso de San Ramón de La Virgen de Sarapiquí. Revista *Comunicación*. Año 46, volumen 34, número 1, enero-junio, 2025. Instituto Tecnológico de Costa Rica. ISSN: 0379-3974/e-ISSN1659-3820

## PALABRAS CLAVE:

Desarrollo comunitario, colaboración interinstitucional, enseñanza del inglés, extensión universitaria, Sarapiquí, territorialidad, empoderamiento comunitario.

## KEY WORDS:

Community development, inter-institutional collaboration, English teaching, university extension, Sarapiquí, territoriality, community empowerment.

## Community Development, University Extension and English Language Skills as Promoters of Sustainable Rural Tourism: The Case of San Ramón, La Virgen, Sarapiquí

### Abstract

Community development in San Ramón of La Virgen, Sarapiquí, Heredia, Costa Rica, has grown significantly since 2014, fostered by local leadership and community collaboration. The creation of the Cooproturs R. L. cooperative has been key to improving the quality of life and generating new employment opportunities in the region. This progress has been supported by several institutions, facilitating tourism development in the area. A significant milestone was the strategic alliance with the Costa Rican Institute of Technology in 2014, which enabled the management of extension projects focused on tourism, entrepreneurship, and English. These initiatives enhanced local skills to promote sustainable tourism and economic growth. This article analyzes the progress of San Ramón from a community perspective, focusing on the project “Strengthening the English Language Skills of the Members of Cooproturs R. L. for the Development of Rural Tourism.” The methodology included extension projects, community support, alignment with the United Nations Sustainable Development Goals and inter-institutional cooperation. Evaluations conducted during the project showed significant progress in English, particularly in speaking skills, achieved by most participants. In conclusion, the study highlights the relevance of university extension programs to empower rural communities and the central role of the English language in sustainable tourism in San Ramón of La Virgen, Sarapiquí.

### INTRODUCCIÓN

La localidad de San Ramón de La Virgen de Sarapiquí, situada en Heredia, Costa Rica, se distingue por su considerable potencial turístico, atribuido a su proximidad con el sector El Ceibo del Parque Nacional Braulio Carrillo (PNBC). Los residentes han reconocido históricamente las barreras en acceso y comunicación, así como la limitada oferta laboral y educativa en la zona. Estas limitaciones han motivado a líderes locales a impulsar el desarrollo socioeconómico de la comunidad. El turismo es una actividad productiva que implica contacto con personas de diversas culturas e idiomas (Pomar Montes de Oca, 2016). En 2019, Costa Rica recibió a 3 139 008 turistas internacionales, de los cuales el 53 % provenía de América del Norte (aproximadamente 1 666 571 turistas) y el 16 % de Europa (Instituto Costarricense de Turismo, 2019). Esto es relevante, ya que el inglés es considerado el segundo idioma más hablado en el mundo (Chacón Prado, 2010; Hernández Herrero, 2008); aproximadamente 1,3 millones de personas utilizan el inglés como lengua franca (Bustos, 2020). El dominio del inglés se ha convertido en una necesidad profesional; es decir, “[...] ha dejado de ser una opción para convertirse en un requisito para el éxito” (Chacón Prado, 2010, p. 201) en las actividades productivas. Dover-Carrillo, Rosales-Acosta y Pérez-Vidaurre (2019) argumentan que el inglés es un “[...] ente movilizador, útil en aspectos comerciales, productivos y de socialización” (p. 2). Por lo

tanto, la oportunidad de que las comunidades rurales mejoren sus condiciones socioeconómicas y generen bienestar local está ligada con las actividades productivas que puedan desarrollar en el ámbito del turismo y al buen manejo del inglés, como es el caso de la comunidad de San Ramón de La Virgen de Sarapiquí.

**Figura 1.** Personas participantes realizando la prueba de diagnóstico en la Escuela de San Ramón de La Virgen de Sarapiquí (noviembre de 2023).



Fuente: Elaboración propia

En 2014, la Escuela de Planificación y Acción Social de la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA) llevó a cabo un análisis exhaustivo que identificó las fortalezas de la comunidad y el interés de los residentes en fomentar el turismo local. Este análisis condujo a la articulación con el Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR) por medio de la Carrera de Gestión en

Turismo Rural Sostenible, en el Campus Tecnológico Local San Carlos, para que se validara el interés en fomentar el turismo; de ahí surgió un diagnóstico enfocado en identificar los elementos que sustentaron una intervención en capacitación, emprendimiento e inglés para el desarrollo del turismo.

De la mano con lo anterior, surge la recomendación del Instituto de Desarrollo Rural (Inder) a la comunidad de constituir una cooperativa con la colaboración de estos actores. Esto generó la creación de Cooproturs R. L. en el 2015, una cooperativa de 33 personas establecida con el apoyo del Inder, el Instituto Nacional de Fomento Cooperativo (INFO-COOP), el ITCR, el Sistema Nacional de Áreas de Conservación (SINAC) y la Municipalidad de Sarapiquí.

Desde su fundación, la cooperativa ha reforzado la identidad territorial y el fomento de un fuerte sentido de pertenencia entre sus miembros, quienes

han colaborado estrechamente con las instituciones mencionadas. Entre 2015 y 2020, la carrera de Gestión del Turismo Rural Sostenible del ITCR ofreció un acompañamiento personalizado a las personas asociadas de Cooproturs R. L., incluyendo tres proyectos de extensión universitaria que abarcaron capacitación en turismo, promoción del emprendimiento y evaluación de las necesidades lingüísticas en inglés (López-Estrada, Fernández-Mora y Pérez-Hidalgo, 2021).

En 2022, la colaboración entre la Escuela de Ciencias del Lenguaje y la Escuela de Idiomas y Ciencias Sociales generó un nuevo proyecto de extensión, con el fin de mejorar las habilidades en inglés de los miembros de Cooproturs R. L. mediante la implementación de 10 cursos de inglés. Este proyecto buscó preparar a las personas para una participación efectiva en el desarrollo del turismo rural sostenible.

**Figura 2.** Equipo de extensión



Nota: En orden de presentación de izquierda a derecha: Lady Fernández Mora (extensionista), Marisol Domínguez Duarte (estudiante asistente en 2023), Tatiana Quintero Cedeño (estudiante asistente 2022-2023), Patricia López Estrada (extensionista), Leonardo Brenes Rojas (extensionista), Tania Molina Villalobos (coordinadora) y Estefanía Pérez Hidalgo (estudiante asistente 2022-2023-2024).

Se detallan, a continuación, los proyectos de extensión e investigación realizados, todos orientados a potenciar el desarrollo comunitario y la gestión del turismo rural. Destacan también dos proyectos de investigación (uno es un proyecto estudiantil) (López-Estrada et al., 2023a; López-Estrada et al., 2023b; López-Estrada et al., 2023c; Pérez-Hidalgo y López-Estrada, 2024a; Pérez-Hidalgo y López-Estrada):

- “Aprendiendo sobre la actividad turística como un medio para complementar las actividades primarias de la comunidad de San Ramón, La Virgen, Sarapiquí” (2015-2016), coordinado por Lady Fernández Mora.
- “Fortalecimiento del emprendedurismo de los asociados de Cooproturs R. L.” (2017-2018), coordinado por Lady Fernández Mora.



- “Diagnóstico de las necesidades del idioma inglés de los asociados de la Cooperativa Agroturística y de Servicios Múltiples de San Ramón de La Virgen de Sarapiquí” (2020), coordinado por Patricia López Estrada.
- “El estudio de caso de cinco mujeres de la comunidad de San Ramón de La Virgen de Sarapiquí: turismo rural, emprendimiento y empoderamiento de mujeres” (2021-2022), coordinado por Patricia López Estrada.
- “Fortalecimiento de las competencias del idioma inglés de los asociados de Cooproturs R. L.” (2022-2024), coordinado por Tania Molina Villalobos.
- “Experiencias vividas sobre el aprendizaje del inglés y su puesta en práctica” (2024), un estudio cualitativo estudiantil, coordinado por Estefanía Pérez Hidalgo.

El propósito de este documento es, en primer lugar, presentar un contexto detallado sobre el desarrollo y los avances alcanzados por la comunidad de San Ramón de La Virgen de Sarapiquí en el ámbito del turismo rural sostenible y la educación. Este análisis se enfoca en las iniciativas lideradas por Cooproturs R. L. y otras colaboraciones institucionales, las cuales han sido clave para fortalecer las habilidades en inglés de las personas de la comunidad y, a su vez, mejorar su capacidad para participar activamente en el turismo, que es vital para el desarrollo económico local.

A través de una serie de proyectos de extensión e investigación, este documento detalla cómo las intervenciones educativas y de capacitación no solo han mejorado las competencias lingüísticas de las personas de la comunidad, sino que también han fomentado un emprendimiento robusto y han empoderado a sectores específicos, como las mujeres, en el ámbito del turismo rural sostenible. Estas acciones colectivas han contribuido significativamente a la sostenibilidad y la autonomía de la comunidad, subrayando la importancia de las alianzas interinstitucionales en la promoción del desarrollo territorial integrado.

De forma integral, y en este contexto, este documento explica el proyecto de extensión “Fortalecimiento

de la competencia del idioma inglés de los miembros de Cooproturs R. L. para el desarrollo del turismo rural”, que se llevó a cabo del 2022 al 2024, y que está inscrito en la Vicerrectoría de Investigación y Extensión bajo el código 1701-2160-0001. Este proyecto culmina con un proceso de extensión universitaria que fomenta el desarrollo comunitario para el turismo rural sostenible.

## METODOLOGÍA

La metodología aplicada en el desarrollo de proyectos de extensión e investigación en la comunidad de San Ramón se sustenta en cuatro pilares fundamentales: la formulación continua de proyectos, el contacto directo y el acompañamiento constante a la comunidad, la alineación de los objetivos de los proyectos con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y la colaboración interinstitucional.

El enfoque de interacción y acompañamiento con la comunidad se fundamentó en el diseño de capacitaciones personalizadas que se adecúan al contexto específico de las personas participantes. Estas capacitaciones incluyen procesos de validación que priorizan el establecimiento de relaciones directas, humanas y significativas con la población local. Para llevar a cabo este enfoque, se requiere un compromiso activo por parte de las personas participantes, así como una comunicación efectiva y continua. Además, los proyectos de extensión se han alineado con los ODS, según Organización de las Naciones Unidas (ONU 2018), lo cual es un requisito indispensable en la planificación de actividades en San Ramón. El proyecto de extensión de inglés contribuye específicamente a los Objetivos 4, 8 y 12. Por ejemplo, el Objetivo 4, que busca “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”, con sus metas 4.3 y 4.4, se refleja en esta propuesta. Asimismo, el Objetivo 8, que sugiere “Promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos”, también está presente en el proyecto. Las metas 8.3 y 8.9 están estrechamente relacionadas con esta iniciativa. Finalmente, el Objetivo 12, que busca “Garantizar modalidades de consumo y producción sostenibles”, con su meta

12.b, se suma a las anteriores metas, destacando así la relevancia integral y la contribución del proyecto a los ODS. En este contexto específico, nació el proyecto de extensión (2022-2024), que consistió en el diseño e implementación de cursos destinados a mejorar las competencias lingüísticas de las personas de la cooperativa y de otros habitantes de la comunidad. El proceso se dividió en tres etapas clave:

1. **Diseño curricular:** Se elaboraron dos programas curriculares diferenciados, uno centrado en temas generales y otro, en temas específicos, ambos ajustados a las necesidades educativas y socioproductivas de las personas participantes.
2. **Implementación:** Esta fase, la más extensa del proyecto, involucró la impartición de diez cursos. Durante esta etapa, el seguimiento continuo y la observación detallada fueron importantes para la mejora constante del programa y para garantizar un contacto efectivo con las personas participantes.
3. **Evaluación sistemática:** Se realizó una evaluación exhaustiva de la apropiación del conocimiento adquirido, que incluyó la competencia lingüística, el nivel de satisfacción de las personas participantes y la efectividad de la implementación de los programas, con el objetivo de sistematizar y garantizar la mejora constante del proyecto de extensión.

Para el programa de enseñanza se implementó una metodología teórico-práctica orientada en desarrollar competencias comunicativas auténticas en inglés. Esta metodología se basa en un enfoque ecléctico que integra el aprendizaje basado en tareas (*Task-Based Approach*) y actividades significativas, con lo cual se fomenta un ambiente colaborativo en el que los estudiantes puedan construir habilidades lingüísticas de manera contextualizada y relevante. Así, se promueve un entorno de “familia” en el aula, en el cual la interacción entre los participantes estimula el desarrollo del lenguaje de forma espontánea y adaptativa. Las tres fases constituyeron una metodología estructurada y reflexiva que asegura no solo la relevancia académica y práctica de los proyectos, sino también su sostenibilidad y alineación con estándares

internacionales de desarrollo. Además, fortalece los lazos comunitarios y fomenta una participación y consciente de los residentes en su propio proceso de desarrollo.

Asimismo, el proyecto de extensión (2022-2024) estableció dos objetivos primordiales relacionados con la elaboración de programas curriculares. El primero se centró en el desarrollo de un currículo que abarcó temas generales, diseñado y consolidado en julio de 2022, previo al inicio de las clases. Durante la fase de implementación, y gracias al seguimiento realizado por el equipo de extensionistas, se identificó que los contenidos propuestos excedían el tiempo disponible, lo cual llevó a realizar ajustes para optimizar la adquisición de conocimientos. El programa resultante, estructurado en ocho cursos, se orientó a fortalecer las macro habilidades lingüísticas de habla y escucha, sentando las bases para el desarrollo de competencias lingüísticas en las personas participantes.

El segundo objetivo implicó la creación de un programa curricular de temas específicos, completado entre finales de 2023 y principios de 2024, que precedió a los cursos 9 y 10. Este currículo se diseñó para abordar temáticas particularmente alineadas con las actividades socioproductivas de los participantes y basados en un proyecto de extensión previo en el 2020, con el objetivo de reforzar sus habilidades comunicativas en inglés en el contexto de actividades turísticas.

El proyecto procuró la impartición efectiva de los cursos y su correspondiente seguimiento. Esto implicó un proceso constante y robusto en cuanto a la evaluación y la realimentación. Para esto, se implementó un mecanismo integral que abarca autoevaluaciones, coevaluaciones entre las personas participantes y evaluaciones del personal docente. Estas herramientas fueron fundamentales para la mejora continua del proceso educativo, lo anterior promueve la autorreflexión de los participantes y la optimización de las prácticas pedagógicas. Además, se empleó la observación de clases, tanto presenciales como virtuales (a través de cámaras instaladas a partir del tercer curso), para monitorear el progreso y las dinámicas de enseñanza, lo que permitió proporcionar retroalimentación constructiva y eficaz a

los docentes. En total, se llevaron a cabo 32 sesiones presenciales y 27 virtuales, las cuales fueron clave para el fortalecimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Como parte de esta constante de procesos de realimentación, consolidación y apropiación del conocimiento en inglés por parte de las personas participantes, se implementó una evaluación continua y sistemática del progreso en las competencias de comprensión auditiva y expresión oral mediante evaluaciones específicas, aplicadas al inicio, a la mitad y al final del programa. Estas evaluaciones se llevaron a cabo a través de pruebas lingüísticas supervisadas y encuestas estructuradas mediante formularios, las cuales permitieron recoger datos sobre el nivel de satisfacción desde la perspectiva de los participantes.

## RESULTADOS

La formulación continua de proyectos se orientó hacia una aproximación integral a las necesidades de la comunidad. La aprobación de proyectos de extensión en el ámbito académico constituye un paso formal en este proceso, con el objetivo primordial de generar un impacto positivo en la calidad de vida de la población y, a su vez, procurando evitar que la comunidad dependa permanentemente de la academia.

La colaboración interinstitucional desempeña una función primordial en el fomento y progreso holístico de las comunidades desde diversas perspectivas. Dentro del marco de los proyectos de extensión en el ITCR, se ha establecido una conexión sólida con aliados estratégicos, con el propósito de impactar directamente a la población meta. Estas entidades estatales han demostrado confianza en el potencial de la comunidad y en las posibilidades de desarrollo turístico, al mismo tiempo que han reconocido la experiencia profesional de la academia y el liderazgo local en San Ramón.

La colaboración entre instituciones ha facilitado la participación de las personas asociadas de Cooproturs R. L. en mesas de trabajo y programas de desarrollo comunitario. Esta alianza ha sido esencial para mantener el compromiso y la continua participación de las instituciones involucradas. Estos esfuerzos han

generado resultados concretos hasta la fecha. Desde 2014, se ha visto un fortalecimiento del desarrollo profesional que ha contribuido a elevar la calidad de vida de las personas habitantes a través de programas de formación.

Este impulso ha abierto nuevas oportunidades laborales relacionadas con el turismo, tales como atención al visitante, servicios gastronómicos y de hospedaje, creación y comercialización de recuerdos, guía turística y promoción del comercio local. El empoderamiento de la comunidad para emprender actividades socioeconómicas vinculadas con el turismo rural se manifiesta en la creación de nuevos emprendimientos y actividades productivas que benefician tanto a los residentes como al desarrollo turístico regional.

La colaboración entre el Inder, el SINAC, la Municipalidad de Sarapiquí, el ITCR, la Fundación Tecnológica de Costa Rica (FUNDATEC) y el Ministerio de Educación Pública (MEP), que se suma en la fase del proyecto de inglés, ha tenido un impacto significativo en la infraestructura local. El proceso existente en la comunidad de San Ramón tuvo dos fases: la primera que identifica la vocación del territorio y sus aspiraciones, donde colaboran desde el inicio el Inder, el ITCR, el SINAC y la Municipalidad; y la segunda donde se proyectó con pertinencia las necesidades de capacitación en nuevos temas, así como actualización profesional; es aquí donde se suman actores como la FUNDATEC y el MEP. Incluso, se han sumado otros colaboradores que están ayudando en la mesa interinstitucional como: el Instituto Costarricense de Turismo (ICT), el Instituto Nacional de Aprendizaje (INA) y la Universidad Técnica Nacional (UTN). Como parte de las colaboraciones, ha surgido la gestión de proyectos de infraestructura como: puentes sobre ríos, mejora de caminos y del acueducto, así como la construcción de planta física para atención de visitantes en el sector El Ceibo del PNBC. Este edificio, que alberga una cafetería y una tienda de souvenirs, será gestionado por Cooproturs R. L., marcando un avance importante en la cooperación interinstitucional. Este esfuerzo conjunto no solo mejora la accesibilidad y la calidad de vida local, sino que también fortalece la economía de la comunidad. La infraestructura renovada y las nuevas instalaciones ofrecen oportunidades de negocio para los productos locales y fomentan el empleo, mientras

se promueve el turismo rural sostenible. La gestión de estas instalaciones por parte de la cooperativa asegura que los ingresos se reinviertan en la comunidad y esto beneficia tanto a la cooperativa como a los habitantes. Este enfoque holístico de desarrollo no solo optimiza los recursos, sino que también sienta las bases para un modelo sostenible que puede ser replicado en otras regiones, impulsando el desarrollo económico y social a través del turismo y la conservación.

La comunidad de San Ramón se caracteriza por el fuerte compromiso de sus habitantes con el desarrollo comunitario, un compromiso que cuenta con el apoyo constante de diversas instituciones, lo cual refleja la consonancia con la definición de territorialidad de Sack (1986, citado por Zanotti, 2018), este concepto implica el esfuerzo de individuos o grupos por influir o controlar personas, fenómenos y relaciones dentro de un área geográfica específica, conocida como territorio. En San Ramón, la influencia de la comunidad se manifiesta a través de iniciativas concretas impulsadas por instituciones dedicadas a un desarrollo adaptado al contexto local. Este enfoque colaborativo se centra en las necesidades específicas de la población local, con el fin de promover un desarrollo comunitario que no solo sea sostenible, sino también efectivo. Las acciones emprendidas reflejan un modelo de participación, donde el liderazgo local y el apoyo institucional convergen para crear una dinámica de mejora continua que beneficia a toda la comunidad. Este modelo de desarrollo, arraigado en la comprensión y el respeto por la territorialidad y la cultura local, sienta las bases para un progreso duradero y significativo.

El compromiso del ITCR va más allá del mero cumplimiento de objetivos sociales. Esta institución se ha integrado profundamente en la región, contribuyendo desde su experticia profesional, científica y socio-cultural. Los objetivos principales del ITCR han sido

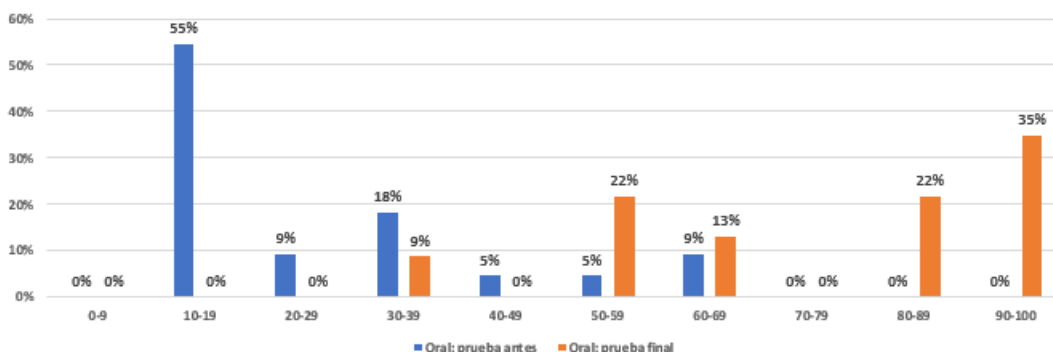
mejorar la calidad de vida de los habitantes, impulsar el desarrollo educativo y promover la autonomía e independencia económica y social de la comunidad. Este compromiso refleja la dedicación a largo plazo del ITCR hacia el bienestar y el avance sostenido de la región.

El abordaje integral realizado por el ITCR se complementa con el programa de inglés para turismo, el cual ha generado tres tipos de resultados: el cumplimiento con la realización del programa enfocado en turismo para la comunidad y su implementación, la difusión del proceso sostenido y la articulación interinstitucional.

En el caso puntual del alcance de las competencias lingüísticas adquiridas por las personas participantes, los análisis estadísticos revelan que, en la prueba diagnóstica inicial, una proporción significativa de los participantes se ubicaba en los rangos más bajos de puntuación (10-19), particularmente en la sección de expresión oral. Sin embargo, en la evaluación final, el 35 % de los participantes alcanzó puntuaciones en los rangos superiores (60-100) en la prueba de producción oral, mientras que el 9 % logró posicionarse en dicho rango en la prueba de escucha. Estos resultados muestran que el proyecto ha tenido un impacto positivo en el desarrollo de las competencias lingüísticas de las personas participantes, cumpliendo con los objetivos planteados. No obstante, la notable variabilidad observada en los puntajes de algunos individuos señala que el progreso en la adquisición de estas habilidades podría estar condicionado por diferencias individuales en el ritmo de aprendizaje, así como en las necesidades específicas de apoyo y estrategias de enseñanza requeridas por cada participante. Esto se puede apreciar en los siguientes gráficos (Gráfico 1 y Gráfico 2) que comparan las notas entre las pruebas, antes y después de las evaluaciones.

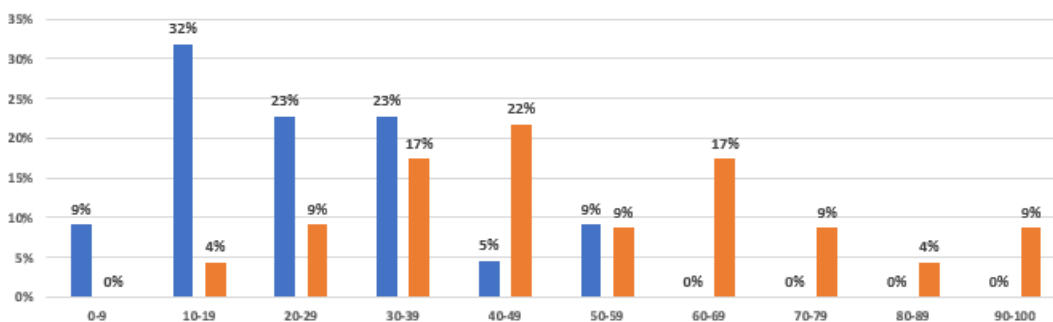


**Figura 3.** Comparación entre rangos obtenidos de las notas entre las pruebas antes y final de los cursos



Fuente: Elaboración propia.

**Figura 4.** Comparación entre rangos obtenidos de las notas entre las pruebas ante y final de los cursos



Fuente: Elaboración propia

La divulgación del proyecto constituye un pilar fundamental, tanto desde la perspectiva académica como interinstitucional. Las actividades de divulgación se han desarrollado de la siguiente manera:

- 37 notas divulgativas en medios como Hoy en el TEC, Enlace TEC, San Carlos Digital, Repretel, Sinart Digital, Delfino, La Región, Trece Noticias, Noticias Monumental y redes sociales del TEC, InglésTEC, PNBC - SINAC, entre otros.
- 5 presentaciones y videos divulgativos para el Programa de Investigación y Extensión Sociocultural y Educativa (PISCYE), el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), el TEC Emprende Lab y Global Learning Programs.
- 3 presentaciones y 3 resúmenes de ponencias en congresos, tales como: Congreso Nacional de Innovación 2022 (López-Estrada et al., 2023e), IV Congreso Extensión Universitaria 2022 y el XVII Congreso Latinoamericano y

Caribeño de Extensión Universitaria 2023 en Colombia (López-Estrada et al., 2023d).

Además, se desarrollaron dos productos que no estaban contemplados en la propuesta original del proyecto. El primero corresponde a dos libros de inglés para fines específicos elaborados por el MA. Leonardo Brenes, la M.Ed. Tania Molina y la Dra. Patricia López, del equipo de extensión. Esta decisión se generó tomando en cuenta las necesidades específicas del contexto de la comunidad. Se decidió diseñar dos libros que se vincularan de manera significativa y orgánica con las actividades socioproductivas y turísticas de la comunidad. El primer libro, titulado *Sarapiquí's Empowerment Journey: English Basics for Local Tourism, Student's Book*, cuenta con el ISBN 978-9930-617-53-3; el otro libro, *Sarapiquí's Empowerment Journey: English Basics for Local Tourism, Teacher's Guide* tiene el ISBN 978-9930-617-67-0; ambos procesos se llevaron a cabo en colaboración con la Editorial Tecnológica del ITCR.

Figura 5. Portada del libro del docente

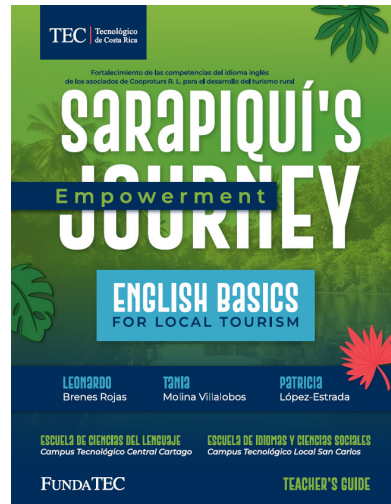
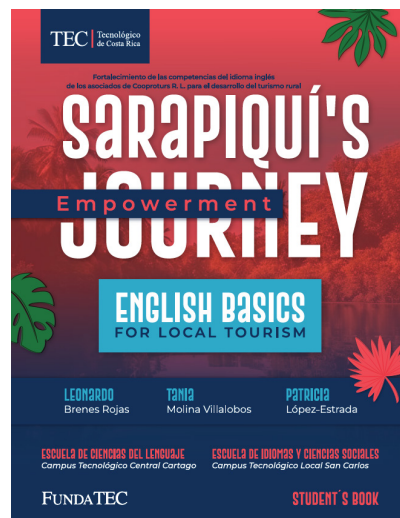


Figura 6. Portada del libro del estudiante



El segundo producto correspondió a la formulación de un proyecto de investigación estudiantil coordinado por la estudiante asistente del proyecto, Estefanía Pérez Hidalgo, como parte de su Trabajo Final de Graduación para la unidad desconcentrada de la carrera de Administración de Empresas del Campus Tecnológico Local San Carlos. En este, la Dra. Patricia López Estrada, extensionista del proyecto, ejerció como profesora asesora; además, el proyecto fue inscrito en la Vicerrectoría de Investigación y Extensión. De este proyecto se logró una ponencia internacional y un artículo científico publicado en una revista indexada, como parte del 13.º Congreso Iberoamericano de Investigación Cualitativa (Pérez-

Hidalgo y López Estrada, 2024a; Pérez-Hidalgo y López-Estrada, 2024b).

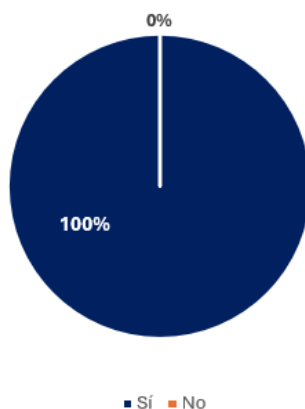
Por otra parte, las encuestas de satisfacción realizadas durante las diferentes etapas del programa reflejan una valoración positiva por parte de las personas participantes. Desde el inicio, se destacó la satisfacción con los contenidos y materiales utilizados, considerándolos útiles y adecuados para sus necesidades. Durante el desarrollo del curso, los participantes reconocieron avances importantes en su aprendizaje, especialmente en vocabulario y comprensión del idioma, aunque señalaron la necesidad de practicar más y fortalecer su esfuerzo personal.

En las dos últimas preguntas de la encuesta aplicada al finalizar el programa (ver las Figuras 7 y 8), todos los participantes indicaron que este había contribuido positivamente a su desarrollo personal y profesional. Asimismo, el 96 % de las personas encuestadas manifestó que el programa de inglés tuvo un impacto

favorable en su comunidad. Estos resultados evidencian que el curso no solo fortaleció las competencias individuales y profesionales de los participantes, sino que también generó beneficios sustanciales a nivel comunitario.

**Figura 7.** Percepción de desarrollo personal y profesional

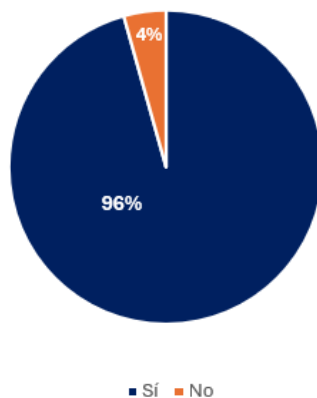
¿Cree que este programa de inglés le ha ayudado a su desarrollo personal o profesional?



Fuente: Elaboración propia.

**Figura 8.** Percepción del beneficio comunitario

¿Cree que los cursos de inglés han beneficiado a su comunidad?



Fuente: Elaboración propia.

## DISCUSIÓN

Los proyectos de extensión desempeñan un papel esencial en el desarrollo de las comunidades rurales; el apoyo continuo de las universidades es de suma importancia para su éxito sostenido. Este respaldo facilita la colaboración entre actores de los sectores privado, público, académico y social, esto asegura la implementación efectiva de buenas prácticas que respeten y valoren a las comunidades anfitrionas. Es trascendental que la extensión universitaria promueva una escucha activa y una participación proactiva para comprender y atender adecuadamente las necesidades locales, utilizando los recursos de manera eficiente. Por tanto, la extensión universitaria emerge como una herramienta clave para la capacitación y el fortalecimiento social y comunitario, y se constituye en un medio estratégico para abordar los retos del desarrollo comunitario.

En el caso de la comunidad de San Ramón, la adopción de una territorialidad compartida y la colaboración interinstitucional han permitido alcanzar objetivos significativos, adaptados a su contexto específico. La integración de estrategias académicas, inversión rural y empoderamiento comunitario, con el respaldo de la cooperativa local, ha sido importante para su progreso. En zonas rurales con bajos índices de desarrollo, la organización comunitaria es relevante, y la intervención institucional resulta indispensable para reforzar este compromiso y vincularlo con proyectos sostenibles gestionados por la comunidad.

Es particularmente alentador observar que la extensión universitaria ha ganado centralidad como pilar de la educación superior en Costa Rica, lo cual refleja un enfoque integral hacia el desarrollo y empoderamiento de las comunidades rurales. Un ejemplo destacado de estos esfuerzos es el proyecto de extensión del ITCR titulado “Fortalecimiento de las competencias del idioma inglés de los asociados de Cooproturs R. L. para el desarrollo del turismo rural” (2022-2024). Este proyecto, además de que procura mejorar las competencias lingüísticas para el turismo rural, también implica una formulación meticulosa y adaptativa, que respondió a los cambios constantes a través de procesos de realimentación continua.

Los resultados obtenidos en este proyecto reflejan un impacto positivo en las competencias de compren-

sión auditiva y expresión oral de los participantes, quienes mostraron mejoras significativas en las evaluaciones de escucha y producción oral realizadas antes y después del proyecto. Estos resultados destacan la efectividad de la metodología implementada, que no solo fortaleció las habilidades individuales en inglés, sino que también incrementó la confianza de los participantes para interactuar en contextos relacionados con el turismo rural.

Además de abordar su objetivo principal, este proyecto ha sido importante para integrar las prácticas comunitarias dentro de una visión de territorialidad que fomente la colaboración y promoción interinstitucional, continuando así con los esfuerzos iniciados en 2014. Es fundamental enfatizar que los proyectos como los realizados en San Ramón transforman las realidades de las comunidades, mediante procesos productivos y mejoramiento de habilidades que refuerzan la base del turismo rural sostenible. El éxito obedece al aprendizaje mutuo y al diálogo permanente entre todos los actores. Este modelo de San Ramón es producto de la extensión universitaria, el compromiso de sus habitantes, la inversión en capital humano y la cooperación multisectorial que preparan el camino hacia la prosperidad. Estas iniciativas son dignas de ser emuladas por otras comunidades rurales en Costa Rica, pues aseguran que el impacto de la educación superior siempre es y será una fuerza de bienestar comunitario.

## CONCLUSIÓN

El desarrollo de competencias lingüísticas y organizativas ha generado un impacto significativo en el turismo rural de San Ramón, estableciendo un modelo que puede ser replicado en otras comunidades con condiciones similares. El aprendizaje del inglés ha sido un factor clave en este proceso, ya que ha permitido a los participantes fortalecer sus habilidades comunicativas y abrir nuevas oportunidades tanto en el ámbito turístico como en su desarrollo profesional. Asimismo, la colaboración entre instituciones públicas, privadas y la comunidad ha sido determinante para asegurar el éxito y la sostenibilidad de las iniciativas. Finalmente, el compromiso y la inmersión de los participantes han constituido elementos clave en el éxito del programa. Estos factores resultan trascen-



dentales para consolidar un proceso de aprendizaje que promueva el crecimiento individual y, además, refuerce los objetivos comunes del proyecto. Finalmente, el compromiso y la inmersión de los partici-

pantes fueron pilares fundamentales y demostraron que el desarrollo sostenible se logra mejor mediante el esfuerzo colectivo y la cooperación.

**Figura 9.** Personas graduadas del proyecto de extensión (noviembre de 2024)



Fuente: Elaboración propia.

## AGRADECIMIENTOS

Expresamos nuestro más sincero agradecimiento a los aliados estratégicos que hicieron posible el desarrollo de este proyecto. Su apoyo incondicional, compromiso y colaboración han sido fundamentales para alcanzar los objetivos propuestos y para fortalecer las competencias lingüísticas y el desarrollo turístico de la comunidad de San Ramón de La Virgen de Sarapiquí. En particular, agradecemos al ITCR, la FUNDATEC, el Inder, el SINAC, la Municipalidad de Sarapiquí y el MEP. Su contribución fue clave para el impacto positivo y sostenible del proyecto.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bustos, N. (5 de mayo de 2020). El inglés: La "Lingua Franca" del mundo de los negocios. *Bridge English*. Recuperado de: <https://bridge.edu/languages/es/el-ingles-la-lingua-franca-del-mundo-de-los-negocios/>

Chacón Prado, M. (2010). Inglés con fines específicos. *Revista Espiga*, 9(20), 201-211. DOI: <https://doi.org/10.22458/re.v9i20.1036>

Dover-Carrillo, Y., Rosales-Acosta, A. y Pérez-Vidaurre, R. (2019). Building a Methodology for the Learning of English in Rural Context: Learners Insights. *Revista Electrónica Educare*, 23(1), 1-24. DOI: <https://doi.org/10.15359/ree.23-1.14>

Hernández Herrero, A. (2008). El inglés en costa rica: Requisito indispensable en un mundo globalizado. *Actualidades Investigativas en Educación* 8(2), 1-23. DOI: <https://doi.org/10.15517/aie.v8i2.9332>

Instituto Costarricense de Turismo. (2019). *Anuario Estadístico de Turismo 2019*. Recuperado de: <https://www.ict.go.cr/es/documentos-institucionales/estad%C3%ADsticas/informesestad%C3%ADsticos/anuarios/2005-2015/1583-2019-1/file.html>

López-Estrada, P., Fernández-Mora, L. y Pérez-Hidalgo, E. (2021). Reflections about conducting qualitative research during pandemic times as part of an extension project in the rural community of San Ramón de La Virgen de Sarapiquí, Costa Rica. In A. P. Costa, L. P. Reis, A. Moreira, L. Longo y G. Bryda (Eds.), *Computer Supported Qualitative Research: New Trends in Qualitative Research (WCQR2021)* (vol. 1345, pp.

247-257). DOI: [https://doi.org/10.1007/978-3-030-70187-1\\_18](https://doi.org/10.1007/978-3-030-70187-1_18)

López-Estrada, P., Fernández-Mora, L. y Pérez-Hidalgo, E. (2023a). El papel de la investigación cualitativa en los proyectos de extensión universitaria como un proceso de reflexión sobre el alcance obtenido: el caso de San Ramón de La Virgen de Sarapiquí. *Investiga. TEC*, 16(46), 16-25. Recuperado de: [https://revistas.tec.ac.cr/index.php/investiga\\_tec/article/view/6632](https://revistas.tec.ac.cr/index.php/investiga_tec/article/view/6632)

López-Estrada, P., Fernández-Mora, L. y Pérez-Hidalgo, E. (2023b). Empowered Women in a Rural Community: A Case Study in Sarapiquí, Costa Rica. *The Qualitative Report*, 28(10), 2848-2870. Recuperado de: <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2023.6677>

López-Estrada, P., Fernández-Mora, L. y Pérez-Hidalgo, E. (2023c). Procesos de extensión universitaria del Instituto Tecnológico de Costa Rica y el empoderamiento de mujeres en Sarapiquí: Reflexiones sobre el desarrollo comunitario desde las percepciones de cinco mujeres. *Revista Reflexiones*, 103(2), 1-19. Recuperado de: <https://www.revistas.ucr.ac.cr/index.php/reflexiones/article/view/54128>

López-Estrada, P., Molina Villalobos, T., Brenes Rojas, L., Fernández-Mora, L., Pérez-Hidalgo, E. y Domínguez Duarte, M. (2023d). Fortalecimiento de las Competencias del Idioma Inglés de los Asociados de Cooproturs R. L. para el Desarrollo del Turismo Rural en Heredia, Costa Rica. En Universidad del Quindío, Vicerrectoría de Extensión y Desarrollo Social (Eds.), *La Extensión como Estrategia de Transformación Territorial* (p. 63). Recuperado de: [https://drive.google.com/drive/folders/1Z1d6qTtB-IXTDtDt2LZXuGTmcXf\\_zbJS](https://drive.google.com/drive/folders/1Z1d6qTtB-IXTDtDt2LZXuGTmcXf_zbJS)

López-Estrada, P., Molina Villalobos, T., Brenes Rojas, L., Fernández Mora, L., Pérez-Hidalgo, E. y Quintero Cedeño, T. (2023e). Fortalecimiento de las competencias del idioma inglés de los asociados de Cooproturs R. L. para el desarrollo del turismo rural. Catálogo de Proyectos. En J. Araya (Ed.), *Catálogo de proyectos vinculación Universidad-Sector Externo* (pp. 16-17). Recuperado de: <https://drive.google.com/file/d/1TnEhSp0AapXP2jXuXOfzKluBb1jOb3jm/view>

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/40155-la-agenda-2030-objetivos-desarrollo-sostenible-oportunidad-america-latina-caribe>

Pérez-Hidalgo, E. y López-Estrada, P. (2024a). *Experiencias vividas sobre el aprendizaje del inglés y su puesta en práctica: un estudio de caso en La Virgen de Sarapiquí* [ponencia]. Proceedings do 13º Congresso Ibero-Americano de Investigaçao Qualitativa, Recuperado de: <https://proceedings.science/ciaiq-2024/autores/estefania-perez-hidalgo?lang=pt-br>

Pérez-Hidalgo, E. y López-Estrada, P. (2024b). Lived Experiences of Learning and Practicing English: A Case Study Costa Rica. *New Trends in Qualitative Research*, 20(3), e1067. DOI: <https://doi.org/10.36367/ntqr.20.3.2024.e1067>

Pomar Montes de Oca, P. C. (2016). *Competencias lingüísticas del idioma inglés en la inserción laboral: Caso titulados de turismo - UMSA gestiones 2013 - 2015* [tesis de maestría, Universidad Mayor de San Andrés]. Recuperado de: <http://repositorio.umsa.bo/xmlui/handle/123456789/14168>

Zanotti, A. S. (2018, 17 al 19 de octubre). (Re) *Pensando el concepto de territorialidad: Una propuesta para la reflexión sobre su uso e implementación a partir de un caso de estudio* [ponencia]. I Jornadas Platenses de Geografía, La Plata, Argentina. Recuperado de: [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.11325/ev.11325.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.11325/ev.11325.pdf)

# Participación docente, herramientas tecnológicas y desarrollo de las habilidades de razonamiento: aportes de un proyecto de extensión universitaria

Recibido: 20 de enero, 2025

Aceptado: 12 de mayo, 2025

Por: Nelson Pérez Rojas, Instituto Tecnológico de Costa Rica, Costa Rica, ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8929-3249>  
Fátima Díaz Quesada, Instituto Tecnológico de Costa Rica, Costa Rica, ORCID: <http://orcid.org/0009-0007-7850-6334>

## Resumen

Este artículo examina el impacto de un proyecto de extensión ejecutado por la Escuela de Ciencias del Lenguaje del Instituto Tecnológico de Costa Rica, el cual se enfocó en el desarrollo de habilidades de razonamiento y lectura en jóvenes costarricenses y en la integración de docentes de regiones con bajo perfil socioeconómico. A través de talleres presenciales y virtuales, encuestas y evaluaciones, el proyecto exploró cómo las herramientas tecnológicas pueden mejorar la enseñanza y evaluó las percepciones y prácticas pedagógicas de los docentes. Los resultados muestran una inclinación positiva hacia la adopción de tecnologías en las aulas y un reconocimiento de su valor pedagógico. Sin embargo, también se destacan desafíos, como la falta de recursos tecnológicos adecuados. Los talleres demostraron ser efectivos para incentivar las habilidades de razonamiento y lectura, con participación y una respuesta positiva por parte de los docentes. Este trabajo subraya la importancia de continuar apoyando la integración de tecnologías educativas para fomentar un aprendizaje más interactivo y efectivo.

## Teaching Participation, Technological Tools and Development of Reasoning Skills: Contributions of a University Extension Project

## Abstract

This article explores the impact of a university extension project implemented by the School of Language Sciences of the Costa Rican Institute of Technology, which focused on the development of reasoning and reading skills among young Costa Ricans and the integration of teachers from regions with socioeconomically disadvantaged backgrounds. By utilizing a combination of face-to-face and virtual workshops, supplemented with surveys and assessments, the project scrutinized the role of technological tools in refining teaching methodologies and gauging teachers' perceptions and instructional practices. The findings indicate a positive trend towards embracing technology in the classroom and recognizing its pedagogical value. Nonetheless, the study also highlights considerable obstacles, among them the insufficiency of appropriate technological resources. The workshops demonstrated efficacy in bolstering reasoning and reading skills, as evidenced by substantial teacher involvement and affirmative feedback. The research highlights the critical need for ongoing support in incorporating educational technologies to create more engaging and effective educational experiences.

Nelson Pérez Rojas, Fátima Díaz Quesada, Participación docente, herramientas tecnológicas y desarrollo de las habilidades de razonamiento: aportes de un proyecto de extensión universitaria. Revista *Comunicación*. Año 46, volumen 34, número 1, enero-junio, 2025. Instituto Tecnológico de Costa Rica. ISSN: 0379-3974/e-ISSN 1659-3820

### PALABRAS CLAVE:

Extensión universitaria, tecnología educacional, razonamiento, lectura, docencia, evaluación.

### KEY WORDS:

University extension, educational technology, reasoning, reading, teaching, evaluation.

## INTRODUCCIÓN

El presente texto expone una selección de los resultados de un proyecto de extensión ejecutado desde la Escuela de Ciencias del Lenguaje del Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR) sobre el desarrollo del razonamiento verbal y matemático en estudiantes de centros educativos con bajo perfil económico-social.

Murillo, Martínez y Graña (2020) demuestran que en América Latina existe una fuerte correlación entre la segregación escolar y el predominio de la educación privada: cuanto mayor es el número de estudiantes matriculados en escuelas privadas, mayor es la separación del estudiantado en función de ciertos atributos, como el nivel socioeconómico, el origen étnico y el rendimiento académico, entre otros.

En Costa Rica, por su parte, se han evidenciado patrones claros de concentración territorial de la pobreza. La desigualdad social afecta de manera significativa las oportunidades educativas, así como otros aspectos fundamentales para el desarrollo humano: salud, vivienda y acceso a servicios básicos. Esto plantea importantes desafíos para las políticas públicas que tienen como objetivo garantizar la equidad (Arias, Sánchez y Rodríguez, 2020).

La extensión universitaria tiene el potencial de generar un importante impacto académico y social. Estas prácticas implican la colaboración entre las universidades y las comunidades, incluso entre distintas instituciones. Así, los principales aportes de estos proyectos suelen relacionarse con el desarrollo humano, la justicia social y la educación integral: las comunidades mejoran su calidad de vida, los conocimientos de las aulas llegan a otros grupos humanos y el estudiantado desarrolla capacidades profesionales en interacción con la realidad social (Monge, Zlateva y Boni, 2019).

El razonamiento tiene un papel fundamental en el entorno educativo costarricense: por un lado, las habilidades de razonamiento están estrechamente relacionadas con el éxito académico (Geary et al., 2013); por otro lado, las pruebas de aptitud académica para el ingreso a las universidades públicas evalúan dichas habilidades (Brizuela et al., 2016; Calvo et al., 2023). En consecuencia, es primordial promover la igualdad de oportunidades, el desarrollar el pensamiento

lógico y las destrezas asociadas a la resolución de problemas en contextos matemáticos y verbales en los estudiantes de zonas de escasos recursos económicos y con menores oportunidades de desarrollo social (Pérez, Díaz y Solano, 2023).

En el proyecto desarrollado desde el ITCR, se le dio especial importancia a la lectura: tal como indica Basto (2018), los talleres basados en la lectura contribuyen al desarrollo del razonamiento deductivo e inductivo. Según dicha autora, este enfoque fortalece la capacidad de los estudiantes para realizar análisis estructurados y generar conclusiones fundamentadas; por ejemplo, la lectura de fábulas involucra operaciones mentales que estimulan estos tipos de razonamiento y los talleres permiten el crecimiento de los lectores hacia un pensamiento más profundo y reflexivo. De este modo, los estudiantes muestran gran interés y emoción ante los desafíos planteados durante estas actividades, especialmente cuando implica la interacción con el texto y el diálogo entre compañeros.

Según Álvarez (2006), el desafío para los educadores radica en fomentar el gusto por la lectura en los jóvenes, quienes están inmersos en una era tecnológica y virtual. Este reto implica transmitir conocimientos y despertar el interés en los textos. Sin embargo, muchos docentes se limitan a enfoques tradicionales que no se adaptan a las realidades y necesidades actuales de los estudiantes. Por ello, es fundamental que los educadores se adapten a los nuevos contextos y empleen enfoques creativos y plurales que motiven a los jóvenes a leer y a interpretar los textos de manera significativa. Es necesario reconocer y valorar los saberes tecnológicos y culturales de los estudiantes para guiarlos hacia una lectura reflexiva y crítica, capaz de enriquecer su pensamiento y su experiencia personal.

De este modo, en concordancia con estos tópicos de interés, el presente artículo sintetiza los hallazgos relacionados con experiencias y prácticas pedagógicas, la implementación de talleres presenciales y virtuales para docentes de la población meta, así como los resultados de evaluaciones de comprensión lectora aplicadas a profesores y jóvenes costarricenses.



## METODOLOGÍA

Se diseñó una metodología que incluye encuestas a docentes, talleres presenciales y virtuales, así como el análisis de habilidades de lectura en estudiantes y docentes. Se inició con encuestas a docentes en Cartago y San Carlos para explorar sus prácticas pedagógicas y la integración de tecnología. Luego, se realizaron talleres enfocados en herramientas tecnológicas y estrategias pedagógicas para mejorar el desarrollo del razonamiento. Simultáneamente, se evaluaron las habilidades de lectura en jóvenes y docentes, con el fin de identificar áreas de mejora. Esta metodología permitió la comprensión de las dinámicas educativas y la propuesta de estrategias para fortalecer el razonamiento.

Debido a las limitaciones de acceso a algunas zonas rurales en las Direcciones Regionales de Cartago y San Carlos, el proyecto recurrió a un muestreo por conveniencia para seleccionar los centros educativos participantes, donde se priorizaron aquellos con condiciones logísticas más favorables para su atención y seguimiento.

A pesar de la interrupción causada por la pandemia, se mantuvo la coordinación entre la Asesoría Regional de Español y la coordinadora del proyecto, Fátima Díaz Quesada, y en 2022 se elaboró material didáctico especializado. Como cierre del proyecto, en mayo de 2023 se realizó un encuentro presencial con cerca de doscientos docentes de Español para entregar formalmente los materiales y presentar los resultados obtenidos.

### ***Aplicación de encuestas***

En el contexto del proyecto de extensión, se diseñó un cuestionario dirigido a docentes de las regiones de Cartago y San Carlos, con el propósito de investigar sus percepciones, experiencias y prácticas pedagógicas en relación con la integración de tecnologías en la enseñanza y la promoción del razonamiento verbal y matemático.

La muestra incluyó docentes de ambos géneros, con edades comprendidas entre 20 y 39 años, con el objetivo de capturar la diversidad en el cuerpo docente. Se consideraron profesionales con titulaciones de

licenciatura y maestría, concentrados especialmente en áreas de Español y Matemáticas.

La encuesta se distribuyó de manera tanto presencial como electrónica, con énfasis en la participación voluntaria de los docentes. Se recopilieron datos sobre la percepción de los docentes respecto a la integración de herramientas tecnológicas y las barreras encontradas en su implementación.

### ***Talleres presenciales para docentes***

Se desarrollaron talleres sobre el uso de herramientas tecnológicas en el aula, con el objetivo de fortalecer el razonamiento en docentes de secundaria. Estos talleres incluyeron actividades prácticas para familiarizar a los docentes con las herramientas tecnológicas y promover su uso en el aula.

Tal como se ha indicado, las sesiones se llevaron a cabo en instituciones educativas de Cartago y San Carlos. Se utilizaron plataformas educativas como Google Classroom y Nearpod para enseñar a los docentes a integrar la tecnología en sus prácticas pedagógicas. Asimismo, se recopiló retroalimentación de los participantes para evaluar la efectividad y relevancia de los talleres. Además de que se analizaron los cambios en las prácticas pedagógicas y el nivel de competencia tecnológica de los docentes después de participar en dichas actividades.

Los talleres impartidos en el marco del proyecto se desarrollaron bajo una modalidad teórico-práctica, centrada en el fortalecimiento del razonamiento verbal y matemático en el contexto de la educación diversificada. Estos espacios de formación estuvieron dirigidos a docentes de Español y Matemática y se estructuraron en torno a un modelo pedagógico activo y participativo, que privilegió el aprendizaje significativo y la resolución de problemas contextualizados.

Cada taller incluyó una fase conceptual, donde se abordaron fundamentos teóricos sobre el razonamiento lógico-lingüístico y numérico, seguida de una fase práctica, en la que los participantes aplicaron estrategias didácticas mediante el uso de recursos tecnológicos y dinámicas colaborativas. Se asignaron roles específicos para optimizar el desarrollo de las sesiones: los moderadores, generalmente extensio-

nistas del ITCR, guiaban las actividades, facilitaban el diálogo y promovían la reflexión pedagógica; mientras que los observadores, en su mayoría Asesores Regionales o miembros del equipo de apoyo, documentaban las interacciones, identificaban necesidades formativas y ofrecían retroalimentación.

Esta organización ayudó a generar un ambiente propicio para el intercambio de experiencias y el fortalecimiento de capacidades docentes con enfoque inclusivo y adaptado a las realidades de los centros educativos con bajo perfil económico-social.

**Figura 1.** Exposición sobre los logros del proyecto con participación de funcionarios del MEP, durante la sesión de cierre



Fuente: elaboración propia

### ***Talleres virtuales para docentes***

Con el propósito de ampliar el alcance, se adaptaron los talleres presenciales al formato virtual. Se incluyó contenido específico sobre el desarrollo del razonamiento verbal en docentes de secundaria. Se organizaron sesiones virtuales mediante la plataforma de videoconferencia Zoom. Los talleres se enfocaron en estrategias de interpretación y reconstrucción del sentido del texto para promover el razonamiento verbal. Después, se evaluó la participación y la retroalimentación de los docentes para determinar el impacto de los talleres virtuales. Por último, se analizó la efectividad de la modalidad virtual en la capacitación docente y la promoción del razonamiento verbal.

### ***Aplicación de pruebas a docentes y estudiantes***

Además de las encuestas y los talleres, se realizaron pruebas de evaluación tanto a docentes como a estudiantes para obtener una visión más completa de las habilidades de lectura y razonamiento en el con-

texto educativo. Las pruebas aplicadas a los docentes se centraron en evaluar su comprensión lectora y su capacidad de razonamiento, mientras que las pruebas a los estudiantes se enfocaron en medir su comprensión lectora y su habilidad para aplicar el razonamiento en diferentes contextos. Estas evaluaciones proporcionaron datos adicionales para complementar los hallazgos obtenidos a través de las encuestas y los talleres, lo cual permitió una comprensión más profunda de las necesidades y desafíos en el ámbito educativo.

El instrumento utilizado en este estudio está compuesto por una serie de ítems distribuidos en cuatro bloques, orientados a evaluar la comprensión lectora, los hábitos de lectura y las estrategias lectoras de estudiantes universitarios. El primer bloque recoge datos sociodemográficos como género, campus y grupo académico. El segundo bloque incluye preguntas de comprensión lectora aplicadas a textos informativos, centradas en el significado de expresiones, identificación de ideas principales, relaciones entre párrafos y selección de resúmenes adecuados.

El tercer bloque aborda los hábitos de lectura, considerando la actitud hacia la lectura, la frecuencia con que se realiza y la interacción social vinculada a esta actividad. Finalmente, el cuarto bloque explora el uso de estrategias lectoras mediante ítems relacionados con técnicas como el subrayado, la elaboración de resúmenes, la relectura, la discusión del contenido leído y la lectura en voz alta. El diseño de la prueba está basado en Brizuela, Pérez y Rojas (2020), en cuanto a los ítems de comprensión lectora, y en las pruebas PISA para la evaluación de hábitos y estrategias de lectura (Montero et al. 2012).

## RESULTADOS

Los resultados ofrecen una visión panorámica de la situación en el ámbito educativo en cuanto al desarrollo del razonamiento en las instituciones participantes. A través de encuestas a docentes y talleres presenciales y virtuales, se exploraron percepciones, prácticas pedagógicas y la integración de tecnología en la enseñanza. Además, se analizaron las habilidades de lectura en estudiantes universitarios de primer ingreso y docentes de secundaria. Estos hallazgos brindan una base sólida para la formulación de recomendaciones orientadas a fortalecer distintas habilidades en el contexto educativo.

### ***Encuestas a docentes: una aproximación a la realidad en las aulas***

En el marco del proyecto de extensión, se aplicó una encuesta a los docentes de las instituciones participantes de las regiones de Cartago y San Carlos. Esta iniciativa metodológica tuvo como propósito primordial indagar en las percepciones, experiencias y prácticas pedagógicas actuales de los educadores, especialmente en lo concerniente a la integración de tecnologías en la enseñanza y la promoción del razonamiento verbal y matemático. A continuación, se detallan los hallazgos más relevantes de este ejercicio investigativo.

En el marco del proyecto sobre la integración de estrategias pedagógicas y tecnológicas para el desarrollo del razonamiento verbal se encuestó a 35 docentes de las regiones de Cartago (27) y San Carlos (8). Los resultados revelan un cuerpo docente diverso y

comprometido con la mejora de sus prácticas educativas.

La mayoría de los docentes se encuentra en el rango de edad de 20 a 39 años, lo que garantiza una combinación de perspectivas y experiencia en el ejercicio profesional. Asimismo, la distribución por sexo fue equitativa, lo cual favorece una representatividad balanceada en los enfoques y percepciones pedagógicas.

En cuanto a su formación, los docentes poseen títulos de licenciatura y maestría. Esto se alinea con el enfoque del proyecto y denota potencial para el diseño e implementación de estrategias integradas de razonamiento verbal.

Las prácticas docentes reflejan una disposición generalizada al uso de tecnología como apoyo didáctico. Se reportó el uso de diversas herramientas digitales como plataformas educativas, *software* libre, redes sociales, y videos educativos. Sin embargo, también se identificaron limitaciones importantes de infraestructura tecnológica, especialmente en San Carlos, donde se reportó una menor disponibilidad de dispositivos y conectividad.

En lo que respecta a la enseñanza y evaluación, los docentes emplean metodologías variadas, tales como análisis de textos, juegos, discusiones grupales, pruebas escritas y presentaciones. Muchos elaboran materiales propios y complementan su enseñanza con libros de texto, especialmente en temas como comprensión lectora y argumentación.

La frecuencia en el uso de tecnologías varía considerablemente, desde docentes que las usan diariamente hasta otros que no las emplean por falta de recursos o dificultades técnicas. A pesar de estas diferencias, se percibe un interés común por innovar en el aula y enriquecer el aprendizaje estudiantil.

Los resultados obtenidos con la implementación de estrategias activas y tecnológicas son mixtos: algunos docentes reportan mejoras en la motivación, participación y comprensión de los estudiantes, mientras que otros señalan desafíos como el uso memorístico, bajos rendimientos y dificultades lectoras.

Respecto a la valoración del razonamiento verbal, los docentes coinciden ampliamente en su relevancia para tareas como la resolución de problemas, el razonamiento crítico y la fundamentación de respuestas. Sin embargo, hubo mayor variabilidad en aspectos como analogías, silogismos e identificación de falacias.

Finalmente, los docentes manifestaron un interés sostenido en mejorar sus metodologías, conocer nuevas aplicaciones tecnológicas y continuar participando en espacios de formación e investigación educativa. Esta disposición evidencia su compromiso con la transformación de sus prácticas pedagógicas y con el desarrollo integral de sus estudiantes.

Los resultados evidencian una inclinación hacia la incorporación de herramientas tecnológicas en el aula y demuestran un reconocimiento de su valor pedagógico. Sin embargo, los docentes no están exentos de enfrentar desafíos significativos, principalmente relacionados con la disponibilidad de dichas herramientas en sus respectivos centros educativos. La falta de recursos como computadoras, *tablets* y una conexión a Internet estable son una barrera que limita las posibilidades de implementación de la tecnología en la enseñanza.

La encuesta también reveló usos variados de la tecnología, tanto para propósitos educativos directos como para actividades no relacionadas con el aprendizaje formal. Esto pone de manifiesto la necesidad de políticas educativas que orienten el uso de la tecnología hacia fines pedagógicos constructivos. Los docentes aplicaron una variedad de estrategias para fomentar el razonamiento verbal y matemático, mediante el uso de plataformas educativas, recursos lúdicos y analíticos. La evaluación de estas estrategias produjo distintos resultados: algunos docentes reportaron mejoras significativas en la participación y el rendimiento estudiantil, mientras que otros enfrentaron obstáculos en la comprensión y aplicación de los conceptos por parte de los estudiantes.

### ***Implementación de talleres presenciales para docentes***

Los talleres de capacitación sobre herramientas tecnológicas en el aula formaron una parte importante de las estrategias pedagógicas implementadas para

potenciar las habilidades de razonamiento en los docentes de secundaria. Estos talleres se llevaron a cabo en varias instituciones, incluidos el Liceo de Buenos Aires, Sonafluca, y el Colegio Técnico Profesional de la Tigra. Durante estas sesiones, los docentes tuvieron la oportunidad de interactuar directamente con plataformas educativas como Google Classroom y Nearpod; esto les permitió familiarizarse con herramientas que pueden transformar las dinámicas de aprendizaje en las aulas.

La metodología de los talleres fue diseñada para ser tanto expositiva como participativa, lo cual facilitó que los docentes recibieran información y pudieran experimentar de manera práctica cómo integrar estas tecnologías en sus metodologías de enseñanza. Este enfoque práctico es importante para facilitar la transición hacia entornos de aprendizaje más interactivos y tecnológicamente enriquecidos, en los cuales el razonamiento verbal y las habilidades analíticas pueden ser mejor cultivadas.

Además, estos talleres sirvieron como un foro para discutir y mejorar las estrategias pedagógicas que los docentes utilizan en sus aulas. La retroalimentación obtenida fue invaluable para el ajuste continuo del contenido de los talleres y la adaptación de las herramientas presentadas para satisfacer las necesidades específicas de las instituciones y sus contextos educativos. Este enfoque reflexivo asegura que los recursos y estrategias proporcionados sean aplicables y efectivos en promover el razonamiento matemático y verbal, así como en fomentar un enfoque crítico y analítico en los estudiantes.

El impacto de estos talleres fue positivo, como se refleja en la entusiasta participación de los docentes y en los cambios progresivos observados en sus prácticas pedagógicas. Los docentes reportaron una mayor confianza y competencia en el uso de tecnologías digitales, así como un renovado interés en desarrollar y aplicar métodos de enseñanza que promueven el razonamiento crítico y la resolución de problemas entre sus estudiantes.

El ITCR y el Ministerio de Educación Pública (MEP), a través de sus Asesoras Regionales de Cartago y San Carlos, firmaron un acuerdo de colaboración para implementar entre 2018 y 2020 una propues-



ta de extensión dirigida a fortalecer el razonamiento verbal y matemático en estudiantes de educación diversificada de centros con bajo perfil socioeconómico. El proyecto contempló la capacitación docente mediante estrategias de aprendizaje apoyadas en herramientas tecnológicas, visitas a centros educativos, entrega de materiales educativos y certificados de participación, así como la coordinación continua entre ambas instituciones. Este acuerdo no implicó compromisos legales o financieros más allá de su vigencia y estableció responsabilidades claras para cada parte involucrada.

Finalmente, los resultados de estos talleres subrayan la importancia de la colaboración continua entre las instituciones educativas y los cuerpos docentes para garantizar que las innovaciones pedagógicas y tecnológicas se integren de manera efectiva en los currículos escolares. La colaboración con el MEP, en particular, fue fundamental para amplificar el alcance y la profundidad de estas iniciativas. Asimismo, las pruebas utilizadas en este proyecto permitieron diagnosticar eficientemente a los estudiantes universitarios de primer ingreso, como respuesta a una solicitud de las autoridades institucionales que implicaba la medición de habilidades lingüísticas en español durante la pandemia por COVID-19.

### ***Implementación de talleres virtuales para docentes***

En la etapa final del proyecto, frente a los retos impuestos por la pandemia de COVID-19 y buscando contrarrestar el rezago educativo en los estudiantes, se adoptó un enfoque virtual para la capacitación de docentes. Este cambio metodológico no solo pre-

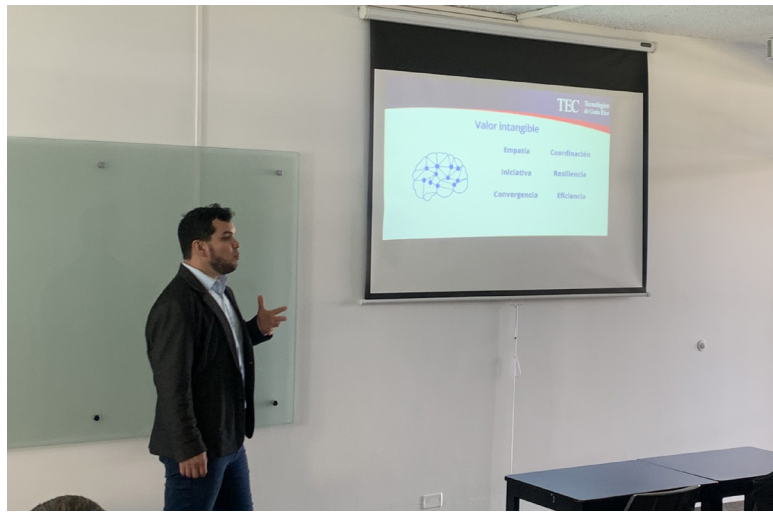
servó la continuidad de las actividades planificadas, sino que también expandió el alcance de la capacitación al incluir a docentes de primaria, además de los inicialmente previstos de secundaria. La coordinación y difusión de estas capacitaciones estuvieron a cargo de la Asesora Regional de Español de Cartago, quien, gracias a su posición y recursos, facilitó una amplia convocatoria de personal docente.

Se organizaron dos talleres virtuales centrados en el desarrollo del razonamiento verbal, dirigidos específicamente a docentes que imparten el II Ciclo en escuelas D1 y escuelas con doble jornada, así como en escuelas unidocentes y con horario regular. Estos talleres, aparte de brindar pautas básicas para la enseñanza del razonamiento verbal mediante el uso de textos literarios, se fundamentaron en el supuesto teórico del Programa de Estudio de Español, el cual subraya la importancia de la lectura para el desarrollo del pensamiento crítico y la adquisición de conocimientos.

El primer taller virtual, celebrado el 6 de junio de 2023, contó con una asistencia de 352 docentes, lo cual evidencia el interés y la necesidad de capacitación en esta área. La sesión se enfocó en estrategias de interpretación textual, como inferencias, hipótesis y analogías, esenciales para la comprensión lectora y el razonamiento.

El segundo taller, realizado el 13 de junio de 2023, tuvo una participación de 125 docentes. Esta sesión se centró en la reconstrucción del sentido del texto, lo cual promueve habilidades de comparación, evaluación y deducción que son fundamentales para el análisis crítico de los textos.

**Figura 2.** Exposición sobre la importancia de los proyectos de extensión con participación interinstitucional, en el contexto de la sesión de cierre del proyecto



Fuente: elaboración propia

La diversidad y amplitud de los docentes participantes en el primer taller, provenientes de una amplia gama de circuitos educativos, reflejan la aceptación de la convocatoria y la relevancia de estas capacitaciones para el colectivo docente. La mayor parte de los participantes eran docentes de primaria, lo que subraya la extensión efectiva de la población meta del proyecto.

La modalidad virtual adoptada para estos talleres facilitó la inclusión de un mayor número de docentes y permitió adaptar el proyecto a las circunstancias impuestas por la pandemia. Esto evidencia el compromiso con la mejora continua de la calidad educativa usual en la extensión universitaria enfocada en estas temáticas.

La implementación de talleres virtuales constituyó una estrategia efectiva para abordar las necesidades de capacitación docente en el contexto de la pandemia: se logró un amplio alcance y se proporcionaron herramientas valiosas para el desarrollo del razonamiento verbal en el estudiantado. La positiva respuesta y participación de los docentes en estas sesiones virtuales demuestran la importancia de continuar explorando y expandiendo estos formatos de capacitación en el futuro.

### ***Acercamiento con los estudiantes universitarios: una alternativa en tiempos de COVID-19***

Durante el desarrollo del proyecto, se enfrentaron desafíos a causa de la pandemia por COVID-19, especialmente en el trabajo con estudiantes de Educación Diversificada. A pesar de estos obstáculos, el contexto también presentó oportunidades únicas para evaluar habilidades críticas en estudiantes universitarios de primer ingreso, lo cual proporcionó insumos valiosos para la creación de ejercicios dirigidos a la población meta y para la discusión con docentes de secundaria. Además, se incluyeron ambas poblaciones para contrastar un nivel de salida (último ciclo de secundaria) y un nivel de ingreso (primer año de universidad), en el contexto de que estas dos poblaciones constituyen un *continuum* en la educación formal.

La medición de habilidades comunicativas en estudiantes universitarios en Costa Rica ha sido un tema de interés recurrente (Brizuela et al., 2020; Castro, 2020). De este modo, se destaca el compromiso del ITCR con la formación en estas destrezas a través de cursos como Comunicación Escrita y Comunicación Oral. En este marco, el proyecto llevó a cabo la aplicación de pruebas diagnósticas para evaluar la comprensión lectora, así como hábitos y estrategias de lectura en el estudiantado universitario.

En 2021, la aplicación de una prueba diagnóstica a 1009 estudiantes del curso de Comunicación Escrita reveló un rendimiento generalmente bajo en comprensión lectora, con una media de aciertos de 11 sobre 24 ítems. Este resultado señala la necesidad de reforzar las habilidades de comprensión lectora entre los estudiantes universitarios, un aspecto fundamental para el desarrollo de la argumentación efectiva.

En cuanto a los hábitos de lectura, se observó que una mayoría significativa de estudiantes valora la lectura más allá de las obligaciones académicas, aunque también se identificaron áreas de mejora, como la finalización de libros y el intercambio de textos entre pares. Las estrategias de lectura más valoradas incluyeron la relectura, el subrayado de pasajes importantes y la elaboración de resúmenes propios, mientras que leer en voz alta a otra persona fue menos valorado.

En 2022, el análisis de hábitos de lectura entre 419 estudiantes matriculados en Comunicación Escrita permitió identificar prácticas de lectura positivas, como la preferencia por leer en situaciones no obligatorias y el disfrute de visitar librerías. Sin embargo, también se destacó la necesidad de promover la lectura como pasatiempo, fomentar las conversaciones sobre libros y alentar el intercambio de textos.

Las estrategias de lectura consideradas más eficientes se enfocaron en la concentración en partes comprensibles del texto, la discusión sobre su contenido, el subrayado de pasajes importantes y la redacción de resúmenes. En contraste, se identificaron como menos eficientes estrategias como la relectura rápida o, nuevamente, la lectura en voz alta a otra persona.

### ***Una aproximación a las habilidades de lectura en docentes de secundaria***

En el marco de los talleres impartidos a profesores de secundaria, se llevó a cabo una versión abreviada de la prueba diagnóstica de comprensión lectora y se aplicó a 113 docentes. Esta medición buscó evaluar las habilidades lectoras entre el profesorado y también incentivar el debate y el interés por la formación continua en áreas clave abordadas por el proyecto de extensión. Los resultados de esta evaluación, plasmados en una escala de 0 a 100, arrojaron una nota promedio de 40, lo cual evidencia un espacio signifi-

cativo para la mejora en la comprensión lectora entre los docentes participantes.

La relevancia de estos hallazgos subraya la importancia de colaborar estrechamente con el MEP para asegurar que los contenidos de los talleres estén alineados con los objetivos educativos nacionales y las necesidades específicas tanto de docentes como de estudiantes. Esta colaboración no solo legitima el proyecto de extensión, sino que también facilita una mayor difusión y aceptación de los talleres entre las instituciones educativas y la comunidad estudiantil.

a asociación con entidades centrales como el MEP abre puertas a una mayor difusión y potencialmente una mayor aceptación y participación de las instituciones educativas. La sinergia entre proyectos de extensión y organismos oficiales puede dar lugar a programas educativos más robustos y efectivos, capaces de marcar una diferencia significativa en la calidad de la educación impartida.

Este enfoque colaborativo entre la academia y otras instituciones del sector público se presenta como una estrategia clave para el desarrollo de iniciativas de capacitación más sólidas y efectivas, que no solo respondan a las necesidades actuales del sistema educativo, sino que también promuevan un cambio sustancial en la manera en que se abordan las habilidades de lectura y comprensión en todos los niveles de enseñanza.

### ***Elección de algunas herramientas digitales***

En el proceso de integración de herramientas digitales para la evaluación y desarrollo de habilidades de comprensión lectora y razonamiento, se optó inicialmente por el uso de formularios de Google. Este enfoque permitió aplicar pruebas de comprensión lectora basadas en tareas específicas que incluían desde la comprensión del significado de palabras en contexto hasta la identificación de ideas principales y el reconocimiento de temas o resúmenes adecuados. La elección de estas herramientas digitales se fundamentó en su capacidad para crear ejercicios interactivos y dinámicos que fomentaran el aprendizaje activo y la participación estudiantil.

La incorporación de plataformas como Kahoot y Mentimeter enriqueció aún más este enfoque.

Kahoot, conocida por su naturaleza interactiva y lúdica, facilitó la creación de actividades que promueven el desarrollo de habilidades lingüísticas y de razonamiento de manera atractiva para los estudiantes. Estas actividades, además de que buscaron mejorar el manejo del lenguaje y la estructuración de ideas, también lo hicieron con el uso de marcadores discursivos y el vocabulario, los cuales son elementos importantes en las tareas de razonamiento y argumentación.

Mentimeter se utilizó como una herramienta de presentación interactiva que permitió a los docentes involucrar al estudiantado de manera efectiva, que además ofrecía retroalimentación en tiempo real. Este enfoque se centró en la exposición y práctica de conceptos clave, como las relaciones léxico-semánticas de sinonimia y antonimia. De esta forma, se destacó la importancia de la conexión entre el vocabulario y el razonamiento.

## DISCUSIÓN

Los resultados de este proyecto de extensión resaltan cómo la integración de herramientas tecnológicas en la educación puede ser una vía efectiva para mejorar las habilidades de lectura y razonamiento entre docentes y estudiantes. Mediante las encuestas y talleres implementados, se ha demostrado que la tecnología facilita el acceso a nuevos métodos de enseñanza y promueve una mayor interacción y compromiso con el material de estudio.

Los talleres presenciales y virtuales han sido especialmente útiles para mostrar la practicidad de las tecnologías educativas. Estos encuentros permitieron a los docentes experimentar directamente con las herramientas y comprender cómo su uso puede ser integrado de manera efectiva para fomentar el razonamiento y la comprensión lectora. La respuesta positiva de los docentes sugiere que estas capacitaciones son fundamentales para modernizar las prácticas educativas y hacerlas más relevantes en el contexto del siglo XXI.

Además, la diversidad de las aplicaciones tecnológicas utilizadas, desde plataformas de gestión del aprendizaje hasta herramientas interactivas de evaluación, indica que el desarrollo del razonamiento y la lectura puede ser mejorado significativamente mediante enfoques dinámicos y participativos. Por ejemplo, el uso de Kahoot y Mentimeter hizo las sesiones más atractivas y permitió a los estudiantes practicar el razonamiento en tiempo real: esto es esencial para el aprendizaje activo y la retención a largo plazo.

Sin embargo, es claro que los desafíos persisten, particularmente en términos de recursos y acceso a tecnología. La falta de dispositivos adecuados y de conectividad a Internet sigue siendo un obstáculo importante: resalta la necesidad de políticas de inversión y apoyo que aseguren que todas las instituciones educativas, independientemente de su ubicación o perfil económico, tengan el equipo necesario para implementar las nuevas tecnologías.

Si bien se evidenció una disposición positiva hacia la incorporación de tecnologías digitales en el proceso educativo, es importante señalar que algunos usos observados de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) resultaron superficiales o meramente instrumentales. Un ejemplo claro de esto es la utilización de archivos PDF en teléfonos celulares como único medio de acceso a contenido, ya que esta práctica limita las posibilidades interactivas y de construcción activa del conocimiento por parte del estudiante. Este tipo de uso tiende a reproducir métodos tradicionales en un formato digital, sin aportar un valor pedagógico significativo.

Para lograr una verdadera integración de las TIC, es necesario que su uso esté vinculado a objetivos de aprendizaje claros, que promueva la participación del estudiantado, y que se aprovechen sus potencialidades para el desarrollo de habilidades de orden superior, como el análisis, la argumentación y el pensamiento crítico.



Figura 3. Taller presencial dirigido a funcionarios del MEP como parte de las actividades del proyecto



Fuente: elaboración propia

En este sentido, se valoran positivamente las iniciativas que incluyeron herramientas como Kahoot, Google Forms y Mentimeter, especialmente cuando se usaron para aplicar conocimientos teóricos en actividades prácticas relacionadas con el texto argumentativo, el léxico y el análisis de premisas. Estas herramientas, utilizadas desde un enfoque lúdico y participativo, potencian el compromiso del estudiantado y permiten una retroalimentación inmediata que favorece la metacognición. Así, “El uso de las TIC en educación no puede reducirse a una simple transposición de materiales analógicos a formatos digitales; debe responder a intenciones pedagógicas claras que transformen el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Castañeda y Cabero, 2013, p. 89). La variabilidad en el acceso y la disponibilidad de recursos tecnológicos entre las instituciones educativas podría afectar la implementación uniforme de las estrategias y la participación de todo el estudiantado y todas las personas docentes. La pandemia por COVID-19 y la suspensión temporal de actividades presenciales representaron desafíos significativos para la implementación de algunas estrategias educativas, lo cual limitó el alcance del proyecto y la cantidad de las intervenciones.

Las diferencias en los contextos socioeconómicos, culturales y educativos de las poblaciones estudiantiles podrían influir en la efectividad de las intervenciones, lo cual limita la aplicabilidad de los resultados

a otros contextos. La variabilidad en la motivación y el compromiso de los docentes con los aprendizajes adquiridos en los talleres, así como la finalización del proyecto, podrían afectar la continuidad de la aplicación de las estrategias adquiridas en estas intervenciones.

De esta forma, los resultados del proyecto de extensión desarrollado desde la Escuela de Ciencias del Lenguaje del ITCR han mostrado que, aunque el camino hacia la integración tecnológica completa en la educación puede ser complejo, los beneficios potenciales en términos de desarrollo de habilidades de razonamiento y lectura justifican el esfuerzo. Por lo tanto, es imprescindible que los proyectos de extensión como este continúen recibiendo el apoyo necesario para expandir y profundizar su impacto; así se garantizará que los educadores estén bien equipados para preparar a los estudiantes para los desafíos del futuro.

## AGRADECIMIENTOS

Este artículo es producto del proyecto de extensión “Estrategias de aprendizaje para desarrollar el razonamiento verbal y matemático en estudiantes de Educación Diversificada de centros educativos con bajo perfil económico-social” (código 1470012). El informe final de este proyecto fue aprobado por la Vicerrectoría de Investigación y Extensión del Tecno-

lógico de Costa Rica, entidad que también financió la iniciativa y otorgó las horas a los extensionistas. Agradecemos encarecidamente el apoyo brindado por esta Vicerrectoría, así como la colaboración de los docentes y estudiantes que participaron en la implementación de las estrategias propuestas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, I. G. (2006). La Lectura de textos Literarios en el colegio, ¿por qué no leen los estudiantes? *Revista Educación*, 30(1), 157-172.

Arias, R., Sánchez, L. y Rodríguez, M. (2020). Pobreza y desigualdad en Costa Rica: una mirada más allá de la distribución de los ingresos. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 8(1).

Basto, F. P. (2018). La lectura como estrategia de desarrollo de los razonamientos inductivo y deductivo, pilares del pensamiento crítico. *Revista Neuro-num*, 4(1), 73-84.

Brizuela, A., Jiménez, K., Pérez, N. y Rojas, G. (2016). Autorreportes verbales en voz alta para la identificación de procesos de razonamiento en pruebas estandarizadas. *Revista Costarricense de Psicología*, 35(1), 23-36.

Brizuela, B., Pérez, N. y Rojas, G. R. (2020). Validación de una prueba de comprensión lectora para estudiantes universitarios. *Revista Educación*, 44(1), 1-24.

Calvo, K., Cerdas, D., Jiménez, K., Martínez, D., Ordóñez, K., Pérez, N., Rojas, G., Rojas, L., Solano, S. y Valverde, M. (2023). 60-10. *Preguntas y respuestas de práctica para la Prueba de Aptitud Académica*. Editorial UCR.

Castañeda, L. y Cabero, J. (2013). *Tecnologías de la información y la comunicación para la mejora educativa*. Narcea Ediciones.

Castro, R. (2020). Posicionamiento de la lectura como habilidad transversal en planes de estudio para docentes de I y II ciclos en Costa Rica. *Revista Innovaciones Educativas*, 22(33), 124-145.

Geary, D. C., Hoard, M. K., Nugent, L. y Bailey, D. H. (2013). Adolescents' functional numeracy is predic-

ted by their school entry number system knowledge. *PLoS One*, 8(3), e58384.

Monge, C. L., Zlateva, P. y Boni, A. (2019). Extensión universitaria y aprendizaje-servicio. Análisis de dos casos en Sudáfrica y Costa Rica desde el enfoque de las capacidades para el desarrollo humano. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 41(1), 112-137.

Montero, E., Rojas, S., Zamora, E. y Rodino, A. M. (2012). Cuarto Informe Estado de la Educación. *Costa Rica en las Pruebas PISA 2009 de Competencia Lectora y Alfabetización Matemática*. <https://www.kerwa.ucr.ac.cr/items/d265adde-e02f-4472-a171-3a3c8388dfe9>

Murillo, F. J., Martínez, C. y Graña, R. (2020). Escuelas públicas para pobres, escuelas privadas para ricos: relación entre educación privada y segregación escolar de carácter socioeconómico en América Latina.

Pérez, N., Díaz, F. y Solano, S. (2023). Identificación de insumos para el desarrollo del razonamiento verbal en estudiantes de centros educativos con bajo perfil económico-social. *Comunicación*, 32(2), 19-25.

# Explorando el universo: enseñanza de astronomía a través de la literatura

Recibido: 20 de enero, 2025

Aceptado: 12 de mayo, 2025

Por: Fátima Díaz Quesada, Instituto Tecnológico de Costa Rica, Costa Rica, ORCID: <http://orcid.org/0009-0007-7850-6334>

Vanessa Carvajal Alfaro, Instituto Tecnológico de Costa Rica, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2166-1716>

David Sequeira Castro, Instituto Tecnológico de Costa Rica, Costa Rica, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8774-0866>

## Resumen

Este estudio aborda el aprendizaje, la motivación y el interés por la ciencia de los estudiantes de educación primaria, especialmente en las áreas de astronomía, robótica y lectura. Los objetivos fueron diseñar e implementar talleres interactivos y multidisciplinarios que promovieran el aprendizaje activo y el desarrollo de competencias clave, como el pensamiento crítico, el trabajo en equipo y el uso de tecnologías educativas. La metodología empleada consistió en una intervención en el aula basada en el modelo constructivista mediante talleres prácticos, a saber: “Desafío espacial” y “Abordaje divertido de la ciencia a través de la lectura”, en los cuales se integraron contenidos de astronomía, robótica y literatura. A través de los talleres, se fomentó la participación del estudiantado al involucrarlo en experiencias inmersivas de aprendizaje con herramientas como robots EV3, planetario portátil y telescopios. Como resultado, los talleres tuvieron un impacto positivo en la motivación y el interés del alumnado por la ciencia, lo que se evidenció en mayor involucramiento en las actividades y el desarrollo de habilidades para la resolución de problemas, la cooperación y la comunicación. Además, al integrar la tecnología, se facilitó la comprensión de conceptos abstractos y se brindó mayor accesibilidad a recursos educativos. En conclusión, este estudio sugiere que implementar metodologías innovadoras y multidisciplinarias es una estrategia eficaz para mejorar la enseñanza de la ciencia en la educación primaria, pues promueve tanto la adquisición de conocimientos como las habilidades necesarias para el futuro académico y profesional.

Fátima Díaz Quesada, Vanessa Carvajal Alfaro, David Sequeira Castro. Explorando el universo: enseñanza de astronomía a través de la literatura. Revista *Comunicación*. Año 46, volumen 34, número 1, enero-junio, 2025. Instituto Tecnológico de Costa Rica. ISSN: 0379-3974/e-ISSN1659-3820

## PALABRAS CLAVE:

constelaciones, óptica, cuenta cuentos, planetario móvil, extensión universitaria.

## KEY WORDS:

constellations, optics, storytelling, mobile planetarium, university extension.

---

## Exploring the Universe: Teaching Astronomy Through Literature

### Abstract

This study addresses the learning, motivation, and interest in science by elementary school students, particularly in the areas of astronomy, robotics, and reading. The objectives were to design and implement interactive and multidisciplinary workshops that promote active learning and the development of key competencies, such as critical thinking, teamwork, and the use of educational technologies. The methodology used involved an intervention in the classroom, based on the constructivist model, through practical workshops, such as “Space Challenge” and “Fun Science Approach through Reading”, in which astronomy, robotics, and literature content were integrated. Students’ participation was encouraged through the workshops by engaging them in immersive learning experiences with tools such as EV3 robots, a portable planetarium, and telescopes. As a result, the workshops had a positive impact on the motivation and interest of the students in science. This was evidenced by increased involvement in the activities and the development of problem-solving, cooperation, and communication skills. In addition, integrating technology facilitated the understanding of abstract concepts and enabled greater accessibility to educational resources. In conclusion, this study suggests that implementing innovative and multidisciplinary methodologies is an effective strategy to improve the teaching of science in elementary education, since it promotes both the acquisition of knowledge and the necessary skills for the academic and professional future.

---

### INTRODUCCIÓN

La astronomía, entendida como el estudio de los cuerpos celestes y los fenómenos que ocurren en el universo, ha despertado desde tiempos remotos la curiosidad y el asombro del ser humano. Esta disciplina permite comprender el funcionamiento del cosmos e invita a reflexionar sobre nuestra posición en él, al promover una mirada tanto crítica como humilde frente a los grandes sistemas naturales (Camino et al., 2016). No obstante, su enseñanza en contextos escolares plantea desafíos significativos que demandan enfoques didácticos innovadores, especialmente en la contextualización del conocimiento, la disponibilidad de recursos y la formación de habilidades científicas en edades tempranas (Hufnagel, 2018).

La enseñanza de la astronomía resulta una actividad cultural compleja, que va más allá de la observación de cuerpos celestes y se convierte en una oportunidad para construir explicaciones sobre el entorno, desarrollar pensamiento crítico, así como articular saberes provenientes de diferentes disciplinas y cosmovisiones (Giordano, 2021; Camino et al., 2016). A través del estudio del cielo, los estudiantes pueden explorar temas como la basura espacial, las estaciones, el cambio de perspectiva al observar desde distintos puntos del planeta e incluso las posibilidades de vida en otros sistemas planetarios. Esta visión integradora fomenta tanto el conocimiento científico como el pensamiento ético y la conciencia planetaria.

La enseñanza de la astronomía en la niñez desempeña un papel trascendental en su desarrollo educativo. Desde una edad temprana, los niños tienen una curiosidad innata sobre el mundo que los rodea, y la astronomía ofrece una oportunidad única para estimular su interés en la ciencia. A través de ella, pueden aprender sobre conceptos fundamentales como el sistema solar, las estrellas, los planetas y los fenómenos celestes, lo cual amplía su conocimiento, a la vez que fomenta su pensamiento crítico y habilidades de resolución de problemas (Mena, 2023).

La enseñanza de la astronomía en la educación básica representa una oportunidad invaluable para fomentar el pensamiento científico y despertar la curiosidad natural en los estudiantes. Para enfrentar con éxito este desafío, es de suma importancia que las prácticas pedagógicas se sustenten en enfoques teóricos que reconozcan al estudiante como protagonista activo de su propio proceso de aprendizaje (Camino, 2018).

Como actividad cultural, la enseñanza de la astronomía facilita la comprensión de fenómenos científicos, a la vez que invita a reflexionar sobre desafíos globales, fomenta el pensamiento crítico y despierta la humildad al reconocernos como parte de un sistema vasto e interconectado (Camino et al., 2016).

En este sentido, la astronomía se convierte en un escenario privilegiado para aplicar metodologías como el constructivismo y el aprendizaje basado en la indagación (ABI), puesto que permite explorar fenóme-



nos observables que despiertan el interés y la capacidad de asombro. Actividades como la observación del cielo, la identificación de constelaciones o el estudio de cuerpos celestes ofrecen oportunidades para que los estudiantes formulen preguntas, generen hipótesis y busquen explicaciones de manera autónoma. Además, su carácter interdisciplinario facilita la integración de contenidos de física, matemática y biología, lo cual enriquece el proceso educativo, a la vez que promueve una comprensión holística del conocimiento científico.

Diversos estudios han destacado que la enseñanza de la astronomía resulta particularmente efectiva cuando se vincula a experiencias prácticas e inmersivas, que permitan a los estudiantes formular preguntas, experimentar y reflexionar sobre sus observaciones (Pedreros y Castelblanco, 2023; Sagástegui-Bazán, 2021). Sin embargo, en muchos centros educativos –especialmente en contextos de vulnerabilidad social–, el acceso a recursos tecnológicos y científicos continúa siendo limitado. Ante esto, la formación de clubes de astronomía ha emergido como una estrategia viable y poderosa para acercar el conocimiento astronómico al estudiantado, con lo cual se favorece tanto su participación como el aprendizaje significativo (Romero y Tarquino, 2023).

En América Latina, varias experiencias han demostrado el potencial de los clubes de astronomía como espacios extracurriculares que promueven la apropiación del conocimiento científico, el trabajo colaborativo y el desarrollo de competencias en áreas STEAM (*Science* [Ciencia], *Technology* [Tecnología], *Engineering* [Ingeniería], *Arts* [Artes] y *Mathematics* [Matemáticas]) (Gavilán et al., 2015; Giraldo y Cardona, 2019). Estas iniciativas combinan herramientas tecnológicas, actividades lúdicas y metodologías como el aprendizaje basado en la indagación, con lo cual logran una aproximación más cercana, pertinente y motivadora para los estudiantes.

En esta línea, el proyecto de extensión universitaria *Escritura científica para incentivar las metodologías STEAM a través de aeroespacio y robótica en estudiantes de Educación General Básica de II Ciclo de escuelas públicas de los distritos de La Suiza y Orosi de Cartago* surge como una propuesta innovadora que articula la robótica, la lectura científica y la as-

tronomía como medios para fomentar habilidades en escritura, programación y pensamiento científico. En el marco de esta iniciativa, se conformó un club de astronomía de manera extracurricular al proyecto de extensión, cuyo propósito fue dar sostenibilidad en el tiempo a las actividades desarrolladas por parte de las personas extensionistas, para integrar conocimientos de física, biología, lectura y escritura con el uso tanto de tecnologías accesibles como de estrategias colaborativas.

El Club de Astronomía, trabajado fuera del horario lectivo, involucró a niños de entre 9 y 12 años, provenientes de diferentes niveles educativos. La metodología combinó actividades teóricas y prácticas, así como recursos tecnológicos y narrativas científicas, con el fin de generar experiencias significativas de aprendizaje. Tal como señalan Gavilán et al. (2015), este tipo de iniciativas no se alejan del contexto académico, sino que ofrecen una estructura flexible para potenciar el aprendizaje desde una perspectiva interdisciplinaria.

El presente artículo tiene como objetivo compartir la experiencia de implementación de talleres de astronomía en tres escuelas públicas de Costa Rica, así como analizar su contribución al desarrollo de habilidades científicas, su impacto en el interés por la ciencia y la viabilidad de este tipo de estrategias en contextos de vulnerabilidad social.

## METODOLOGÍA

La presente propuesta se llevó a cabo en tres centros educativos públicos adscritos al Ministerio de Educación Pública (MEP) de Costa Rica: la Escuela Palomo, la Escuela Orosi y la Escuela Rodolfo Herzog Müller, ubicadas en los distritos de La Suiza y Orosi, en la provincia de Cartago. Estos centros fueron seleccionados por su pertenencia a comunidades en condiciones de vulnerabilidad social, lo cual los convierte en espacios prioritarios para implementar intervenciones educativas inclusivas, orientadas al fortalecimiento de competencias científicas y ciudadanas.

La población participante estuvo conformada por 285 estudiantes, con edades entre los 9 y 12 años, matriculados en los primeros dos ciclos de la Educación General Básica. Esta franja etaria resulta rele-

vante por su disposición natural hacia la exploración, la curiosidad y la construcción de pensamiento crítico, los cuales son aspectos fundamentales para el desarrollo de vocaciones científicas tempranas.

El diseño de la intervención se estructuró a través de un ciclo de talleres agrupados bajo la modalidad de un Club de Astronomía, cuyo objetivo central fue articular saberes científicos con experiencias significativas y accesibles para el estudiantado, así como dar continuidad y sostenibilidad al proyecto de extensión *Escritura científica para incentivar las metodologías STEAM a través de aeroespacio y robótica en estudiantes de Educación General Básica de II Ciclo de escuelas públicas de los distritos de La Suiza y Orosi de Cartago*. Los contenidos abordados incluyeron temas del universo como estrellas, constelaciones, galaxias y nebulosas, así como fundamentos de óptica, energía solar y misiones espaciales.

Para promover una atención pedagógica más personalizada y fomentar la participación, los estudiantes fueron organizados en subgrupos de 15 integrantes. Cada jornada se dividió en dos talleres simultáneos de 90 minutos, lo cual permitió la rotación entre grupos, de manera que cada estudiante pudiera participar en ambas experiencias durante una misma sesión. El tiempo total fue de aproximadamente tres horas.

Uno de los talleres fue “Desafío espacial”, el cual se desarrolló utilizando el kit de robótica educativa EV3 y su tapete temático del espacio, bajo la misión titulada “Prepárate para ir a Marte”. A través del enfoque de indagación, se promovió el intercambio de saberes y la reflexión inicial sobre las percepciones del espacio. Después, los modelos robóticos EV3 fueron distribuidos entre el estudiantado con el propósito de familiarizarlos con las funcionalidades técnicas y el entorno operativo del tapete. La tarea principal consistió en programar el robot para que navegara y alcanzara objetivos estratégicamente ubicados (como satélites, suministros de agua y elementos propios de un viaje a Marte), con lo cual se simulaban los desafíos de una misión espacial. Esta experiencia favoreció el desarrollo de habilidades como la lógica computacional, la resolución de problemas y la secuenciación de instrucciones.

En paralelo, se desarrolló el taller “Abordaje divertido de la ciencia a través de la lectura”, cuyo propósito fue fomentar la lectura como herramienta para el aprendizaje científico, mediante la proyección de los cuentos: “Viaje a las estrellas” “El gigante Orión”, “Hércules, el niño más fuerte y valiente” y “La aventura de una estrella”. Durante la actividad, se invitó a los estudiantes a leer en voz alta de forma voluntaria, se fueron abordando aspectos como la entonación, la puntuación y la comprensión lectora; asimismo, se introdujeron nociones sobre la formación tanto de estrellas como de constelaciones.

Posteriormente, se desarrolló una segunda actividad complementaria con enfoque corporal y sensorial. En esta etapa, los estudiantes utilizaron una cuerda para recrear con sus cuerpos las figuras de distintas constelaciones previamente leídas. Esta representación corporal fue reforzada con una actividad manual, en la que los participantes elaboraron sus propias constelaciones utilizando materiales como goma, hojas impresas de constelaciones y escarcha. Esta dinámica buscó consolidar el aprendizaje desde una perspectiva multisensorial, combinando la literatura, el arte y el movimiento corporal para favorecer una experiencia de aprendizaje más significativa y participativa.

Además, gracias a la participación de un equipo interdisciplinario, se incorporaron contenidos relacionados tanto con las estaciones del año como con las migraciones de animales como aves y ballenas, lo cual amplió la dimensión científica y ecológica de las actividades.

Otro de los espacios de interacción y aprendizaje fue el planetario portátil educativo llamado “Planetario aventura”, el cual era un domo inflable que funcionó como una pantalla de proyección envolvente; aquí se abordaron temáticas del sistema solar, la Vía Láctea, constelaciones y viajes espaciales. El recurso audiovisual adaptó narraciones e imágenes al nivel de los participantes, lo que facilitó una experiencia inmersiva, segura y de bajo costo logístico, pues no requirió del traslado de los estudiantes fuera del centro educativo.

Complementariamente, se organizó un taller centrado en el uso de telescopios y la observación del

cielo nocturno. En esta actividad, los estudiantes exploraron conceptos fundamentales de la física, desde la naturaleza de la luz y las propiedades de las ondas hasta la fuerza de gravedad y las unidades de medición astronómica. La sesión incluyó una introducción teórica sobre óptica, así como las partes del telescopio. Fue seguida de una experiencia práctica con los telescopios *Astromaster 102X Celestron*, en la que se observaron directamente cuerpos celestes en los espacios abiertos de las instituciones participantes.

Desde una perspectiva pedagógica, esta propuesta se fundamentó en el enfoque constructivista, entendido como un proceso activo mediante el cual el estudiante construye su conocimiento a partir de la interacción con su entorno, sus saberes previos y la colaboración con sus pares. En este marco, el docente se concibe como un mediador que orienta, desafía y acompaña el proceso de aprendizaje (Patiño, 2018).

En consonancia con el enfoque constructivista, dentro del marco de la enseñanza de las ciencias, no se concibe el conocimiento como una copia objetiva de la realidad, sino como una construcción personal que se evalúa por su funcionalidad y viabilidad. Aprender, por tanto, implica reorganizar continuamente la información, con el fin de darle sentido en contextos específicos. Esta visión promueve una pedagogía que estimula la indagación, la formulación de hipótesis y la experimentación, los cuales son aspectos importantes en la enseñanza de las ciencias para el desarrollo del pensamiento crítico (Von Glasersfeld, 2001).

De manera complementaria, los talleres se diseñaron bajo el enfoque metodológico del aprendizaje basado en la indagación, que coloca al estudiante en el centro del proceso educativo y promueve la investigación autónoma, la observación directa y la construcción de explicaciones a partir de fenómenos naturales (Sagástegui-Bazán, 2021). Las actividades se concibieron como experiencias lúdicas, colaborativas y multisensoriales, con lo que se propició un ambiente de aprendizaje dinámico y significativo.

En cuanto a los recursos didácticos, se utilizaron tecnologías como el bloque inteligente EV3, telescopios *Astromaster 102X Celestron*, microscopios electró-

nicos *Steren* y el planetario portátil. Además, se incorporaron cuentos científicos y narraciones orales como recursos transversales para fomentar la lectura en contextos científicos. Algunas de las actividades fueron acompañadas por guías didácticas elaboradas por un equipo interdisciplinario compuesto por una bióloga, un docente de física y una docente de español, lo anterior permitió una mirada holística y transdisciplinaria en el diseño pedagógico.

La recolección de datos se realizó mediante observaciones participativas, registros de campo y entrevistas informales con estudiantes. Estos instrumentos cualitativos permitieron comprender integralmente las dinámicas de participación, las actitudes hacia las ciencias, el nivel de interés y las habilidades colaborativas desarrolladas. La triangulación de estas fuentes facilitó evaluar el impacto pedagógico de la propuesta y permitió realizar ajustes oportunos en función de las necesidades detectadas.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A lo largo del proyecto, se impartieron un total de 19 talleres, en las tres escuelas mencionadas. Cada una de estas actividades fue diseñada cuidadosamente para despertar el interés por la ciencia, la tecnología y el universo, mediante herramientas educativas innovadoras y un enfoque lúdico-experimental.

El taller “Desafío espacial”, realizado con la participación de 75 estudiantes, evidenció desde su inicio altos niveles de motivación y participación por parte del estudiantado. El uso del enfoque de indagación propició un ambiente de aprendizaje dinámico, en el que se promovió el intercambio de saberes previos y la formulación de hipótesis mediante preguntas abiertas vinculadas con los desafíos de una misión espacial. Esta aproximación generó un espacio propicio para la reflexión colectiva y el pensamiento crítico.

Durante la fase práctica, se observó una apropiación progresiva de los modelos robóticos EV3, tanto en su estructura como en la lógica de programación. A medida que manipulaban los kits, los estudiantes lograron familiarizarse con los distintos componentes técnicos del robot y con el tapete temático, el cual sirvió como entorno simulado para planificar rutas

y ejecutar tareas. Esta interacción activa favoreció la comprensión de conceptos asociados con la lógica computacional, la secuenciación de instrucciones, el diseño de trayectorias, así como la resolución de problemas en tiempo real.

En este sentido, los hallazgos del taller se alinean con lo señalado por Quiroga (2018): la robótica educativa constituye una herramienta valiosa para traducir conceptos abstractos en experiencias concretas, facilitando el aprendizaje en áreas como las ciencias y la tecnología. Además, permite desarrollar competencias importantes para el siglo XXI, tales como el trabajo en equipo, la creatividad y la capacidad

de resolver problemas de forma colaborativa. Desde esta perspectiva, el uso pedagógico de los robots estimula la curiosidad científica, a la vez que favorece el desarrollo integral del estudiantado.

Como parte del proceso de indagación, se plantearon diversas preguntas generadoras que invitaron a las personas estudiantes a imaginar los retos y necesidades de una misión tripulada a Marte. Las respuestas obtenidas, sistematizadas en la Tabla 1, reflejan una comprensión básica, pero significativa de temas como la habitabilidad, la autonomía tecnológica y la importancia de los robots en contextos extremos:

**Tabla 1.** Respuestas del estudiantado a las preguntas generadoras

Pregunta	Respuestas de los niños
¿Qué haría que una misión humana a Marte sea exitosa? ¿Qué condiciones deben cumplirse para garantizar la seguridad de los astronautas?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Tienen que llevar mucho oxígeno y comida, porque en Marte no hay aire como aquí”.</li> <li>- “Los astronautas deben tener un traje espacial especial para protegerse del frío y del sol, porque Marte es muy peligroso”.</li> <li>- “Necesitan un cohete que los lleve rápido y seguro. También tienen que estar muy bien entrenados para poder arreglar cosas si algo se rompe”.</li> <li>- “Tienen que llevar un refugio, como una casa, para poder dormir y vivir sin que les pase nada”.</li> </ul>
¿Cuáles son las principales dificultades técnicas que enfrentaría una nave espacial en su viaje desde la Tierra hasta Marte?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “El cohete tiene que ir muy rápido para llegar a Marte, y si no va rápido, no llega a tiempo”.</li> <li>- “La nave tiene que viajar por mucho tiempo y no se puede detener, entonces necesitan mucho combustible y energía”.</li> <li>- “Tienen que atravesar el espacio, que es muy grande y peligroso. Tal vez se pierdan o choquen con algo”.</li> <li>- “A lo mejor la nave se puede romper o algo puede fallar y no saben qué hacer”.</li> </ul>
¿Qué tipo de robots y vehículos serían necesarios para explorar Marte antes de que los humanos lleguen? ¿Cómo podrían estos robots asistir a los astronautas en su misión?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Necesitan robots que puedan caminar y moverse, como un robot que se parezca a un perro o un carro, para que busquen cosas y ayuden a los astronautas”.</li> <li>- “Los robots pueden llevar cámaras para sacar fotos de Marte y mandar la información a la Tierra”.</li> <li>- “Un robot podría ayudar a los astronautas a encontrar agua o minerales en Marte para que no tengan que traer todo desde la Tierra”.</li> <li>- “Los robots pueden arreglar cosas si se rompen, porque no es tan fácil arreglarlas allá”.</li> <li>- “Tal vez los robots pueden poner las casas para los astronautas antes de que lleguen”.</li> </ul>

**Nota:** Datos obtenidos en taller “Desafío espacial”, 2024

**Fuente:** Elaboración propia, 2024



Las respuestas recolectadas destacan la capacidad del estudiantado para proyectar situaciones futuras con un alto grado de imaginación y sentido práctico. Aunque las expresiones utilizadas son propias de su edad, revelan una comprensión funcional de las condiciones necesarias para la exploración espacial. Temas como la supervivencia, la autonomía energética, la robótica asistencial y la importancia de la preparación técnica emergen como puntos clave en sus intervenciones, lo cual evidencia la efectividad de la estrategia metodológica para fomentar el pensamiento científico desde etapas tempranas.

Identificar los elementos más importantes para una misión a Marte les permitió aplicar sus conocimientos sobre el planeta y la exploración espacial. Al reflexionar sobre los recursos y herramientas esenciales, como el agua, la comida y la energía, los estudiantes fueron capaces de hacer conexiones con la ciencia, el espacio y la supervivencia en condiciones extremas. Esta tarea fomentó el desarrollo del pensamiento crítico, ya que evaluaron y justificaron qué elementos serían necesarios para garantizar el éxito de la misión.

La actividad también ofreció un enfoque interdisciplinario, pues involucró la programación, además de temas de astronomía, física, biología e ingeniería. El

alumnado aprendió cómo funciona la programación y comprendió mejor los desafíos de una misión espacial a Marte, como la necesidad de recursos y protección frente a condiciones extremas. Esto ayudó a los niños a identificar la conexión entre la tecnología y las ciencias naturales, con lo cual se mostró cómo estas disciplinas trabajan juntas en la vida real.

El vínculo con un tema emocionante, como la exploración de Marte, sin duda aumentó la motivación del estudiantado. La actividad generó un mayor interés por la ciencia y la tecnología, pues se mostró cómo estos campos pueden aplicarse a problemas prácticos y relevantes, lo que a su vez puede inspirar a los participantes a seguir explorando estos temas en el futuro.

Por su parte, la implementación del taller “Abordaje divertido de la ciencia a través de la lectura”, en el que participaron 60 niños, generó un ambiente lúdico y participativo, donde se integró de manera armoniosa la literatura, la oralidad, el movimiento corporal y la divulgación científica. La actividad permitió que los estudiantes mostraran entusiasmo tanto durante la lectura de los cuentos como en las dinámicas asociadas a la recreación de constelaciones (ver Figuras 1 y 2).

**Figura 1.** Actividad de cuentacuentos en la Escuela Rodolfo Herzog Müller (A) y actividad lúdica sobre la construcción e identificación de constelaciones (B)



Fuente: David Sequeira Castro

El fomento de la lectura en voz alta, realizado de forma voluntaria, permitió trabajar elementos clave como la entonación, la comprensión lectora y la expresión oral, con lo cual se contribuyó al desarrollo

de habilidades comunicativas fundamentales. Además, los relatos seleccionados (“Viaje a las estrellas”, “El gigante Orión”, “Hércules, el niño más fuerte y valiente” y “La aventura de una estrella”) funciona-

ron como vehículos didácticos para introducir contenidos científicos relacionados con la astronomía, en especial la formación de estrellas, la mitología de constelaciones y la noción del universo como espacio de exploración e imaginación.

En esta línea, se reconoce que la lectura constituye una herramienta central en la construcción del conocimiento, al facilitar tanto el acceso a la información como el desarrollo del pensamiento crítico y la creatividad. Como señalan López et al. (2016, citados en Delgado Marín, Méndez y Ruiz Cecilia, 2022), la lectura se convierte en eje vertebrador sobre el cual se sustenta todo aquel conocimiento y aprendizaje que permitirá a la persona desarrollar el resto de las competencias. En este sentido, hablar de aprendizaje en cualquier forma implica necesariamente hablar de lectura, entendida como un proceso complejo que va desde la decodificación hasta la comprensión profunda del texto (De Vicente-Yagüe y González Romero, 2019, citados en Delgado et al., 2022, p. 103).

Desde una perspectiva pedagógica, el uso del cuento como recurso educativo se considera pertinente en gran medida. De acuerdo con Pérez, Pérez y Sánchez (2013), este género literario puede ser una herramienta muy útil en diversas áreas y contenidos, pues permite trabajar de forma interdisciplinaria; esto lo hace especialmente adecuado para la educación primaria, ya que aprovecha el alto grado de imaginación de los niños, a la vez que fomenta las interacciones entre estudiantes y facilitadores.

Por su parte, la recreación corporal y artística de constelaciones aportó una dimensión vivencial al aprendizaje, puesto que combina la expresión del cuerpo con la representación simbólica de lo aprendido. Esta forma de explorar el conocimiento, desde la acción y la experiencia directa, permitió que el estudiantado conectara de manera más profunda con los contenidos trabajados. Al tratarse de una metodología participativa, se generaron espacios donde los participantes pudieron reconocer y valorar sus saberes previos, al tiempo que se motivaban a seguir indagando; tal como lo afirman Devés y Reyes (2007, citados por Gavilán et al., 2015), este tipo de enfoques fomenta procesos de aprendizaje donde la curiosidad guía la exploración y el conocimiento se

construye activamente al contrastar lo que se cree con lo que se descubre.

**Figura 2.** Actividad de uso del telescopio en los espacios abiertos de la escuela Rodolfo Herzog Müller



Fuente: David Sequeira Castro

Asimismo, la participación de un equipo interdisciplinario permitió establecer vínculos entre fenómenos astronómicos y procesos biológicos. Con esto, se amplió la dimensión científica y ecológica del taller, pues se fomentó el desarrollo de una conciencia ambiental temprana, mediante una narrativa que conecta ciencia, naturaleza y sensibilidad.

Otra de las actividades realizadas fue colocar un planetario educativo portátil, llamado “Planetario aventura”. Se describieron temas sobre el sistema solar, la vía láctea y constelaciones, así como viajes espaciales. El planetario emplea técnicas audiovisuales que llaman la atención de los participantes porque adapta tanto la narración como las imágenes a la edad de la población atendida y varía el grado de profundidad de los contenidos. Por tener la capacidad de atender volúmenes altos de estudiantes, en esta actividad se logró atender a 450 estudiantes, lo cual permitió un aumento significativo de la población beneficiaria.

Desde una perspectiva educativa, el planetario funcionó como un recurso de apoyo a los contenidos curriculares de ciencias y como una herramienta para **democratizar el acceso a experiencias de cali-**

**dad**, especialmente en contextos donde el acceso a museos, observatorios o centros de divulgación científica suele ser limitado. En este sentido, la incorporación de tecnologías educativas como el planetario se alinea con lo planteado por Pérez-Lisboa, Ríos-Binimelis y Castillo (2020), quienes destacan que los recursos tecnológicos interactivos como plataformas digitales, simuladores o ambientes inmersivos ofrecen a la niñez oportunidades únicas para observar y comprender fenómenos astronómicos, lo cual favorece aprendizajes más eficaces y significativos. Estas tecnologías permiten visualizar las estrellas y constelaciones como se apreciarían en el cielo nocturno, a la vez que transforman el acto de aprender en una experiencia activa, sensible y memorable.

Por su parte, la implementación del taller centrado en el uso de telescopios y la observación del cielo nocturno permitió vincular de manera concreta los principios de la óptica con la astronomía, mediante una experiencia didáctica que combinó teoría y práctica. Esta actividad no solo introdujo a 75 niños en conceptos clave de la física, como la naturaleza de la luz, las propiedades de las ondas y la fuerza gravitacional, también les brindó la oportunidad de aplicar estos conocimientos al observar directamente el firmamento con telescopios astronómicos.

Este enfoque responde a lo planteado por Giraldo y Cardona (2019), quienes señalan la importancia de fortalecer la enseñanza de la física a través de prácticas experimentales que integren el análisis cualitativo y cuantitativo de los fenómenos. De este modo, el aprendizaje deja de ser una abstracción teórica para convertirse en una vivencia significativa, especialmente cuando se conecta con el entorno natural y los objetos celestes reales.

En consonancia con esta perspectiva, Marciales-Vivas (2008), citado en Giraldo y Cardona (2019), subraya la necesidad de transformar los espacios educativos en ambientes más estimulantes, alejados de metodologías tradicionales centradas en la pizarra y los formalismos matemáticos. Justamente, el uso de telescopios en entornos escolares permite recuperar ese asombro genuino que, según Pérez-Lisboa et al. (2020), se genera cuando la niñez tiene vivencias astronómicas directas, como la observación del cielo, de la luna, el Sol y las estrellas, lo cual despierta su

curiosidad y genera preguntas e ideas diversas que pueden convertirse en valiosos puntos de partida para el aprendizaje.

Este tipo de actividades también responde a un contexto latinoamericano donde, como se ha señalado, el desarrollo académico en astronomía aún es limitado. En este sentido, Gavilán et al. (2015) destacan que, debido a la enseñanza fragmentada por disciplinas, muchos estudiantes no logran establecer relaciones entre los distintos saberes que confluyen en el estudio del universo, por lo cual, experiencias como estas, que integran física y astronomía, favorecen una comprensión más articulada y profunda del conocimiento científico.

Así, el uso de recursos ópticos en el aula se revela como una estrategia pedagógica eficaz, capaz de acercar al estudiantado al pensamiento científico, incentivar la exploración autónoma del entorno, y fomentar un aprendizaje interdisciplinar, riguroso y significativo.

## CONCLUSIONES

La experiencia vivida revela que los talleres de astronomía, lectura y robótica educativa, diseñados e implementados en tres instituciones educativas distintas, impactaron de forma positiva y significativa tanto en los procesos de aprendizaje como en los niveles de motivación de los estudiantes participantes. Estos talleres, además de mejorar la comprensión de los principios científicos, fomentan el desarrollo de competencias esenciales para el crecimiento cognitivo y social en el ámbito académico.

La promoción del aprendizaje activo y crítico se alcanzó de manera efectiva mediante talleres como el “Desafío espacial” y el “Abordaje divertido de la ciencia a través de la lectura”, ya que facilitaron el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico. Estos no se limitaron a dar información y que el estudiantado simplemente la recibiera, sino que lo involucró en actividades prácticas, las cuales le permitieron aplicar sus conocimientos teóricos en situaciones reales. Esta metodología ha sido de suma importancia para hacer comprensibles conceptos abstractos, especialmente aquellos relacionados con la exploración espacial y la programación robótica, al



presentarlos de una manera accesible y significativa para el proceso educativo.

En cuanto a la interdisciplinariedad y al fomento de habilidades sociales, las actividades fueron cuidadosamente estructuradas para promover una comprensión integral de la ciencia, al integrar conceptos clave de literatura, astronomía, física, biología e ingeniería. Esta visión holística facilita una mejor comprensión del panorama científico. Además, las actividades colaborativas permitieron a las personas estudiantes trabajar en equipo, lo cual favoreció el desarrollo de competencias esenciales como la cooperación, la comunicación y la resolución de problemas; estas son fundamentales tanto en el ámbito académico como en diversas situaciones de la vida cotidiana.

El uso de tecnologías educativas desempeñó un papel relevante en esta experiencia pedagógica. La integración de herramientas avanzadas, como los robots EV3, los planetarios portátiles y los telescopios, ofreció a los estudiantes experiencias inmersivas y visualmente enriquecedoras que facilitaron una comprensión más profunda del contenido. En particular, el uso del planetario resultó ser eficaz, debido a que la experiencia educativa fue accesible a un mayor número de estudiantes; así, se superaron los desafíos logísticos y financieros asociados con excursiones educativas externas.

El notable impacto en la motivación e interés por la ciencia entre las personas estudiantes puede atribuirse principalmente al enfoque práctico y lúdico adoptado en los talleres, el cual, combinado con el uso de tecnologías de vanguardia, despertó un creciente interés en la astronomía y en otras disciplinas científicas. Al integrar la tecnología con temas fascinantes, como los viajes espaciales y la exploración de Marte, el estudiantado tuvo la oportunidad de participar en un aprendizaje más dinámico e interactivo, lo que aumentó de forma considerable su entusiasmo por la investigación científica y la exploración.

De cara al futuro, los resultados obtenidos de esta experiencia educativa sugieren que la implementación de talleres interactivos y multidisciplinarios puede ser una estrategia altamente eficaz para mejorar la enseñanza de la ciencia y la tecnología en la educación primaria. Es trascendental seguir explo-

rando e implementando metodologías innovadoras que favorezcan la adquisición de conocimientos, a la vez que promueven el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y creativo al brindar a los estudiantes las herramientas necesarias para afrontar los retos que les esperan en su futuro académico y profesional.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Camino, N. (2018). Reflexiones sobre la enseñanza de la astronomía. *Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias*, 13(2), 193-194. Recuperado de: <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/GDLA/article/view/13679/pdf>

Camino, N., Nardi, R., Pedreros, R., García, E. y Castiblanco, O. (2016). Retos de la enseñanza de la astronomía en Latinoamérica. *Revista Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias*, 11(1), 5-6. Recuperado de: [https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/106614/CONICET\\_Digital\\_Nro.48b7fb78-853e-4954-956f-44d09b40ae49\\_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/106614/CONICET_Digital_Nro.48b7fb78-853e-4954-956f-44d09b40ae49_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y)

Delgado Marín, M.D., Méndez, I. y Ruiz Esteban, C. (2022). Comprensión y motivación lectora en educación infantil a través de la luz. *Investigaciones sobre lectura*, 17(2), 93-109.

Hufnagel, B. (2018). Teaching Astronomy: A Guide for Educators. *Astronomy Education Review*, 17(1), 1-10.

García, J. G. (2020). El constructivismo en la educación y el aporte de la teoría sociocultural de Vygotsky para comprender la construcción del conocimiento en el ser humano. *Dilemas contemporáneos: Educación, política y valores*, 7(2). DOI: <https://doi.org/10.46377/dilemas.v32i1.2033>

Gavilán, L., Hernández, E., López, L. y Rivera, P. (2015). Experiencia de innovación: "Club de astronomía Orión: el conocimiento del universo al alcance de tus manos". *Nodos y Nudos*, 4(39), 83-93. Recuperado de: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/4360/3628>

Giordano, E. (2021). Una progresión de aprendizaje sobre ideas básicas entre Física y Astronomía. *Gón-*



*dola, enseñanza y aprendizaje de las ciencias*, 16(2), 272-293. DOI: <https://doi.org/10.14483/23464712.17107>

Giraldo, L., y Cardona, G. (2019). Propuesta de enseñanza de la astronomía en clubes de astronomía a partir del concepto de cuerpo negro. *Revista Científica*, 199-207. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/5043/504375831019.pdf>

Mena, J. (2023, 2 octubre). *Voz experta: La importancia de la astronomía en la educación infantil*. Universidad de Costa Rica. Recuperado de: <https://www.ucr.ac.cr/noticias/2023/10/02/voz-experta-la-importancia-de-la-astronomia-en-la-educacion-infantil.html>

Patiño, J. (2018). Paradigma constructivista en la educación. *Luxiérnaga Revista de Estudiantes de Filosofía*, 8(16), 35-54. Recuperado de: <https://revistas.uaa.mx/index.php/luxiernaga/article/view/2686/2347>

Pedrerros, R. y Castelblanco, A. (2023). Astronomía en el aula: los nortes en el mundo que habitamos. *Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias*, 18 (número especial), 1-14.

Pérez-Lisboa, S., Ríos-Binimelis, C. y Castillo, J. (2020). Realidad aumentada y simuladores: astronomía para niños y niñas de cinco años. *Alteridad. Revista de Educación*, 15(1), 25-35. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467761669002>

Pérez, D., Pérez, A. y Sánchez, R. (2013). El cuento como recurso educativo. *3c Empresa: Investigación y Pensamiento Crítico*, 2(4), 1-29. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4817922>

Quiroga, L. (2018). La robótica: otra forma de aprender ¿Por qué podemos acercar la robótica a la educación infantil? *Dialnet*, 25(1), 51-64.

Romero, G. y Tarquino, M. (2023). Experiencias sobre fenómenos astronómicos en la escuela por medio de historietas y la escritura. *Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las ciencias*, 18 (número especial), 1-16.

Roldán, L. (2019). Leer, comprender y aprender en la escuela secundaria: enfoques y perspectivas.

*Psicología USP*, 30. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1590/0103-6564e20180126>

Sagástegui-Bazán, L. (2021). La metodología indagación y el aprendizaje de las ciencias naturales. *Polo del Conocimiento: Revista Científico-profesional*, 7(2), 804-816. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5409429>

Von Glasersfeld, E. (2001). El constructivismo radical en la enseñanza. *Perspectivas*, 31(2), 171-184. Recuperado de: <https://biblat.unam.mx/hevila/EstudiospublicosSantiago/2001/no81/5.pdf>

# Determinación de bandas de dominio lingüístico en docentes de preescolar de Cartago: una actividad de extensión universitaria financiada por la Ley 9829

Recibido: 20 de enero, 2025

Aceptado: 12 de mayo, 2025

Por: Johanny Vallecillo Alfaro, Instituto Tecnológico de Costa Rica, Costa Rica, ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-4101-9996>  
Sonia Albertazzi Osorio, Instituto Tecnológico de Costa Rica, Costa Rica, ORCID: <http://orcid.org/0009-0008-3097-3141>

## Resumen

El presente artículo divulga los resultados de la actividad de extensión CF1470016, financiada mediante la Convocatoria de la Ley del Cemento N.º 9829 y ejecutada por la Escuela de Ciencias del Lenguaje del Instituto Tecnológico de Costa Rica. Su objetivo general fue determinar la banda de dominio lingüístico en inglés de docentes de preescolar de cinco cantones de Cartago mediante el Oxford Test of English (OTE). Con un diseño cuantitativo-descriptivo, se aplicó una encuesta diagnóstica y el OTE a una muestra intencional de 31 docentes sin certificación previa. Además, se implementaron sesiones de familiarización y apoyo socioemocional. Los resultados muestran que el 67 % de las participantes se ubican entre A2 y B1 del MCER; la comprensión lectora alcanzó los puntajes más altos (algunas en B2), mientras que la escritura evidenció mayores necesidades formativas. Se discuten implicaciones para la formación continua y se ofrece un modelo replicable para la certificación docente.

## Determining Language Proficiency Levels in Preschool Teachers in Cartago: A University Extension Activity Funded by Law 9829

## Abstract

This article presents the findings of the extension activity CF1470016, funded under the Cement Law Call No. 9829 and executed by the School of Language Sciences of the Costa Rican Institute of Technology. The main objective was to determine the English language proficiency level of preschool teachers in five cantons of Cartago by applying the Oxford Test of English (OTE). With a quantitative-descriptive design, a diagnostic survey and the OTE were applied to a purposive sample of 31 teachers who lacked prior certification. Familiarization and socio-emotional support sessions were also implemented. The results show that 67% of the participants scored between A2 and B1 of the CEFR; reading comprehension reached the highest scores (some at B2), while writing revealed the greatest need for further training. Implications for continuing education are discussed, and a replicable model for teacher certification is proposed

Johanny Vallecillo Alfaro, Sonia Albertazzi Osorio. Determinación de bandas de dominio lingüístico en docentes de preescolar de Cartago: una Actividad de extensión universitaria financiada por la Ley 9829. *Revista Comunicación*. Año 46, volumen 34, número 1, enero-junio, 2025. Instituto Tecnológico de Costa Rica. ISSN: 0379-3974/e-ISSN1659-3820

## PALABRAS CLAVE:

Oxford Test of English (OTE), Docentes de preescolar, Dominio lingüístico en inglés, MCER (Marco Común Europeo de Referencia), Certificación docente.

## KEY WORDS:

Oxford Test of English (OTE), Preschool teachers, English language proficiency, CEFR (Common European Framework of Reference for Languages), Teacher Certification.

## INTRODUCCIÓN

El bilingüismo en la primera infancia se ha consolidado como política prioritaria en Costa Rica, articulada a iniciativas estatales como la Alianza para el Bilingüismo (ABI) y a los compromisos nacionales con una educación inclusiva y de alta calidad. Dichas iniciativas responden a la amplia evidencia neuroeducativa que vincula la plasticidad cerebral temprana con una mayor capacidad para adquirir una segunda lengua y, a largo plazo, con mejores oportunidades socioeducativas para la población estudiantil (Patiño Mora, 2021). Sin embargo, algunos informes de alcance nacional advierten que la sostenibilidad de esa política depende, en gran medida, de la preparación lingüística del personal docente encargado de implementar las estrategias de inmersión en inglés (Programa Estado de la Nación, 2023).

En el nivel preescolar, la brecha entre los requerimientos oficiales y la realidad del aula sigue siendo significativa. El diagnóstico aplicado por el Ministerio de Educación Pública (MEP) en 2019 reveló que un 61 % de las maestras se ubicaba apenas en la banda A2 del Marco Común Europeo de Referencia (MCER), muy por debajo del B2 mínimo exigido para garantizar procesos de inmersión efectivos. Aunado a ello, investigaciones recientes subrayan que la falta

de capacitación docente en el idioma inglés dificulta el abordaje eficaz de la estrategia de inmersión (Patiño Mora, 2021) y compromete la continuidad del bilingüismo entre preescolar y primaria. Tal panorama hace patente la necesidad de instrumentos de certificación que aporten evidencia objetiva sobre la competencia lingüística real del profesorado y orienten programas de formación continua.

Con este propósito, desde la Escuela de Ciencias del Lenguaje del Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR) se diseñó la actividad de extensión CF1470016, aprobada por el Consejo de Investigación y Extensión y financiada mediante la Ley del Cemento n.º 9829. Esta normativa destina recursos a proyectos de alto impacto social y educativo, en consonancia con el mandato institucional de “contribuir al mejoramiento de la calidad de vida del pueblo costarricense” mediante acciones de extensión universitaria (Consejo de Investigación y Extensión, Instituto Tecnológico de Costa Rica, 2023). El proyecto se orientó a cuantificar, con criterios internacionales, el nivel de dominio del inglés de docentes sin certificación oficial en cinco cantones de Cartago, lo cual contribuye a la pertinencia social de la extensión universitaria

Figura 1. Grupo de maestras de preescolar



Fuente: elaboración propia

El marco metodológico se sustentó en dos referentes complementarios. Por una parte, el MCER ofrece descriptores estandarizados que facilitan la interpretación de los resultados y su comparación con estándares globales (Consejo de Europa, 2021). Por

otra, el Oxford Test of English (OTE) provee una medición “válida y confiable” de los niveles A2, B1 y B2, alineada con los descriptores del MCER y certificada por la Universidad de Oxford (Oxford University Press, 2021). La combinación de ambos marcos

permitió generar un diagnóstico robusto y diseñar un itinerario formativo ajustado a las necesidades específicas detectadas.

El presente artículo se inscribe, por tanto, en la convergencia entre política pública, extensión universitaria y evaluación lingüística estandarizada. Al exponer los hallazgos derivados del proyecto CF1470016, se ofrece un modelo replicable de certificación docente que puede informar estrategias nacionales de formación continua y aportar evidencia empírica para el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible relativos a educación de calidad y reducción de desigualdades

### POSICIONAMIENTO TEÓRICO

El sustento conceptual del estudio se articula en tres ejes interdependientes: (1) el MCER como marco de referencia internacional, (2) la adquisición temprana de lenguas extranjeras y (3) la evaluación estandarizada mediante el OTE. El MCER describe la competencia comunicativa en seis niveles (A1-C2) y, en su *Volumen complementario*, amplía los descriptores e incorpora la mediación “como la capacidad de facilitar la comprensión entre interlocutores” (Consejo de Europa, 2021). Estas escalas permiten vincular los resultados de cualquier prueba con perfiles de desempeño comparables en el ámbito global, requisito indispensable para alinear la formación docente con estándares verificables.

Respecto a la adquisición a edades tempranas de un segundo idioma como el inglés existen investigaciones que indican que la introducción a una segunda lengua antes de la pubertad potencia la conciencia metalingüística y la pronunciación nativa (Sánchez-Reyes Peñamaría, 2000) y que la exposición continua desde los 4-6 años mejora la comprensión auditiva y lectora en etapas posteriores (Pretel Manso y Megías García, 2016). Sin embargo, estudios de contexto costarricense resaltan que la falta de capacitación docente en inglés limita la eficacia de la inmersión (López-Montero, 2020). Ante lo anterior, se requieren programas formativos que integren recursos lúdicos y digitales para fortalecer las habilidades de habla y escucha (Dávila Acevedo y Del Campo Machado, 2024).

La prueba OTE es un examen adaptativo en línea, certificado por la Universidad de Oxford, que reporta resultados en las bandas de dominio lingüístico A2, B1 y B2 (Oxford University Press, 2021). Su diseño modular involucra las cuatro macro-destrezas del idioma: comprensión auditiva, lectura, expresión oral y escrita. Además, las especificaciones de la prueba de Oxford sugieren que el progreso de A2 a B2 requiere entre 200 y 500 horas de estudio guiado (Oxford University Press, 2021), cifra que sirve como parámetro para planificar la formación continua de las docentes. Al emplear el OTE, esta actividad de fortalecimiento de la extensión ofreció a sus participantes, una herramienta de comparabilidad con validez internacional de los resultados y que generó datos objetivos para determinar sus respectivas áreas de mejora.

En conjunto, estos tres pilares sustentan la propuesta de este artículo: diagnosticar, certificar y diseñar rutas de mejora que respondan simultáneamente a la política pública, a la evidencia neuroeducativa y a los estándares internacionales de evaluación.

### METODOLOGÍA

El estudio se diseñó bajo un enfoque cuantitativo-descriptivo. De acuerdo con Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista (2022), los diseños descriptivos cuantifican atributos de una población “para proporcionar una fotografía numérica y verificable” de un fenómeno, mientras que los estudios cuantitativos -al asignar valores métricos- “permiten establecer comparaciones objetivas” (p. 118). En esta actividad ambos propósitos convergieron: describir el perfil lingüístico de las docentes y cuantificar sus puntuaciones en el OTE para establecer la línea base de su dominio en relación con el MCER.

Como primer paso, se realizó un muestreo para seleccionar a las participantes. Siguiendo los lineamientos territoriales de la Convocatoria Ley n.º 9829, las participantes debían de pertenecer a los cantones de Paraíso, El Guarco, La Unión, Oreamuno y Alvarado. Posteriormente, para se construyó una encuesta electrónica en coordinación con la asesoría en primera infancia de la Direccional Regional del MEP en Cartago y la Escuela de Ciencias del Lenguaje. La anterior se creó y circuló mediante la herramienta Goo-



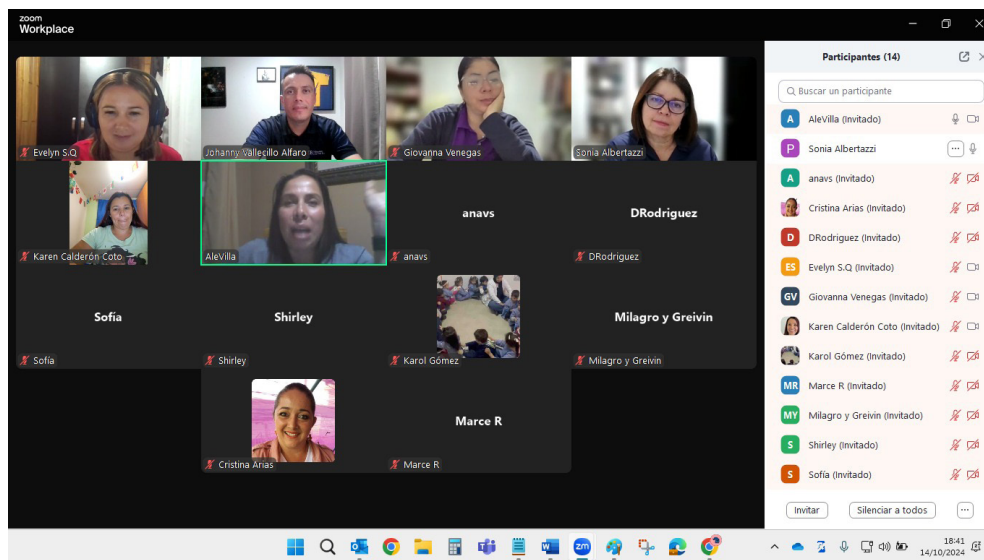
gle Forms. Entre los datos de interés para gestionar las invitaciones a la actividad se recopiló información tal como banda que consideraba tener, interés en certificar su dominio del idioma, disponibilidad de equipo, correo electrónico, acceso a Internet, así como las franjas horarias de mejor conveniencia.

Se recibieron 383 respuestas mediante la *Encuesta de Planificación - Jornadas de Apropiación del Idioma Inglés*. Un total de 219 docentes indicaron carecer de certificación y entre estas 60 declararon “no conocer” qué dominio lingüístico poseían (Dirección Regional de Educación Cartago y Escuela de Ciencias del Lenguaje, Instituto Tecnológico de Costa Rica, 2023). Posteriormente, se enviaron invitaciones vía correo electrónico a las maestras que afirmaron no tener noción de su nivel de inglés. Se dio un pla-

zo de un mes para recibir la respectiva anuencia o rechazo de la invitación. Finalizado este periodo, la población participante quedó integrada por 31 maestras, aunque únicamente 18 concluyeron de forma satisfactoria todo el proceso.

Para mantener contacto frecuente y oportuno con las docentes se creó un grupo mediante la aplicación de mensajería instantánea WhatsApp. Aunado a los correos electrónicos, se logró establecer un cronograma para todas las sesiones y eventos a tomar lugar. También se logró coordinar reuniones tanto presenciales como virtuales. El objetivo de las reuniones fue familiarizar a las docentes con el examen de certificación y conocer acerca de las realidades en sus prácticas profesionales y su experiencia en el aprendizaje del idioma inglés.

Figura 2. Sesiones en línea



Fuente: elaboración propia

Cada una de las sesiones buscó familiarizar a las participantes con la estructura, criterios de puntuación y ejemplos de ítems del OTE. Además, les fue provisto material autoguiado para práctica de las cuatro destrezas. Estas sesiones permitieron identificar la necesidad de apoyar a las docentes emocionalmente para la aplicación de la prueba por lo que, con el apoyo de la Dirección de la Escuela de Ciencias del Lenguaje, se coordinó una sesión de autoconocimiento y motivación hacia el aprendizaje del idioma inglés con la experta internacional M.Sc. Vera Madrigal de

Prisma Coaching. El objetivo de la sesión de trabajo con la especialista fue ayudar a las docentes a bajar el filtro emocional y mejorar su confianza al enfrentar la prueba. Esta acción respondió a la recomendación del Informe Estado de la Educación de “implementar acciones extraordinarias de recuperación de aprendizajes” (Programa Estado de la Nación, 2023) y a la evidencia de Patiño (2021) sobre la necesidad de fortalecer la confianza docente en procesos bilingües.

**Figura 3.** Sesión de autoconocimiento y motivación



**Fuente:** elaboración propia

Con base en el cronograma establecido en conjunto con las maestras de preescolar, se procedió con la administración de la prueba. El OTE se administró en el laboratorio de idiomas del ITCR. Cada docente completó los cuatro módulos (*Listening, Reading, Speaking* y *Writing*) en una sola sesión supervisada. El sistema generó reportes individuales y una base de datos consolidada que alimentó el análisis estadístico descriptivo (frecuencias y medias).

Seguido a esto, se procedió con la recepción y estudio de los resultados obtenidos por las maestras. El análisis estadístico integró frecuencias, porcentajes y medidas de tendencia central para cada destreza evaluada; posteriormente, los resultados cuantitativos del OTE fueron triangulados con los datos de la encuesta diagnóstica, lo que permitió corroborar que el 67 % de las participantes se ubica entre las bandas A2 y B1 del MCER. La comprensión lectora registró la media más alta con un subgrupo que alcanzó nivel B2 mientras que la producción escrita evidenció la brecha formativa más amplia. Para socializar los

hallazgos y discutir sus implicaciones pedagógicas, el equipo convocó a las docentes a una sesión remota vía ZOOM el 14 de octubre de 2024, en la cual se explicaron los criterios de interpretación y se delinearon acciones de mejora. Finalmente, se procedió a la divulgación de la actividad de extensión y a la elaboración de los informes técnicos exigidos por las autoridades del ITCR, requisitos indispensables para la aprobación y conclusión satisfactoria del proyecto.

## RESULTADOS

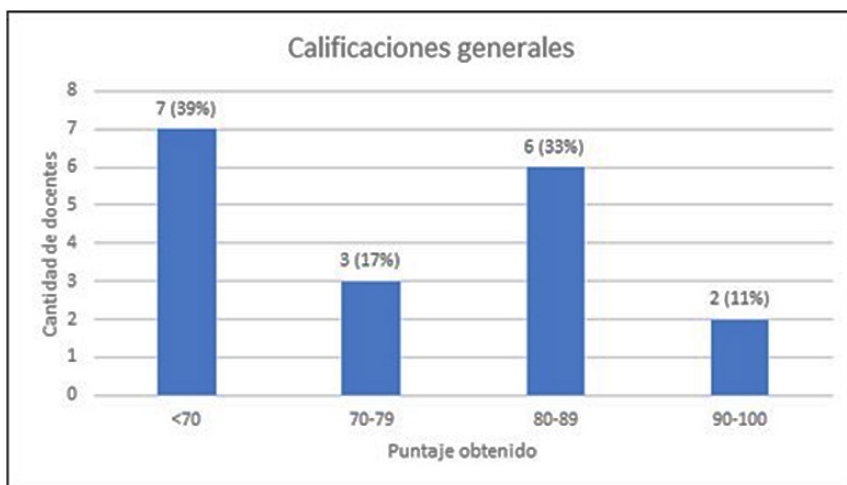
Los siguientes descriptores ofrecen un marco objetivo que permite correlacionar los puntajes con competencias lingüísticas específicas, lo cual facilita su interpretación tanto para evaluadores como para usuarios (Council of Europe, 2001; Oxford University Press, 2022). Sobre esta base, se comparan las medias por destreza y se contextualizan los hallazgos en función de los requisitos mínimos establecidos por la Política Nacional de Bilingüismo para la educación preescolar.

**Tabla 1.** Bandas de dominio lingüístico y sus descriptores de desempeño asociados

Banda	Descriptor
Below A2 (0-50)	El usuario posee habilidades limitadas para comprender y usar frases básicas.
A2 (51-80)	El usuario puede comunicarse en situaciones sencillas y realizar tareas básicas de intercambio de información.
B1 (81-110)	El usuario demuestra capacidad para desenvolverse en situaciones cotidianas y expresar ideas con claridad en temas familiares.
B2 (111-140)	El usuario maneja el idioma con fluidez y precisión en contextos cotidianos, laborales y académicos.

**Fuente:** elaboración propia

**Figura 4.** Desempeño integral

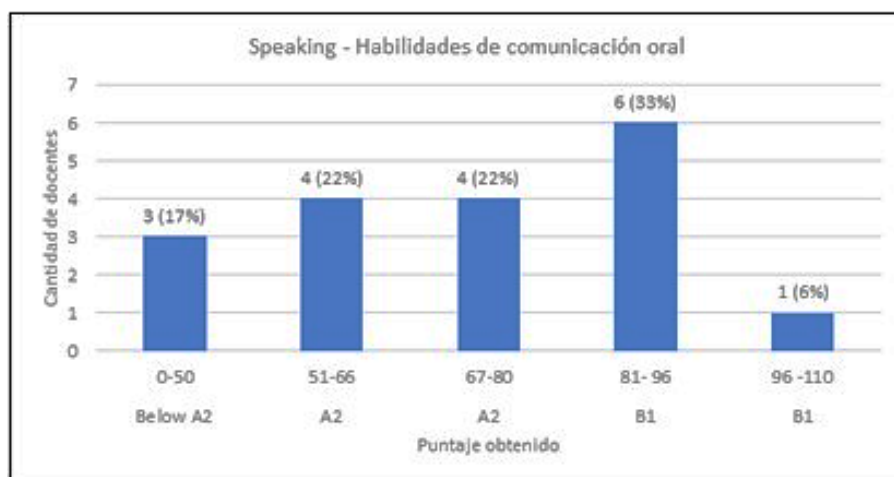


Fuente: elaboración propia

El rendimiento global de las 18 docentes que concluyeron el proceso de certificación es heterogéneo, aunque predominan los niveles iniciales de competencia. En la figura 4 se observa que poco más de la tercera parte del grupo (39 %) obtuvo calificaciones inferiores a 70/100, umbral que el OTE asocia con un desempeño *Below A2* en al menos una destreza. Otro 17 % se situó en la franja de 70 a 79, rango que, de acuerdo con la tabla anterior, corresponde al nivel A2. Un 33 % alcanzó entre 80 y 89 puntos, intervalo que suele marcar la transición hacia B1 (Oxford Uni-

versity Press, 2022). Tan solo dos participantes (11 %) superaron la barrera de los 90 puntos, puntaje característico de perfiles B1 consolidados. Mantener la lógica de triangulación de datos propuesta en el marco metodológico asegura que los futuros ciclos de formación respondan a evidencias objetivas y no a percepciones aisladas, lo que permite avanzar hacia la banda B2 deseada por el MEP y la Política Nacional de Bilingüismo (Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, 2016).

**Figura 5.** Desempeño en destrezas orales

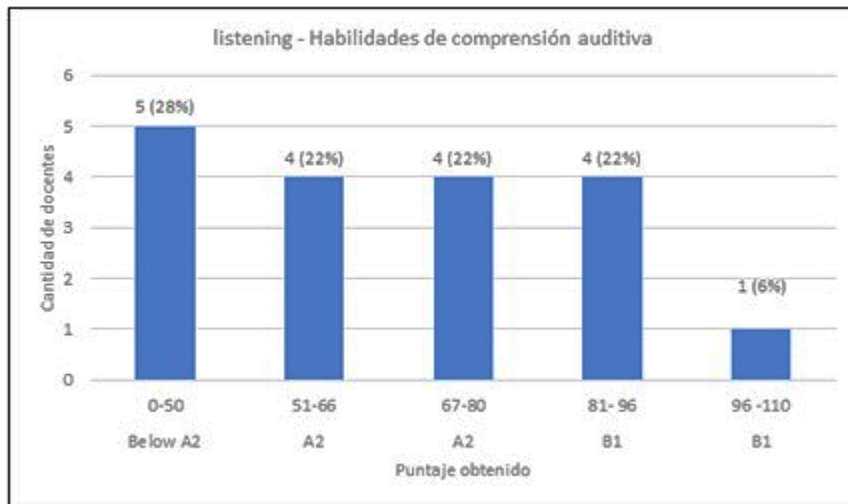


Fuente: elaboración propia

Un tercio de las docentes alcanzó el nivel B1 en *Speaking* (Consejo de Europa, 2020), mientras que el 61 % se mantiene en *Below A2-A2*, lo que confirma la banda A2-B1 descrita en los resultados globales. La escasa presencia de puntajes iguales o superiores a 96 evidencia una brecha en la producción oral. La mayoría es capaz de manejar intercambios rutinarios, pero carece de la fluidez necesaria para implementar

estrategias de inmersión en el aula. Estos datos subrayan la necesidad de ofrecer tareas diferenciadas (Programa Estado de la Nación, 2023) que les permitan mejorar y alcanzar un desempeño más alto en esta habilidad, como lo son microtarefas guiadas para niveles *Below A2-A2*, actividades de mediación y *role-play* para consolidar el nivel B1.

Figura 6. Desempeño en comprensión auditiva



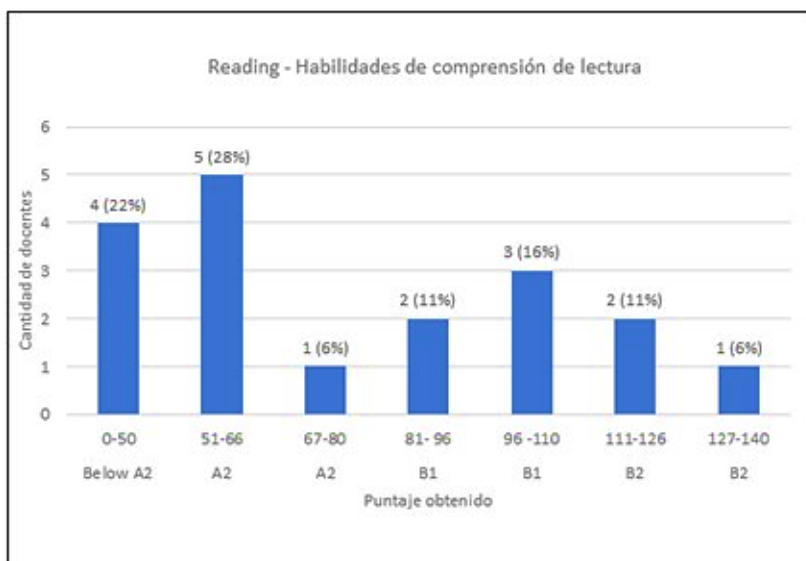
Fuente: elaboración propia

En *Listening* o comprensión auditiva, la progresión es menos favorable de lo esperado para una destreza receptiva. Cinco docentes (28 %) permanecen en *Below A2*, lo que limita incluso la comprensión de instrucciones básicas. Un grupo de ocho participantes (44 %) se distribuye en dos sub-rangos de A2 (51-66 y 67-80), indicador de capacidad para entender mensajes breves y rutinarios, pero sin la densidad léxica que exige la banda B1. Solo cinco docentes (28 %) se consolidan en B1 y, dentro de este subgrupo, apenas una (6 %) supera los 96 puntos, delineando resultado similar al observado en la destreza de *Speaking*.

Se reafirma lo planteado en el marco teórico: aun en comprensión auditiva la mayoría no trasciende A2, lo que coincide con los hallazgos de Patiño sobre la lenta transición de docentes costarricenses hacia niveles intermedios. La prevalencia de puntajes bajos sugiere que las estrategias de recepción y comprensión del idioma han sido insuficientes. De acuerdo con el *Volumen complementario* del MCER, la escucha extensiva y la mediación de textos orales deben intensificarse para mover a las docentes hacia B1 alto y B2 inicial, requisito señalado por la Política Nacional de Bilingüismo



**Figura 7.** Destreza en comprensión lectora

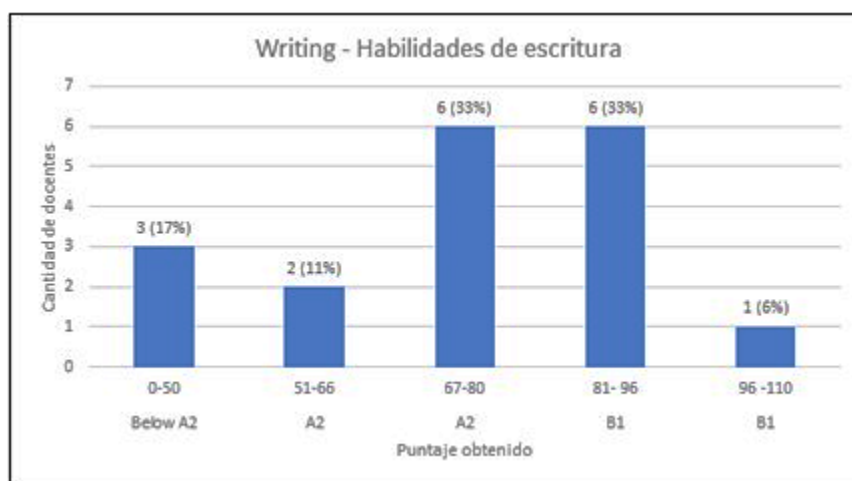


Fuente: elaboración propia

La comprensión de lectura o *Reading* se posiciona como la destreza más adelantada dentro del grupo. Aunque persisten cuatro docentes (22 %) en *Below A2*, el bloque principal avanza: seis docentes (33 %) se ubican en A2 y cinco (28 %) en B1. Más relevante aún, tres participantes (17%) traspasan el umbral de B2, distribuidas en los tramos 111-126 y 127-140 puntos. Según los descriptores del MCER, a partir de B1 una docente “puede identificar ideas principales en textos claros” y, en B2, “comprende artículos especializados con cierta facilidad” (Council of Euro-

pe, 2020). Este resultado respalda la hipótesis inicial de que la destreza receptiva progresa antes que la productiva, fenómeno documentado en la investigación costarricense sobre bilingüismo preescolar (Patiño Mora, 2021). El grupo que ya opera en B2 constituye un núcleo potencial para liderar prácticas de lectura guiada y *Scaffolding* (o andamiaje), mientras que el tercio restante en A2 necesita estrategias de adquisición léxica y activación de inferencias, rutas señaladas en el *Volumen complementario* del MCER para escalar hacia la competencia independiente.

**Figura 8.** Desempeño en producción escrita



Fuente: elaboración propia

En la producción escrita o *Writing*, la mitad del grupo se concentra en A2 (11 % en 51-66 y 33 % en 67-80). Ninguna docente alcanza B2 y solo siete (39 %) se sitúan en B1 -seis en el tramo 81-96 y una solitaria participante en 96-110 puntos-. El rango *Below A2* (17 %) revela carencias de control ortográfico y cohesión básica. En este nivel, el MCER describe textos “aislados y de una sola frase” (Council of Europe, 2020). La ausencia de progresión más allá de B1 corrobora el “techo prematuro” señalado en los resultados de *Speaking* y *Listening* respalda la advertencia de Patiño (2021) sobre la debilidad histórica de la escritura entre docentes costarricenses. En términos de intervención, el predominio de A2-B1 demanda secuencias de escritura guiada centradas en la expansión de oraciones y el uso funcional de conectores, recomendaciones explícitas del *Volumen complementario* del MCER para transitar hacia la competencia redactora autónoma.

## CONCLUSIONES

La actividad enfocada en la determinar la banda lingüística de aquellas docentes que aún no tenían noción de ella, resalta la importancia de aumentar las opciones de acceso gratuito a formación continua en inglés, particularmente en contextos educativos iniciales. La triangulación de encuesta diagnóstica, sesiones de familiarización y aplicación del OTE demostró ser un procedimiento eficaz para brindar perfilar rutas de mejora, en consonancia con la recomendación metodológica del MCER de combinar múltiples fuentes de evidencia (Council of Europe, 2020). Brindar talleres de familiarización con la prueba y gestión de ansiedad refuerza la relación entre autoeficacia y rendimiento lingüístico descrita en estudios recientes sobre desarrollo profesional docente (FutureLearn, 2024).

**Figura 9.** Talleres de familiarización con la prueba



**Fuente:** elaboración propia

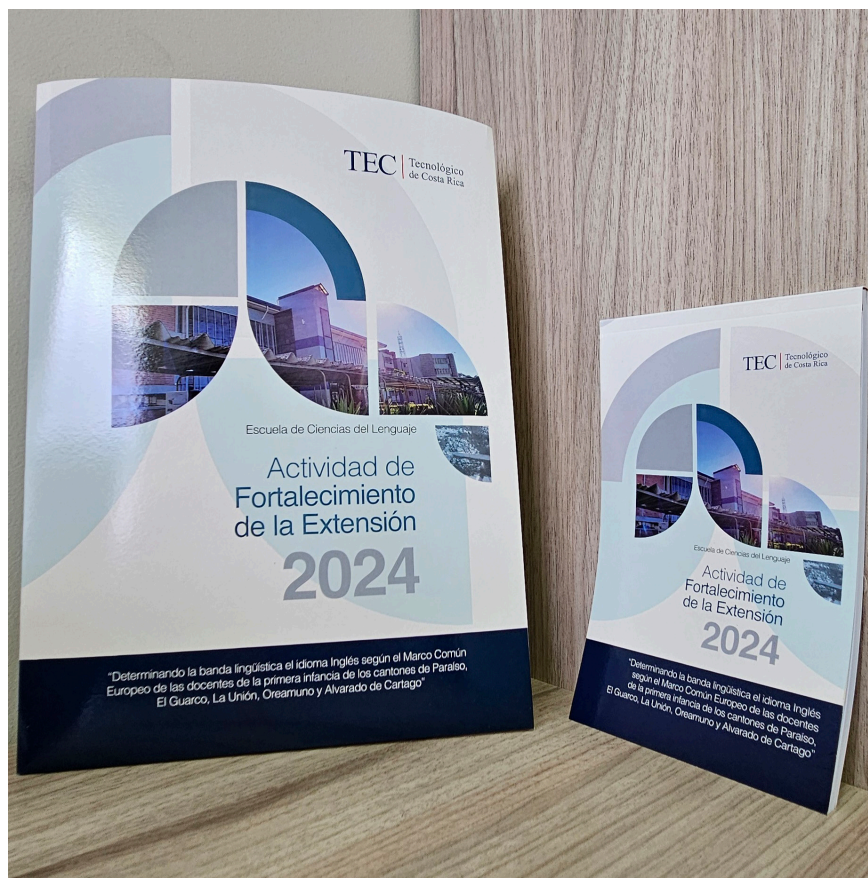
Como recomendaciones, para superar las bandas A2-B1 se propone, en primer lugar, incorporar sesiones de “micro-enseñanza” en inglés entre pares docentes (Consejo de Europa, 2020), grabadas y retroalimentadas; la reflexión colaborativa sobre tareas auténticas favorece la progresión comunicativa según el enfoque orientado a la acción del MCER (North, 2022). En segundo lugar, se sugiere introducir (en la medida en que los recursos disponibles lo permitan) narración digital (*digital storytelling*) semanal mediante tabletas; la evidencia muestra que esta práctica potencia la adquisición léxica en preescolar y refuerza la motivación infantil (Kocaman-Karoglu, 2021; Gayatri, 2024). En lectura, la recolección o ad-

quisición de textos alineados con los niveles MCERY gestionados mediante portafolios digitales ampliará el acceso a contenido y vocabulario comprensible y facilitará la transición de A2 a B1 + (Council of Europe, 2020). Para la escritura, se recomienda la creación por medio de la asesoría regional de preescolar, la creación de talleres en línea centrados en cohesión y uso de conectores. Este medio de libre acceso facilita la retroalimentación dirigida a funciones textuales clave acelera el avance dentro de B1 (Cambridge English, 2019). Por último, se propone a las docentes familiarizarse con la técnica de portafolios de progreso basados en descriptores de mediación, de modo que ellas autoevalúen su capacidad para facilitar la

comprensión entre el español y el inglés, competencia esencial en aulas de primera infancia y destacada en el *Volumen Complementario* del MCER (Council of Europe, 2020). Estas acciones, articuladas, contri-

buirán a que las maestras se conviertan en modelos de comunicación efectiva y, a su vez, potencien experiencias de inmersión lingüística significativas para los niños del nivel preescolar.

Figura 10. Materiales facilitados por el TEC



Fuente: elaboración propia

Finalmente, es recomendable que proyectos similares se enfoquen en el desarrollo integral de las habilidades auditivas y escritas, áreas que, según Richards y Rodgers (2014), ya que estos son fundamentales para alcanzar niveles de competencia superiores como el B2 del MCER. Este tipo de iniciativas permite al ITCR alcanzar la meta de fortalecer la extensión y la acción social como funciones sustantivas del quehacer institucional para una mejor rendición de cuentas (Instituto Tecnológico de Costa Rica, 2023).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cambridge English. (2019). *Revising the A2 Key and B1 Preliminary Writing tests*. Recuperado de: <https://www.cambridgeenglish.org/Images/563653-revising-a2-key-and-b1-preliminary-writing-tests.pdf>

Consejo de Europa. (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario* (I. Castellanos Vega, Á. García Santa-Cecilia y J. L. Montoussé Vega, Coords. y Equipo de traducción, Eds. y Trans.). Ministerio de Educación y Formación Profesional



y Instituto Cervantes. (Obra original publicada en 2020)

Consejo de Investigación y Extensión, Instituto Tecnológico de Costa Rica. (2023, 10 de agosto). *Comunicación de acuerdo del CIE: "Términos para la Convocatoria por fondos externos de la Ley del Cemento N.º 9829, artículo 7, inciso c) para actividades de fortalecimiento de extensión, 2024 y proyectos de extensión, 2024-2025"* [Memorando] Henderson García, Alan.

Dávila Acevedo, M. R. y Del Campo Machado, R. M. (2024). *Tendencias pedagógicas para el fortalecimiento de las habilidades de habla y escucha para docentes de inglés en preescolar, a través de herramientas digitales*. Clío América, 8 (3), 11286-11305. DOI: [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i3.12277](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.12277)

Dirección Regional de Educación Cartago y Escuela de Ciencias del Lenguaje, Instituto Tecnológico de Costa Rica. (2023). *Encuesta de planificación - Jornadas de apropiación del idioma inglés* [Encuesta de Planificación - Jornadas de Apropiación del Idioma Inglés.csv]. Google Forms. <https://forms.gle/BUk88kXQUSdIcoY7A>

FutureLearn. (2024). *English in Early Childhood: Language Learning and Development*. Recuperado de: <https://www.futurelearn.com/courses/english-in-early-childhood>

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2022). *Metodología de la investigación* (7.ª ed.). McGraw-Hill

Instituto Tecnológico de Costa Rica. (2023). *Plan estratégico institucional 2023-2027: Docencia, investigación y extensión para el desarrollo nacional*. Vicerrectoría de Investigación y Extensión. Recuperado de: [https://www.tec.ac.cr/sites/default/files/media/doc/plan\\_estragico\\_institucional\\_2022-2026.pdf](https://www.tec.ac.cr/sites/default/files/media/doc/plan_estragico_institucional_2022-2026.pdf)

Kocaman-Karoglu, A. (2021). *Storytelling in Early Childhood Education: Time to Go Digital*. Recuperado de: <https://ijccep.springeropen.com/articles/10.1186/s40723-021-00081-x>

López-Montero, R. (2020). *Enseñanza del inglés a nivel preescolar en un contexto de educación públi-*

*ca*. Revista Educación, 44 (1), 1-29. DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.34626>

Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. (2016). *Programa de estudio de inglés para educación preescolar*. MEP. Recuperado de: <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/media/inglestransicion.pdf>

North, B. (2022). *The CEFR Companion Volume and the Action-oriented Approach*. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/366155128>

Oxford University Press. (2021). *Oxford Test of English: Test specifications - Test development and validation*. Recuperado de: [https://online.oupe.es/ELT/OTE/pdf-web/ote\\_global\\_oxford\\_test\\_of\\_english\\_test\\_specifications\\_2019.pdf](https://online.oupe.es/ELT/OTE/pdf-web/ote_global_oxford_test_of_english_test_specifications_2019.pdf)

Patiño Mora, V. (2021). *El bilingüismo en el preescolar costarricense: Logros y desafíos*. Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible (CONARE-PEN).

Pretel Manso, M. C. y Megías García, A. (2016). *El aprendizaje de lenguas extranjeras en educación infantil*. Puertas a la Lectura, 127-132.

Programa Estado de la Nación. (2023). *Educación preescolar, general básica y diversificada en Costa Rica* (D. Murillo y I. Román, Coords.; Cap. 2, Informe Estado de la Educación 2023).

Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3ª ed.). Cambridge University Press.

Sánchez-Reyes Peñamaría, M. S. (2000). La influencia de la edad temprana en el proceso de adquisición de la lengua extranjera. *Aula*, 12, 43-53. Ediciones Universidad de Salamanca



# Campamento educativo para niñas: potenciando el interés por la lectura, la ciencia y la tecnología con proyectos de extensión

Recibido: 20 de enero, 2025

Aceptado: 12 de mayo, 2025

Por: Vanessa Carvajal Alfaro, Instituto Tecnológico de Costa Rica,  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2166-1716>

David Sequeira Castro, Instituto Tecnológico de Costa Rica, Costa Rica,  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8774-0866>

Fátima Díaz Quesada, Instituto Tecnológico de Costa Rica, Costa Rica,  
ORCID: <http://orcid.org/0009-0007-7850-6334>

## Resumen

Este estudio aborda la problemática de la desigualdad de género en áreas como la ciencia, la tecnología y la educación, donde las niñas, especialmente en zonas rurales de Costa Rica, se encuentran subrepresentadas. El objetivo principal fue fomentar el interés por la lectura, la ciencia y la tecnología entre las niñas de la comunidad de Sarapiquí, con lo cual se contribuye a reducir las brechas de género en estas áreas. Para ello, se diseñó e implementó un campamento educativo que integró talleres de lectura, óptica y robótica. La metodología utilizada combinó un enfoque constructivista y el modelo pedagógico STEAM, el cual aboga por la integración de las disciplinas de ciencia, tecnología, ingeniería, artes y matemáticas. Los talleres, con una duración de 90 minutos, fomentaron el aprendizaje activo, la experimentación y la reflexión grupal. Los resultados evidencian un aumento en la participación de las niñas en actividades científicas y tecnológicas, pues fortalecen sus competencias en robótica, óptica y comprensión lectora. Asimismo, las actividades favorecieron el desarrollo de habilidades de trabajo en equipo y pensamiento crítico. Se destacó el impacto positivo en la autoestima y el empoderamiento de las niñas, quienes mostraron una mayor confianza en sus capacidades científicas y tecnológicas. Además, se subrayó la importancia de un enfoque inclusivo que desafíe los estereotipos de género y promueva la equidad en la educación. Las conclusiones indican que proyectos educativos como este son de suma importancia para la reducción de brechas de género en la ciencia y la tecnología, ya que promueven un aprendizaje significativo y transformador para las jóvenes participantes.

Vanessa Carvajal Alfaro, David Sequeira Castro, Fátima Díaz Quesada. Campamento educativo para niñas: potenciando el interés por la lectura, la ciencia y la tecnología con proyectos de extensión. *Revista Comunicación*. Año 46, volumen 34, número 1, enero-junio, 2025. Instituto Tecnológico de Costa Rica. ISSN: 0379-3974/e-ISSN1659-3820

## PALABRAS CLAVE:

STEAM, género, educación inclusiva, constructivismo, ciencia y tecnología

## KEY WORDS:

STEAM, gender, inclusive education, constructivism, science and technology.

---

## Educational Camp for Girls: Fostering Interest in Reading, Science and Technology with Extension Projects

### Abstract

This study addresses the issue of gender inequality in areas such as science, technology, and education, where girls, especially in rural areas of Costa Rica, are poorly represented. The main objective was to promote interest in reading, science, and technology among girls in the community of Sarapiquí, helping to reduce gender gaps in these fields. To achieve this, an educational camp was designed and executed, including workshops on reading, optics, and robotics. The methodology used combined a constructivist approach and the STEAM pedagogical model, which advocates the integration of the disciplines of science, technology, engineering, arts, and mathematics. The 90-minute workshops encouraged active learning, experimentation, and group reflection. The results show an increase in the participation of girls in scientific and technological activities, strengthening their skills in robotics, optics, and reading comprehension. Furthermore, the activities enhanced the development of teamwork and critical thinking skills. A positive impact on the self-esteem and empowerment of the girls was highlighted, as they showed greater confidence in their scientific and technological abilities. In addition, the importance of an inclusive approach that challenges gender stereotypes and promotes equity in education was stressed. Conclusions show that educational projects like this one are fundamental for reducing gender gaps in science and technology, as they promote meaningful and transformative learning for young participants

---

### INTRODUCCIÓN

En los últimos años, Costa Rica ha logrado avances significativos en la promoción de la igualdad de género, con un énfasis particular en garantizar el acceso equitativo a la educación para todas las personas. En este marco, la Política Nacional para la Igualdad y Equidad de Género (PIEG) 2018-2030 ha trazado una serie de iniciativas estratégicas organizadas en torno a cuatro ejes principales: cultura de los derechos para la igualdad, distribución del tiempo, distribución de la riqueza y distribución del poder. El objetivo principal de estas iniciativas es asegurar que todas las personas, independientemente de su género, puedan disfrutar de los mismos derechos y oportunidades en todas las esferas de la vida. Estas acciones buscan dismantelar las barreras históricas profundamente arraigadas que han restringido de manera sistemática la participación de las mujeres, al promover una sociedad más inclusiva y equitativa (Instituto Nacional de Mujeres, 2018).

No obstante, persisten disparidades significativas en sectores como la ciencia, la tecnología y la educación superior, donde las mujeres –especialmente las jóvenes residentes en zonas rurales– continúan subrepresentadas. Es trascendental reconocer que estas desigualdades afectan el desarrollo personal y profesional de las mujeres, además de limitar el progreso social y económico del país en su conjunto.

En este contexto, resulta fundamental abordar las brechas de género desde una perspectiva intersec-

cional. Las mujeres representan el 50,2 % de la población costarricense (según el Censo Nacional de Población de 2022), pero históricamente han enfrentado discriminación en los ámbitos político, económico, laboral y social. Según un informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2024), en Costa Rica la proporción de mujeres que trabajan en entornos urbanos supera en más de 10 puntos porcentuales a la de sus pares en zonas rurales, lo cual refleja una disparidad significativa en las oportunidades de empleo según la ubicación geográfica. Además, la brecha laboral entre hombres y mujeres es aún más pronunciada en zonas rurales: alcanza los 35 puntos porcentuales, en contraste con los 22 puntos registrados en áreas urbanas. Esta disparidad se agrava debido a la carga de trabajo no remunerado que recae desproporcionadamente sobre las mujeres en áreas rurales y limita su capacidad para acceder a empleos formales (OCDE, 2024, p. 10).

Las mujeres indígenas enfrentan desafíos adicionales derivados de la intersección de su género, su herencia cultural y las condiciones socioeconómicas adversas que enfrentan. En los territorios indígenas, la tasa de empleo promedio de las mujeres es de apenas el 17 %, muy inferior al 56 % registrado para los hombres y a las tasas de empleo de sus rurales en general. Solo el 13 % de las niñas indígenas ha completado la educación secundaria, lo que limita severamente sus perspectivas laborales y perpetúa su vulnerabilidad (Informe de la Comisión Interamericana-

na de Derechos Humanos [CIDH], 2017). Estos datos evidencian la necesidad de políticas específicas, así como de un compromiso decidido para abordar las barreras estructurales que enfrentan las mujeres indígenas y promover tanto su inclusión como empoderamiento en todos los ámbitos.

La pobreza, junto con la falta de acceso a una educación inclusiva y de calidad, así como los marcos legales, políticos e institucionales que perpetúan desigualdades contribuyen a la exclusión de muchas mujeres y niñas en campos como la ciencia y la tecnología. Un informe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2007) destaca que estas dinámicas no solo afectan a nivel individual, sino también limitan el desarrollo colectivo de las sociedades.

La educación se ha reconocido como una herramienta fundamental para romper los ciclos de desigualdad que se transmiten de generación en generación y reproducen la pobreza tanto en familias como en comunidades. En Costa Rica, este enfoque tiene implicaciones estratégicas que incluyen la reducción de problemas sociales como el embarazo adolescente, la pobreza, la violencia basada en género y la exclusión educativa (Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica [Mideplan], 2015). Sin embargo, el sistema educativo enfrenta desafíos en cuanto a la equidad de género, debido a la existencia de un **“currículo oculto”** que perpetúa estereotipos y sesgos implícitos. Este concepto, desarrollado por Phillip Jackson en la década de 1960, refiere a las normas, creencias y actitudes transmitidas de manera no explícita dentro de las instituciones educativas, las cuales influyen las experiencias y resultados de aprendizaje de manera diferenciada para hombres y mujeres (Jackson, 2009).

La segregación de género en la educación y las opciones profesionales, especialmente en disciplinas científicas y tecnológicas, es un problema persistente. El Mideplan (2015) señala que lograr la equidad en estos campos requiere la colaboración entre actores sociales, nacionales e internacionales, con el objetivo de diseñar estrategias y políticas inclusivas que fomenten la participación de mujeres en la ciencia, la tecnología y la innovación (CTI).

En respuesta a estas brechas, los proyectos de extensión adscritos a la Vicerrectoría de Investigación y Extensión (VIE), *Implementando metodologías STEAM para la enseñanza de ciudades sostenibles a través de la robótica en niñas y niños del cantón de Upala*, *Escritura científica para incentivar las metodologías STEAM a través de aeroespacio y robótica en estudiantes de Educación General Básica de II Ciclo de escuelas públicas de los distritos de La Suiza y Orosi de Cartago* y *La ciencia como agente integrador de los derechos de los niños y las niñas mediante la implementación de laboratorios móviles en las comunidades fronterizas del cantón de Upala*, desarrollaron un campamento educativo dirigido a niñas. Este programa busca fomentar en las niñas el interés en la lectura, la ciencia y la tecnología, a través de actividades dinámicas que fortalecen su autoestima y promueven su participación en campos tradicionalmente dominados por hombres.

El campamento se fundamenta en la necesidad de crear entornos inclusivos que permitan a las niñas desarrollar sus habilidades científicas y tecnológicas desde edades tempranas, al mismo tiempo que sensibiliza a las comunidades sobre la importancia de la equidad de género en la educación. Estas iniciativas contribuyen al empoderamiento individual de las menores e impulsan cambios culturales hacia una sociedad más equitativa.

El presente artículo tiene como objetivo evidenciar que los proyectos de extensión enfocados en niñas pueden ser herramientas transformadoras tanto para modificar las percepciones de género en la educación como para fomentar vocaciones científicas y tecnológicas entre las jóvenes, particularmente en zonas rurales, donde las desigualdades son más acentuadas. Estas acciones son fundamentales para construir un sistema educativo inclusivo que garantice oportunidades equitativas.

## METODOLOGÍA

Para el desarrollo del campamento educativo en Sarapiquí, se llevaron a cabo cuatro talleres con temáticas relacionadas con la lectura, la óptica, la robótica y la programación. Cada uno tuvo una duración de 90 minutos y fue diseñado para involucrar activamente a las 28 niñas participantes, quienes prove-

nían de la comunidad local. Estas actividades ofrecieron una oportunidad para aprender, también se ajustaron a las necesidades y contextos específicos de las menores.

Según Luján y Rodríguez (2011), un campamento educativo se entiende como una propuesta de carácter no formal que busca aprovechar el tiempo libre de manera significativa, considerando tanto los intereses temáticos como el contexto cultural y socioeconómico de los participantes. Este tipo de actividad se planifica meticulosamente para integrar aspectos didácticos y organizativos, como la evaluación, las metodologías y los recursos, con el fin de garantizar que la experiencia educativa sea coherente y adecuada a las necesidades de los estudiantes. En este sentido, el campamento desarrollado en Sarapiquí se concibió como una intervención educativa y una oportunidad para introducir a las niñas a un modelo pedagógico que va más allá de las aulas tradicionales.

Dentro de este enfoque, el campamento se enmarca en la pedagogía del ocio y del tiempo libre, que es parte de la educación no formal. Esta corriente pedagógica, nacida en Europa durante las décadas de 1960 y 1970, ha cobrado relevancia por su capacidad para crear espacios de aprendizaje fuera del contexto escolar, y ofrecer actividades organizadas que permiten a los participantes aprender de manera más libre y creativa (Fernoso, 1997, citado en Luján y Rodríguez, 2011). Así, el campamento no solo proporcionó un entorno educativo enriquecedor, sino que también rompió con las estructuras convencionales al permitir a las niñas aprender mientras se divertían y experimentaban.

Este enfoque metodológico resultó ser particularmente adecuado para las niñas de Sarapiquí, una comunidad rural donde, en ocasiones, las oportunidades educativas son limitadas. Al optar por el campamento como estrategia, se creó un espacio no solo para el aprendizaje académico, sino también para la integración social y el desarrollo de habilidades colaborativas. La metodología empleada en los talleres buscó promover una experiencia de aprendizaje activa y participativa, en la que las estudiantes tanto adquirieran como vivieran conocimientos de forma práctica y significativa.

Los talleres se desarrollaron bajo un enfoque constructivista: las participantes fueron las protagonistas de su propio aprendizaje. De acuerdo con Guerra (2020), este enfoque reconoce que el conocimiento se construye a partir de las experiencias previas de las personas estudiantes, lo cual les permite dar sentido a la nueva información a través de la interacción con su entorno. Además, se hizo hincapié en la importancia de la colaboración social, tal como lo defienden Morales y Irigoyen (2016), quienes sostienen que el aprendizaje no es un proceso aislado, sino que se potencia a través del trabajo en grupo, el intercambio de ideas y la reflexión colectiva.

Dentro del marco de los talleres, la robótica jugó un papel importante. La metodología utilizada en este campo se alineó con los principios del enfoque STEAM (*Science* [Ciencia], *Technology* [Tecnología], *Engineering* [Ingeniería], *Arts* [Artes] y *Mathematics* [Matemáticas]), el cual favorece la investigación, la exploración y el trabajo en equipo. A través de este, las niñas se adentraron en conceptos técnicos, además, participaron activamente en un proceso de aprendizaje colaborativo que las motivó a investigar y a crear (Guerra, 2020).

En particular, en los talleres de robótica, se utilizó el bloque inteligente EV3 para construir modelos de animales robóticos, como monos, aves, insectos y tortugas. Este ejercicio permitió a las niñas experimentar con los principios de la programación, mientras exploraban las características morfológicas de los animales. Posteriormente, en un segundo taller, las participantes utilizaron el robot educativo "Robomaster S1" para aplicar conceptos básicos de programación a través de la plataforma "Camino al maestro". Esta experiencia las introdujo a la programación y les permitió integrar la reflexión sobre la conservación de la biodiversidad, un tema relevante para el cantón de Sarapiquí.

Simultáneamente, el taller de lectura, basado en la obra *Marcelo el murciélago*, propició una reflexión profunda sobre temas como la aceptación, la resiliencia y el autoconocimiento. Las participantes leyeron fragmentos del texto y participaron en actividades que evaluaron su comprensión, mientras fomentaban un espacio para el análisis crítico y la reflexión personal. Este taller, más allá de ser un ejer-



cicio académico, contribuyó al desarrollo de habilidades emocionales y cognitivas esenciales.

El taller de óptica, por su parte, adoptó una metodología basada en la indagación. Las participantes formularon preguntas tanto sobre la luz como sobre sus propiedades, y a través de experimentos y discusiones en grupo, construyeron respuestas basadas en la evidencia. Además, tuvieron la oportunidad de observar la fauna y flora local en la Reserva Biológica La Tirimbina, lo que les permitió integrar los conceptos científicos aprendidos con la práctica de la observación directa en la naturaleza.

Todos estos talleres fueron unificados por un enfoque interseccional, el cual atendió las múltiples formas de desigualdad que afectan a las niñas de comunidades rurales, como las de Sarapiquí. Este enfoque reconoce la interacción clave de factores como el género, la ubicación geográfica y el acceso a la tecnología, para diseñar una intervención educativa que no solo respondiera a las necesidades académicas de las participantes, sino también a sus realidades sociales y culturales. Así, se diseñó una experiencia educativa inclusiva que visibilizaba las diversas formas de exclusión, a la vez que promovía la equidad y la justicia social en el acceso a la educación STEAM.

### PRINCIPALES LOGROS

Como se mencionó, el propósito fundamental del campamento educativo fue motivar a las niñas de la comunidad de Sarapiquí a adentrarse en áreas del conocimiento que tradicionalmente han sido dominadas por hombres, como la ciencia, la tecnología y la lectura. A través de una serie de talleres que incluían actividades prácticas y lúdicas, se buscó fomentar su interés por estos campos, así como promover un ambiente de aprendizaje inclusivo y colaborativo. Los talleres ofrecieron un espacio para que las participantes desarrollaran habilidades motoras, cognitivas y críticas, mientras se desafiaban a sí mismas en un entorno seguro y empoderador. A continuación, se detallan los principales logros alcanzados durante este proceso.

**Figura 1.** Niñas participan de la observación de aves mediante el telescopio, como parte de las actividades del taller de óptica



Fuente: David Sequeira Castro, 2024

### PARTICIPACIÓN Y COMPROMISO DE LAS NIÑAS

Uno de los principales logros fue la activa participación de las 90 niñas en los cinco talleres en los que se abordaron temáticas de lectura, óptica y robótica. A lo largo de estos, las niñas mostraron un notable entusiasmo, especialmente en las actividades de robótica y óptica, de manera que se alinearon con el objetivo de incentivar el interés en los campos científicos y tecnológicos. El enfoque práctico y experimental de las actividades permitió que las participantes se involucraran de manera profunda, colaborando entre sí y enfrentando retos con una actitud positiva. Las discusiones en pequeños grupos en las áreas de robótica y óptica (ver Figura 1) favorecieron el intercambio de ideas y enriquecieron la comprensión, lo que, a su vez, aumentó tanto su compromiso como su confianza al abordar problemas técnicos y científicos.

## DESARROLLO DE HABILIDADES DE LECTURA Y PENSAMIENTO CRÍTICO

El taller de lectura, centrado en la obra *Marcelo el murciélago*, representó un hito fundamental en el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora y pensamiento crítico de las participantes. Al trabajar con preguntas generadoras tras cada fragmento de lectura, las niñas tuvieron la oportunidad de reflexionar profundamente sobre los textos y de conectar sus aprendizajes con experiencias previas. Esta actividad les permitió comprender la idea principal y los personajes de la obra, además, reflexionar sobre temas clave como la aceptación y la superación personal.

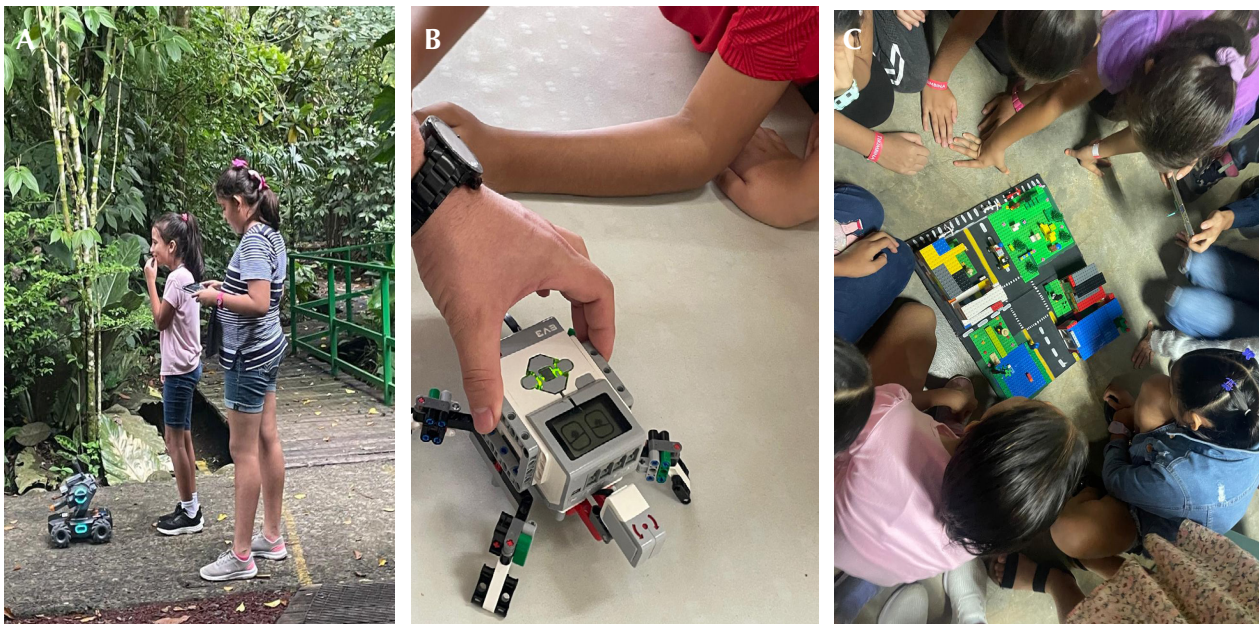
Al final del taller, las niñas demostraron mayor disposición para leer de manera autónoma y reflexionar críticamente sobre los textos, lo que evidenció un avance en sus habilidades analíticas y de interpretación literaria.

## ADOPCIÓN DE ENFOQUES STEAM Y SU IMPACTO EN EL APRENDIZAJE

Los talleres de óptica y robótica, diseñados bajo el enfoque STEAM, permitieron a las participantes involucrarse de manera activa en el proceso de aprendizaje a través de la experimentación y el trabajo colaborativo. En el taller de robótica, las niñas programaron dispositivos sencillos, lo que les permitió comprender los principios fundamentales de la ingeniería y la tecnología. Al trabajar en equipo, pudieron compartir ideas, aprender de las experiencias de sus compañeras y encontrar soluciones creativas a los problemas planteados.

De manera similar, el taller de óptica, basado en la indagación, favoreció que comprendieran profundamente fenómenos como la reflexión y la refracción de la luz. Los experimentos prácticos, así como el uso de un telescopio y el kit de óptica para observar la biodiversidad local hicieron que los contenidos teóricos se conectaran de manera directa con el mundo natural. Lo anterior fortaleció el aprendizaje significativo.

**Figura 2.** Participantes del campamento de la niña utilizan el Robomaster durante el taller de robótica (A), aprendizaje de la fauna silvestre mediante el kit EV3 (B) y construcción de maquetas sobre ciudades sostenibles con ayuda de bloques armables (C).



Fuente: Vanessa Carvajal Alfaro, 2024.



## FORTALECIMIENTO DE LA AUTOESTIMA Y EL EMPODERAMIENTO

Un aspecto destacado del campamento fue el fortalecimiento de la autoestima y el empoderamiento de las niñas. Al generar espacios seguros donde podían explorar sus intereses en ciencia y tecnología, las participantes desafiaron los estereotipos de género que históricamente han limitado su acceso a estas áreas.

Durante las actividades, las niñas mostraron una creciente confianza al compartir sus opiniones y reflexionar sobre sus experiencias personales, en especial durante los debates grupales. Además, la interacción con la biodiversidad de la Reserva Biológica La Tirimbina, así como la relación entre la ciencia, la tecnología y la preservación ambiental promovieron un sentido de responsabilidad y empoderamiento; asimismo, esto les permitió a las niñas reconocer su rol en la protección del medio ambiente y en la creación de soluciones innovadoras frente a los desafíos ambientales.

## IMPACTO EN LAS PERCEPCIONES DE GÉNERO Y EN LA EDUCACIÓN

Este campamento también tuvo un impacto profundo en las percepciones de género de las participantes. A través de un entorno inclusivo que promovió la equidad, se evidenció una disposición mayor a desafiar los estereotipos de género, en especial en disciplinas como la robótica y la ciencia, que tradicionalmente han estado dominadas por los varones. Las niñas participaron en todas las actividades mostrando un interés genuino por aprender y desarrollarse en estos campos.

La estructura del campamento, que garantizó igualdad de oportunidades de aprendizaje y participación, fue fundamental para romper las barreras de género, pues se subrayaba la importancia de la equidad en la educación. Esta experiencia también destacó el empoderamiento de las mujeres, particularmente en áreas científicas y tecnológicas, donde la representación femenina sigue siendo baja.

## REFLEXIONES FINALES

El campamento educativo dirigido a niñas en la comunidad de Sarapiquí ha demostrado ser una intervención significativa en el fomento del interés por la lectura, la ciencia y la tecnología, con un enfoque especial en la igualdad de género. A través de una metodología constructivista, las participantes se ubicaron como agentes activos de su propio proceso de aprendizaje, lo que les permitió integrar sus conocimientos previos con nuevos aprendizajes en áreas como la robótica, óptica y la lectura. Este enfoque centrado en la comunidad estudiantil favoreció un aprendizaje significativo, basado en la experiencia y la interacción social, lo cual contribuyó al desarrollo de habilidades críticas y colaborativas.

La adopción del enfoque STEAM resultó importante para estimular la curiosidad de las niñas y proporcionarles herramientas para la resolución de problemas mediante la investigación y la experimentación. Las actividades en robótica y óptica, centradas en el trabajo en equipo y la exploración autónoma, no solo enriquecieron los conocimientos de las participantes, sino que también favorecieron su empoderamiento en áreas tradicionalmente dominadas por varones. Esta integración de las disciplinas STEAM proporcionó a las niñas una experiencia educativa integral que las acercó de manera práctica y creativa a los principios fundamentales de la ciencia y la tecnología.

El taller de lectura basado en la obra *Marcelo el murciélago* fue otro componente clave en el desarrollo de habilidades de interpretación y análisis crítico. Las preguntas generadoras, utilizadas como herramienta pedagógica, facilitaron una reflexión profunda sobre los textos leídos, al fomentar el desarrollo de competencias cognitivas esenciales para la comprensión lectora. Este enfoque también promovió la interacción y el intercambio de ideas, lo que permitió a las participantes construir una comprensión más completa y crítica de los contenidos literarios.

Uno de los logros más significativos de este campamento fue el impacto positivo en la autoestima y percepción de las niñas con respecto a su capacidad para participar en actividades científicas y tecnológicas. La eliminación de estereotipos de género en el ámbito educativo, especialmente en disciplinas como la robótica y la óptica, contribuyó a crear un

espacio inclusivo en el que las participantes pudieron desafiar las expectativas tradicionales sobre sus roles en la sociedad. A través de su participación en las actividades del campamento, las niñas no solo ampliaron sus conocimientos, sino que también se visualizaron como futuras científicas, tecnólogas e innovadoras, lo cual es un paso clave hacia la reducción de las brechas de género en estos campos.

Finalmente, la conexión de los talleres con preservar la biodiversidad, mediante la observación en la Reserva Biológica La Tirimbina, permitió que las participantes comprendieran la importancia de la ciencia al resolver problemas medioambientales. Este componente transversal de la preservación ambiental enriqueció la experiencia de aprendizaje, a la vez que fortaleció el vínculo entre la ciencia, la tecnología y el compromiso con la sostenibilidad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Comisión Interamericana de Derechos Humanos. (2017). Las mujeres indígenas y sus derechos humanos en las Américas. Organización de los Estados Americanos. <https://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/MujeresIndigenas.pdf>
- Guerra, J. (2020). El constructivismo en la educación y el aporte de la teoría sociocultural de Vygotsky para comprenderla construcción del conocimiento en el ser humano. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.*, VII(2). Recuperado de: <https://doi.org/10.46377/dilemas.v32i1.2033>
- Instituto Nacional de Mujeres. (2018). *Política Nacional para la igualdad efectiva entre hombres y mujeres PIEG 2018-2030*. Recuperado de: [https://oig.cepal.org/sites/default/files/politica\\_nacional\\_para\\_la\\_igualdad\\_efectiva\\_entre\\_hombres\\_y\\_mujeres\\_-\\_pieg\\_2018-2030.pdf](https://oig.cepal.org/sites/default/files/politica_nacional_para_la_igualdad_efectiva_entre_hombres_y_mujeres_-_pieg_2018-2030.pdf)
- Jackson, P. (Ed.). (2009). Currículum oculto, dominación y libertad. *Paulo Freire, Revista de pedagogía crítica*, 7. Recuperado de: <https://revistas.academia.cl/index.php/pfr/article/view/470/610>
- Luján, M. y Rodríguez, K. (2011). El campamento como programa didáctico: hacia una propuesta teórico-metodológica para su implementación en los museos. *Actualidades investigativas en educación*, 11(1). Recuperado de: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/download/10184/18042/37817>
- Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica (Mideplan). (2015). *Objetivos de desarrollo del milenio, III informe País 2015*. Recuperado de: <https://documentos.mideplan.go.cr/share/s/PXmgOSF7T3e-Qh6EZNZTzg>
- Morales, H. y Irigoyen, A. (2016). El paradigma conductista y constructivista de la educación a través del decálogo del estudiante. *Archivos en medicina familiar*, 18(2), 27-30. Recuperado de: <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=72082>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD). (2024). *Igualdad de género en Costa Rica: Hacia una mejor distribución del trabajo remunerado y no remunerado*. Recuperado de: [https://www.oecd.org/content/dam/oecd/es/publications/reports/2024/07/gender-equality-in-costa-rica\\_06ebece0/9a6523a7-es.pdf](https://www.oecd.org/content/dam/oecd/es/publications/reports/2024/07/gender-equality-in-costa-rica_06ebece0/9a6523a7-es.pdf)
- Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2007). *Ciencia Tecnología y Género. Informe internacional*. Recuperado de: [http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/SC/pdf/sc\\_stg\\_executive\\_summary-es.pdf](http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/SC/pdf/sc_stg_executive_summary-es.pdf)



## Colaboradores 1-2025

---

**René Camilo García Rivera. Cuba.** Es graduado de Periodismo por la Universidad de La Habana (2016) y del Doctorado en Literatura Latinoamericana en la Universidad de Concepción (Chile, 2021). Desde 2023, realiza la investigación postdoctoral “La condición humana: antropogénesis en la narrativa hispanoamericana postsoviética” en la Universidad Complutense de Madrid. Autor del libro “Naufragios de fin de siglo. Relatos, crónicas y entrevistas sobre el Período Especial en Cuba”. Contacto: [laletincomoda@gmail.com](mailto:laletincomoda@gmail.com)

**Jorge Aguilar-Sánchez. Costa Rica.** Es doctor en Lingüística y Lingüística Hispánica, máster en Lingüística Hispánica y en TESOL y Lingüística aplicada por la Universidad de Indiana, Bloomington. Es Catedrático de la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje de la Universidad Nacional, Costa Rica. Sus áreas de interés son la metodología de la investigación, la adquisición de lenguas, la sintaxis, la pedagogía y las lenguas en contacto. Contacto: [jorge.aguilar.sanchez@una.cr](mailto:jorge.aguilar.sanchez@una.cr)

**Karina Badilla-Ramos. Costa Rica.** Cuenta con un Bachillerato en la Enseñanza del Inglés para I y II ciclos, un Bachillerato en Enseñanza del Inglés de la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA), y una maestría Profesional en Lingüística Aplicada con énfasis en la Enseñanza del inglés con Fines Específicos (UNA). Trabaja como docente en la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje de la Universidad Nacional, Costa Rica. Contacto: [karinabadilla07@gmail.com](mailto:karinabadilla07@gmail.com)

**Jorge Andrés Chavarría-Piñeiro. Costa Rica.** Es bachiller y licenciado en la Enseñanza del Inglés de la Universidad de Costa Rica – Sede de Occidente. Es docente y encargado de capacitaciones docentes del departamento de InglésTEC y Otros Idiomas de la Fundación Tecnológica de Costa Rica (FUNDATEC). Su enfoque académico y laboral

ha sido en las áreas de investigación, capacitación, lingüística y metodologías de enseñanza en contextos presenciales y virtuales. Contacto: [jorge.chavarria.lb2@fundatec.ac.cr](mailto:jorge.chavarria.lb2@fundatec.ac.cr)

**Viviana María Fallas-Gabuardi. Costa Rica.** Cuenta con un bachiller y licenciatura en enseñanza del inglés como lengua extranjera, una maestría en Lingüística Aplicada en Segundas Lenguas y Culturas, y un Diplomado de Especialización en Neuroeducación de la Universidad de Barcelona, España. Tiene 13 años de experiencia como docente de inglés en Universidad Nacional y Universidad de Costa Rica. En la Universidad de Costa Rica es Coordinadora de Investigación y subdirectora de la Sede del Sur y ha sido coordinadora de carreras de inglés. Ha participado en conferencias a nivel nacional (CILAP y CONLAUNA) e internacional (ATESL, Canadá, CIFCOM, Colombia, y II CIEGM, España). Sus áreas de interés van dirigidas a la neuroeducación y la educación social y emocional. Cotacto: [viviana-fg87@gmail.com](mailto:viviana-fg87@gmail.com)

**Mónica G. Flores-Reyes de Reichenbach. Guatemala.** Es catedrática universitaria con un Doctorado en Educación de la Universidad Estatal a Distancia (UNED), labora como experta en enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura. Fue directora de la Escuela de Psicopedagogía y Educación en Universidad Internaciones. Además, fue directora general de Acreditación y Certificación, así como de Currículo en el Ministerio de Educación de Guatemala. También, se desempeñó como subdirectora de Desarrollo de Instrumentos en la Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa donde tuvo a su cargo el diseño de pruebas utilizadas en los dispositivos de evaluación nacional, así como la coordinación de investigaciones relacionadas con factores asociados. Ha sido autora de diferentes materiales de aprendizaje para lectura y escritura, y conferencista en eventos sobre la adquisición de la lectoescritura. Contacto: [monica.floresreichenbach@gmail.com](mailto:monica.floresreichenbach@gmail.com)

**Tania Elena Moreira-Mora. Costa Rica.** Es evaluadora e investigadora catedrática jubilada del Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR) con

un Doctorado en Educación de la Universidad Estatal a Distancia (UNED). Laboró como evaluadora e investigadora en el Departamento de Orientación y Psicología del ITCR, destacada en el Comité de Examen de Admisión. Además, fue asesora nacional de evaluación en el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, destacada en la evaluación de programas y proyectos educacionales. En el campo pedagógico ha impartido diversos cursos universitarios y en la enseñanza del español en secundaria. En el ámbito de la investigación en ciencias sociales, las áreas de interés conciernen a la psicometría, pruebas estandarizadas, el rendimiento académico, la evaluación educativa y la equidad social.

**Andrés Castillo. Costa Rica.** Profesor Catedrático. Licenciado en Psicología por la Universidad de Costa Rica. Máster en Estudio de la Violencia Social y Familiar de la Universidad Estatal a Distancia (UNED/Costa Rica) y Máster en Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología con mención en Comunicación de la Ciencia de la Universidad de Salamanca, España. Universidad en la cual también obtuvo su Doctorado en Ciencias Sociales y de la Comunicación. Contacto: [andres.castillo@ucr.ac.cr](mailto:andres.castillo@ucr.ac.cr)

**Hermann Guendel Angulo. Costa Rica.** Doctor en Estudios Latinoamericanos por la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA), Máster en Filosofía por la Universidad de Costa Rica (UCR). Autor de las obras: *Como una bailarina entre la niebla (identidad, significado y sentido)* y *Atrapado entre mis imágenes (dialéctica del imaginario nacional costarricense)*. Ha publicado artículos científicos especializados en las Revista Espiga (UNED), la Revista de Filosofía (UCR), las revistas Praxis y en Temas de nuestra América (UNA). Autor de numerosos artículos filosóficos publicados en el Semanario Universidad de la Universidad de Costa Rica (UCR). Contacto: [hermann.guendel.angulo@una.ac.cr](mailto:hermann.guendel.angulo@una.ac.cr)

**Jonathan Pimentel Chacón. Costa Rica.** Catedrático. Universidad Nacional. Ha publicado diversos trabajos, entre los que sobresalen *El agua y el aire. Aproximación a la teoría política de la libertad de Thomas Hobbes*. San José: Sebila, 2021;

*Monstruosa tierra. Una lectura de Leviathan*. Heredia: EUNA, 2022; *Ángel e infancia. Lectura del Ensayo acerca del entendimiento humano de John Locke*. Heredia: EUNA, 2023. Contacto: [jo-nathan.pimentel@gmail.com](mailto:jo-nathan.pimentel@gmail.com)

**Rafael Baltodano Goulding. Costa Rica.** Es profesor catedrático del Tecnológico de Costa Rica y de la Universidad de Costa Rica. Tiene un Doctorado por la Universidad de Missouri -Columbia en Ingeniería Civil-Ingeniería Geotécnica, también es Magíster en Ingeniería Civil por la Universidad de Kansas. Ha impartido cursos de grado y posgrado y ha estado a la cabeza de la Dirección de estudiantes. Ha colaborado con docencia e investigación en Ingeniería Civil e Ingeniería en Construcción en dos programas prestigiosos y acreditados (Acuerdos de Washington) en Costa Rica. La experiencia en estas universidades incluyó la enseñanza de Mecánica de Suelos I, Mecánica de Suelos II, Ingeniería Geotécnica, Procesos Constructivos, Laboratorio de Mecánica de Suelos, Ingeniería de Pavimentos, Resistencia de Materiales y cursos de diseño final (capstone). Contacto: [rbaltodano@itcr.ac.cr](mailto:rbaltodano@itcr.ac.cr)

**Raquel Victoria Wintter Vargas. Costa Rica.** Bachiller en Filología Española por la Universidad de Costa Rica y egresada de la Maestría en Enseñanza del Castellano y la Literatura de la misma institución. Posee un Técnico en la Enseñanza del Español como Segunda Lengua otorgado por FUNDATEC (Instituto Tecnológico de Costa Rica). Además, ha cursado estudios de especialización en edición, lenguaje claro, adquisición de segundas lenguas y metodologías activas de aprendizaje. Sus investigaciones se centran en la literatura costarricense y en la enseñanza de la comunicación escrita. Contacto: [rvwintter@gmail.com](mailto:rvwintter@gmail.com)

**Tania Gabriela Molina Villalobos. Costa Rica.** Es Máster en Educación con Énfasis en la Enseñanza del Idioma Inglés, Bachiller en la Enseñanza del Idioma Inglés (Universidad Nacional). Tiene 26 años de experiencia en docencia universitaria. Profesora de cursos de inglés en el Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR). Coordinadora académica de los programas de inglés TEC y

otros idiomas de la Escuela de Ciencias del Lenguaje del ITCR. Contacto: [tmolina@itcr.ac.cr](mailto:tmolina@itcr.ac.cr)

**Leonardo Brenes Rojas. Costa Rica.** Máster en Enseñanza del Idioma Inglés con objetivos Específicos (Universidad de Costa Rica). Tiene más de 30 años de experiencia en enseñanza del inglés en ámbitos nacionales e internacionales (18 años en enseñanza de ESL en Estados Unidos). Profesor de cursos de inglés para diversas carreras en el Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR). Coordinador académico del programa inglés TEC -Zona 2 de la Escuela de Ciencias del Lenguaje del ITCR. Contacto: [leobrenes@itcr.ac.cr](mailto:leobrenes@itcr.ac.cr)

**Patricia López-Estrada. Costa Rica.** Es doctora en educación de la Universidad de Florida, con una maestría en segundas lenguas y culturas en inglés como lengua extranjera y una licenciatura en lingüística aplicada a la enseñanza del inglés por la Universidad Nacional de Costa Rica. También posee un bachillerato en enseñanza y traducción del inglés por la Universidad Latinoamericana de Ciencias y Tecnología. Ha coordinado proyectos de extensión sobre diagnóstico y fortalecimiento de competencias lingüísticas en comunidades de turismo rural, así como investigaciones sobre percepciones constructivistas de mujeres empoderadas en zonas rurales. Ha liderado cuatro estudios cualitativos sobre las modalidades educativas durante la pandemia en la Región Huetar Norte de Costa Rica. Es profesora catedrática e investigadora consolidada en la Escuela de Lenguas y Ciencias Sociales del Instituto Tecnológico de Costa Rica, Campus Tecnológico Local San Carlos. Contacto: [plopez@itcr.ac.cr](mailto:plopez@itcr.ac.cr)

**Lady Fernández-Mora. Costa Rica.** Es Máster en Administración de Proyectos (Universidad para la Cooperación Internacional), Bachiller en Gestión del Turismo Rural Sostenible (Instituto Tecnológico de Costa Rica). Tiene 15 años de experiencia en extensión universitaria. Cuenta con 10 años de experiencia como docente e investigadora universitaria en la Carrera de Gestión de Turismo Rural Sostenible del ITCR. Gestora de vinculación del Campus Tecnológico Local San Carlos. Contacto: [lfernandez@itcr.ac.cr](mailto:lfernandez@itcr.ac.cr)

**Estefanía Pérez-Hidalgo. Costa Rica.** Es estudiante de último año de Ingeniería en Computación y Administración de Empresas del Campus Tecnológico Local San Carlos. Asistente de dos proyectos de extensión sobre el diagnóstico y el fortalecimiento de las competencias lingüísticas de una comunidad rural, y tres proyectos de investigación cualitativa sobre percepciones constructivistas de mujeres empoderadas en el contexto rural comunitario, y de docentes de primaria de inglés durante la educación a distancia y combinada en la Región Huetar Norte. Contacto: [eperez96@estudiantec.cr](mailto:eperez96@estudiantec.cr)

**Nelson Pérez Rojas. Costa Rica.** Es graduado del Bachillerato en Filología Española y la Maestría Académica en Lingüística de la Universidad de Costa Rica. Actualmente es estudiante del Doctorado en Ciencias para el Desarrollo (TEC, UNA, UNED), en el énfasis de Tecnologías Electrónicas Aplicadas. Ha sido investigador en el Instituto de Investigaciones Psicológicas de la UCR desde el 2010, como miembro del Grupo de Medición Psicológica y Educativa. En el Tecnológico de Costa Rica, es profesor de la Escuela de Ciencias del Lenguaje, forma parte del Programa de Investigación y Extensión Sociocultural y Educativa, y es miembro del *Pattern Recognition and Machine Learning Group*. Sus estudios tratan sobre tecnologías del lenguaje humano, inteligencia artificial, medición de las habilidades de razonamiento y lectura. Contacto: [nperez@itcr.ac.cr](mailto:nperez@itcr.ac.cr)

**Fátima Díaz Quesada. Costa Rica.** Es graduada de la Maestría en Educación Técnica del Instituto Tecnológico de Costa Rica. Es licenciada en Ciencias de Educación con Énfasis en Didáctica Específica, Bachiller en la Enseñanza del Español, Bachiller en Literatura y Lingüística con concentración en Español y Profesora en la Enseñanza de Español en la Universidad Nacional. Ha sido investigadora y extensionista en el Instituto Tecnológico de Costa Rica. Es la actual directora ejecutiva de la Escuela de Ciencias del Lenguaje del Instituto Tecnológico de Costa Rica. Contacto: [fdiaz@itcr.ac.cr](mailto:fdiaz@itcr.ac.cr)

**Vanessa Carvajal Alfaro. Costa Rica.** Es Bióloga de formación. Estudió en la Universidad Nacional

de Costa Rica, donde se graduó de Bachiller en Biología Tropical, posteriormente, obtuvo grado de Licenciatura en Biología Tropical con énfasis en Manejo de Recursos en esa misma universidad. Realizó estudios de posgrado en la Universidad Internacional Iberoamérica de Puerto Rico, donde se graduó de Máster en Gestión y Auditoría Ambiental con énfasis en Aplicación de Energía Renovables. Fue directora ejecutiva de la Escuela de Ciencia Naturales y Exactas, Instituto Tecnológico de Costa Rica, Campus San Carlos, Ejecutiva Institucional del Colegio Científico en el Campus Local San Carlos, Coordinadora del Programa de Regionalización Universitaria en el Campus Local San Carlos. Desde 2004 es docente, investigadora y extensionista de la Escuela de Ciencia Naturales y Exactas, Instituto Tecnológico de Costa Rica. Ha desarrollado proyectos de investigación en diferentes áreas de la biología, sobre todo en ecología de poblaciones silvestre y ecología de caminos. Cuenta con diversas ponencias y publicaciones a nivel nacional e internacional. Contacto: [vcarvajal@itcr.ac.cr](mailto:vcarvajal@itcr.ac.cr)

**David Sequeira Castro. Costa Rica.** Es un educador especializado en el área de Física. Realizó sus estudios en la Universidad Nacional de Costa Rica, donde obtuvo el título de Licenciado en Enseñanza de las Ciencias. Posteriormente, continuó su formación académica en la misma institución, graduándose de Máster en Educación con énfasis en Docencia Universitaria. Desde 2013, Sequeira Castro se desempeñó como docente en la Escuela de Física de la Universidad Nacional. A partir de 2016, se integró a la Escuela de Ciencias Naturales y Exactas del Instituto Tecnológico de Costa Rica, donde ha impulsado diversos proyectos de extensión relacionados con la robótica educativa, las energías renovables y la intersección entre ciencia y derechos humanos. Contacto: [dsequeira@itcr.ac.cr](mailto:dsequeira@itcr.ac.cr)

**Johanny Vallecillo Alfaro. Costa Rica.** Es profesor de inglés y extensionista en la Escuela de Ciencias del Lenguaje del Instituto Tecnológico de Costa Rica (TEC). Posee una Maestría en Ciencias de la Educación con énfasis en Enseñanza del Inglés y cuenta con más de 20 años de experiencia docente en Costa Rica y Estados Unidos, desem-



peñándose como docente y coordinador de programas académicos. Desde 2014, imparte clases en el TEC, donde también integra actividades curriculares y de extensión. Ha participado como ponente en congresos nacionales e internacionales en Panamá, Italia y Perú, abordando temas de enseñanza del inglés y tecnología educativa. Actualmente, cursa una Maestría en Traducción Inglés-Español en la Universidad Nacional, en Heredia, Costa Rica. Contacto: [jvallecillo@itcr.ac.cr](mailto:jvallecillo@itcr.ac.cr)

**Sonia Albertazzi Osorio. Costa Rica.** Se graduó de Bachillerato en Inglés de la Universidad de Costa Rica. Además, posee una Maestría en Enseñanza del Inglés de la Universidad Latina de Costa Rica y completó la certificación internacional TESOL del Instituto SIT en 2014. En el Instituto Tecnológico de Costa Rica es profesora de la Escuela de Ciencias del Lenguaje desde el año 2013. Actualmente, coordina la comisión de certificación lingüística de inglés. Contacto: [salbertazzi@itcr.ac.cr](mailto:salbertazzi@itcr.ac.cr)

## CONDICIONES PARA PUBLICAR EN LA REVISTA COMUNICACIÓN

La Revista *Comunicación* publica semestralmente (en junio y en diciembre de cada año) documentos originales en los campos de las Humanidades (literatura, lenguaje, lingüística, comunicación, filosofía, sociología, historia, religiones, artes y pedagogía).

La Revista *Comunicación* recibe colaboraciones nacionales e internacionales, en las siguientes lenguas: español, inglés y eventualmente otra lengua considerada por el comité editorial, y en un caso debidamente examinado.

Las secciones de la revista son las siguientes: artículos, foro, semblanzas, disertaciones, rescate de documentos, reseñas, crónicas, entrevistas y ensayo.

### ASUNTOS DE FONDO PARA TODAS LAS SECCIONES

Los manuscritos deben tener un carácter principalmente académico o científico, resultado de investigaciones en el área de su interés. También pueden publicarse creaciones literarias originales, cuya calidad será determinada por el Consejo de Revisores y el Consejo Editorial de la Revista. Bajo ningún motivo serán aceptados aquellos documentos donde pueda ser demostrada la existencia de transcripción textual de otra obra (plagio).

Los documentos que pretendan incluirse en la sección de artículos, tendrán un mínimo de diez cuartillas y un máximo de treinta.

Las contribuciones que deseen publicarse en la sección de "Artículos" deben incluir, tanto en el resumen como en su introducción, una pequeña justificación donde se explique el origen y tipo de investigación, el problema, los métodos de investigación, los hallazgos y sus conclusiones. Además, deberá aparecer explícitamente el proyecto de investigación del cual provienen (si es el caso), es decir, si procede de un proyecto de investigación, cuestión fundamental) y su nombre (si lo posee).

La extensión máxima de este resumen será de 250 palabras, y la mínima de 180.

### ASUNTOS DE FORMA

1. El manuscrito deberá digitado en el procesador Microsoft Word, letra Times, 12 pts., con interlineado de 1,5 pts. y márgenes de 2,54 cms. en los cuatro lados de la hoja (arriba, abajo, izquierda y derecha).
2. Los textos deberán digitarse con sangrías, sin espacios entre cada párrafo. Deberán adjuntarse además aquellos signos que no aparezcan en el procesador.
3. Las citas, notas y referencias bibliográficas han de seguir el sistema APA 4ta edición en español. Seguidamente se transcriben algunos ejemplos que APA ofrece:

- **En caso de publicaciones periódicas:**

Herbst-Damm, K.L. & Kulik, J.A. (2005). Volunteer support, marital status and the survival times of terminally ill patients. *Health Psychology, 24*, 225-229. doi: 10.1037/0278-6133.24.225.

- **En caso de publicaciones no periódicas:**

Shotton, M.A. (1989). *Computer addiction? A study of computer dependency*. Londres, Inglaterra: Taylos & Francis.

- **En caso de un libro exclusivamente electrónico:**

O'Keefe, E. (n.d.). *Egoism & the crisis in Western values*. Recuperado de <http://www.onlineoriginals.com/showitem.asp?itemID=135>.

4. El manuscrito debe incluir un resumen, redactado con oraciones completas, sin signos especiales y de doscientas cincuenta palabras como máximo, junto con el *abstract* correspondiente y el título del artículo en idioma inglés. Si el autor

no desea que el *abstract* se corrija, debe indicarlo y enviar una nota de su traductor, donde certifique la labor realizada. En caso de no poder cumplir con el requisito de la traducción, debe indicarlo en el correo de entrega, junto con la respectiva justificación.

5. El manuscrito debe incluir entre seis y diez palabras clave en español y en inglés, que permitirán la ubicación de sus artículos mediante los sistemas de búsqueda electrónica. Esas palabras clave deben estar ubicadas en algún tesauruso reconocido, cuyo nombre se incluirá al final del manuscrito. Se recomiendan los siguientes tesaurusos:

- Unesco: <http://databases.unesco.org/thessp/>
- Oficina Internacional de Educación y Unesco: <http://www.ibe.unesco.org/es/servicios/documentos-en-linea/tesauro-de-laeducacion-unesco-oie/sexta-edicion-2007.html>
- OECD Macrothesaurus Chapter Headings: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/oced-macroth/es/index.htm>
- Ciencia y Tecnología: [http://thes.cindoc..csic.es/index\\_SPIN\\_esp.php](http://thes.cindoc..csic.es/index_SPIN_esp.php)
- FAO: [http://thes.cindoc..csic.es/index\\_SPIN\\_esp.php](http://thes.cindoc..csic.es/index_SPIN_esp.php)

El autor puede utilizar otros de su preferencia, siempre y cuando sean de reconocida calidad y lo indique en el documento que envía.

6. Si el autor desea ilustrar su trabajo con alguna expresión gráfica específica, deberá hacerlo saber a la Dirección de la revista, e incluir el material, ya sea dentro del manuscrito o en un archivo separado. Ese material debe incluirse en una resolución de alta calidad (1080 dpi.).
7. Además, cuando se sugiera o se pretenda la inclusión de una imagen gráfica, deberán especificarse las condiciones de publicación de la imagen y respetarse los derechos de autor y de imagen; de igual modo, es necesario incluir los créditos y descripciones de la imagen y presentar

a la Dirección de la revista una declaración de permiso para el uso del documento.

Si las condiciones de publicación de la imagen no las puede acoger *Comunicación*, esto se le hará saber al autor.

8. La propuesta enviada deberá estar acompañado de un pequeño currículum del autor o autores, de máximo dos cuartillas, el cual deberá adjuntarse en un archivo aparte.
9. Los documentos que se presenten deben ser originales y no deben haber sido presentados para consideración ante ningún otro órgano editorial o de publicación. Por esa razón, junto con el manuscrito y el currículum, es necesario enviar a la Dirección de la Revista ([morivera@itcr.ac.cr](mailto:morivera@itcr.ac.cr)) una declaración firmada, en la que consten las condiciones anteriores, también en un archivo aparte del manuscrito.

Esta declaración de originalidad puede descargarla de nuestra página web, <http://revistas.tec.ac.cr/index.php/comunicacion/pages/view/Directrices>, o solicitarla por correo a [recom@itcr.ac.cr](mailto:recom@itcr.ac.cr) o a [morivera@itcr.ac.cr](mailto:morivera@itcr.ac.cr)

La originalidad del artículo se entiende como producción propia del autor, cuyo contenido no haya sido publicado en todo o en parte en ningún otro medio.

10. El manuscrito enviado debe incluir, al final, la dirección personal (postal o electrónica), el código ORCID, el número telefónico del (de los) autor (es) y el nombre del tesauruso utilizado.
11. Recibir un documento no presupone que haya sido aceptado para publicación.
12. Los manuscritos deberán enviarse a la Dirección de la Revista, por correo electrónico ([morivera@itcr.ac.cr](mailto:morivera@itcr.ac.cr)), a la página web o al correo regular de la revista ([recom@itcr.ac.cr](mailto:recom@itcr.ac.cr)) con sus respectivos archivos adjuntos.

## PROCESO DE EVALUACIÓN POR PARES

### Sistema de arbitraje

La Revista *Comunicación* solo recibirá artículos que cumplan con la temática y el formato y descritos. Los artículos que no se ajusten a estas especificaciones serán devueltos ad portas.

Cada artículo recibido será revisado por dos personas evaluadoras (pares externos), con la modalidad de “doble ciego”; es decir, la(s) persona(s) autora(s) no sabrá(n) quiénes la(s) dictaminarán y las personas evaluadoras no sabrán la autoría de los artículos que arbitren.

Durante el proceso de arbitraje, tanto las personas autoras como las evaluadoras mantienen el anonimato. Para lograr esta condición, todo nombre o información que induzca a la identificación de estas personas se borrará de los documentos que la Revista le envíe a cada parte.

### Resultados de evaluación

Quiénes dictaminarán, según el caso, emitirán alguno de los siguientes fallos:

Se rechaza el artículo.

Se recomienda la publicación luego de que las observaciones sugeridas se hayan incorporado.

Se recomienda la publicación del artículo.

En caso de no haber consenso entre las personas evaluadoras, el artículo se someterá a una tercera, para que su criterio permita decidir si se publica o no.

Los autores son responsables de efectuar los cambios indicados por los revisores, en caso de que así se solicite.

### Dictamen definitivo

El dictamen que cada persona evaluadora realiza se discutirá en reunión del Consejo Editorial, el cual emitirá el dictamen definitivo.

La decisión del Comité Científico es inapelable. También es inapelable la edición (diagramación, corrección filológica, traducción, etc.) de la Revista.

### Ajustes finales

Si el artículo es aprobado con correcciones, la(s) persona(s) autora(s) debe(n) reenviarlo con los cambios sugeridos. Estos se verificarán mediante una nueva revisión de las personas que lo leyeron la primera vez.

En caso de que no se realicen las correcciones en el tiempo establecido, el artículo será publicado en un número posterior.

**Tiempo de duración en el proceso de evaluación:** 12 semanas aproximadamente.

### Frecuencia de publicación

Primer número del año: junio de cada año. Fecha de corte. 15 de marzo de cada año.

Segundo número del año: diciembre de cada año. Fecha de corte. 15 de setiembre de cada año.

### Política de acceso abierto

Esta revista provee acceso libre inmediato a su contenido bajo el principio de que hacer disponible gratuitamente investigación al público apoya a un mayor intercambio de conocimiento global.

Ser una revista de acceso abierto, implica que todo el contenido es de libre acceso y sin costo alguno para el usuario o usuaria, o institución. Las personas usuarias pueden leer, descargar, copiar, distribuir, imprimir y buscar los artículos en esta revista sin pedir permiso previo del editor o el autor con fines educativos y no de lucro.

La única limitación de la reproducción y la distribución, y el único papel de los derechos de autor en este ámbito, debe ser dar a los autores el control sobre la integridad de su trabajo y el derecho a ser debidamente reconocidos y citados. (Budapest Open Access Initiative)

## LICENCIAMIENTO Y PROTECCIÓN INTELLECTUAL

Todos los artículos publicados, están protegidos con una licencia Creative Commons 3.0 (Creative Commons Reconocimiento – NoComercial – SinObras)



Derivada) de Costa Rica. Consulte esta licencia en: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/cr/>

Las licencias constituyen un complemento al derecho de autor tradicional, en los siguientes términos:

- a. Se impide la obra derivada (es decir, no se puede alterar, transformar ni ampliar el documento).
- b. Siempre debe reconocerse la autoría del documento referido.
- c. Ningún documento publicado en la Revista *Comunicación*, puede tener fines comerciales de ninguna naturaleza.

Mediante estas licencias, la revista garantiza al autor que su obra está protegida legalmente, tanto bajo la legislación nacional como internacional. Por tal motivo, cuando sea demostrada la alteración, la mo-

dificación o el plagio parcial o total de una de las publicaciones de esta revista, la infracción será sometida a arbitraje internacional en tanto que se están violentando las normas de publicación de quienes participan en la Revista y la Revista misma. La institución afiliada a Creative Commons para la verificación en caso de daños y para la protección de dichos productos es el Instituto Tecnológico de Costa Rica, mediante la Editorial Tecnológica y la Vicerrectoría de Investigación.

Las presentes condiciones son indispensables para someter el documento a dictaminación. Su incumplimiento obliga al rechazo ad portas del manuscrito.

Estamos indizados en Scielo, ERIH Plus, e-revistas y Latindex.

¡Gracias por su interés en *Comunicación*!

## REQUIREMENTS TO PUBLISH IN THE JOURNAL COMUNICACIÓN

### REQUIREMENTS FOR PUBLISHING IN *COMUNICACIÓN*, SCHOOL OF LANGUAGE SCIENCES, COSTA RICA INSTITUTE OF TECHNOLOGY

The journal *Comunicación* publishes **original documents in the fields of** Humanities (literature, language, linguistics, communication, philosophy, sociology, history religions, art and pedagogy).

The sections of the journal are as follows: articles, forum, biographies, dissertations, retrieval of published documents, commentaries, chronicles, interviews, and essays.

### ISSUES RELATED TO THE CONTENT IN ALL SECTIONS

Submissions must be of a mainly academic or scientific nature resulting from research in the area of interest. Original artistic creations, whose quality will be determined by the Journal's Review Board and Editorial Board, may also be published. The Journal will not accept under any circumstances a document proven to be a textual transcription of another work (plagiarism).

Submissions intended to be included in the article section must be a at least 10 pages and a maximum 30 pages long.

Submissions may be written in Spanish or English.

The Contributions to be published in the "Articles" section must include a short rationale explaining the origin and type of research, and state the conclusions both in the abstract and in the introduction. Furthermore, the research project from which the research derives (if applicable), that is, if the submission derives from a research project, a key issue and its name (if it has one).

The abstract must be at least 180 words and no longer than 250 words long.

### FORMAL ASPECTS

Submissions must be written in Microsoft Word processing software, in Times 12 point font, 1.5 spacing and 2.54 cm. margins on each side of the page (top, bottom, left and right). Texts must be indented, without spaces in between paragraphs. Characters that do not appear in the processing software must not be included.

The quotation and bibliographical references must follow APA guidelines (third edition) in Spanish.

Submissions must include a summary written in complete sentences, without special characters and no longer than two hundred words, together with an abstract and the title of the article in English. Should the author not wish for the abstract to be edited, he must indicate so and attach a note from the translator certifying the work carried out. Should a translation not be provided, the author must indicate it in the submission email, together with an explanation. Submissions must include six to ten key words in Spanish and English, which will allow the articles to be searched using electronic search engines. The key words must be found in a recognized thesaurus mentioned at the end of the paper. The following thesauruses are recommended:

**Unesco:** <http://databases.unesco.org/thessp/>

**International Education Office and Unesco:** <http://www.ibe.unesco.org/es/servicios/documentos-en-linea/tesauro-de-la-educacion-unesco-oie/sexta-edicion-2007.html>

**OECD Macrothesaurus Chapter Headings:** <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/oecd-macroth/es/index.htm>

**Ciencia y Tecnología:** [http://thes.cindoc.csic.es/index\\_SPIN\\_esp.php](http://thes.cindoc.csic.es/index_SPIN_esp.php)

**FAO:** [http://thes.cindoc.csic.es/index\\_SPIN\\_esp.php](http://thes.cindoc.csic.es/index_SPIN_esp.php)

The author may use others of their preference as long as they are highly recognized and they indicate it in the document.

If the author wishes to illustrate the work with any kind of graphic art, they must let the Journal Director know in advance and include the material either as part of the submission or in a separate file. The material must be high resolution (1080 ppi.).

Furthermore, when the author suggests or intends to include graphic art, they must specify it, as well as respect the copyright and the image right. Credits and a description of the image is necessary, as well as a statement to the Journal Director consenting to the use the document. Should the publication conditions for the image not be accepted by *Comunicación*, the author will be informed so.

The proposal must be sent along with a brief resume of the author or authors no longer than two pages long, enclosed as a separate file. The documents submitted must be **original and have not been turned in for review to any other editorial board or publication**. To this purpose, the author must send the Journal's Direction (morivera@itcr.ac.r) a signed statement acknowledging the abovementioned conditions in a separate file together with the submission and the resume.

The statement of originality can be downloaded from our webpage <http://revistas.tec.ac.cr/index.php/comunicacion/pages/view/Directrices> or be requested via email to [recom@itcr.ac.cr](mailto:recom@itcr.ac.cr).

The originality of the paper is understood as the author's individual production, the content of which has not been published in part or in full in any other medium.

Submissions must include the author's mail or e-mail address, phone number, and name of thesaurus used. The papers will be subject to double blind peer review (the name of the author withheld), and sent to a third member of the Review Board for a final decision. *Comunicación* also resorts to other external evaluators in order to decide on the submission. If the

decision is affirmative, the process continues before the Editorial Board, which discusses and determines its final publishing. This decision cannot be appealed.

Reception of a document does not imply it has been accepted for publication.

The guidelines for final decisions in our web page may be found at <http://www.editorialtecnologica.tec.ac.cr/revistas/comunicación>.

The evaluation process of a document will take at least ten weeks. Once the document has been reviewed by the external evaluators, one of the next scenarios is possible:

it is approved for publication with no corrections needed.

it is approved for publication but requires corrections by the author.

it is rejected not to be published. The evaluator's decision cannot be appealed.

The authors are responsible for making the changes required by the reviewers whenever requested.

Edition (layout, proofreading, etc.) by *Comunicación* cannot be appealed.

Submissions must be sent to the Journal's Director via e-mail (morivera@itcr.ac.r) or to the journal's e-mail account (recom@itcr.ac.cr) with the corresponding enclosed files. The publication is biannual, but submissions are received throughout the year.

## **GUIDELINE RELATED TO COPYRIGHT AND INTELLECTUAL PROPERTY**

Any submission or essay published is protected by the Creative Commons (CC) licenses, which constitute a complement to the traditional copyright in the following terms:

- a. Derived works are not allowed (that is, the document cannot be altered, transformed or lengthened).
- b. Authorship must be acknowledged at all times.

- c. No document published in *Comunicación* can have commercial purposes of any nature.
- d. Due to out gratuity policies, payment by the author(s) in exchange for publication is not allowed; likewise, no reviewer(s) may receive monetary compensated for their collaboration.

By means of these licenses, the journal guarantees the author that their work is legally protected both nationally and internationally. Hence, should an alteration, modification, or partial or full plagiarism in one of the publications of this journal be found, the infraction will be subject to international arbitration if it violates one of the publishing regulations of the

Journal or the Journal itself. The institution affiliated to Creative Commons for the verification in case of damages is Instituto Tecnológico de Costa Rica, through Editorial Tecnológica and the Vice-Rectorry of Research .

The conditions stated herein are indispensable to submit an article for review. Lack of compliance means an *automatic* rejection of the article.

The journal is indexed at Scielo, ERIH Plus, e-revistas, and Latindex.

Thank you for your interest in *Comunicación*!