

ABORDAJE PEDAGÓGICO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA ORIGINALIDAD Y LAS IMPLICACIONES DEL PLAGIO EN LA FORMACIÓN ACADÉMICA Y PROFESIONAL DEL ESTUDIANTADO. PD-CP-070-2017

Cuaderno de Buenas Prácticas Docentes
Escuela de Ciencias Políticas



Colaboradores:

Marianela Aguilar Arce
Argentina Artavia Medrano
Felipe Alpízar Rodríguez
María Paula Barrantes Reynolds
Vanessa Beltrán Conejo
Alberto Cortés Ramos
Evelyn Hernández Ortiz
Erick Hess Araya
Javier Johanning Solís
Andrés León Araya
Juan Manuel Muñoz Portillo
Alonso Ramírez Cover
Sergio Salazar Araya
Cindy Sánchez Castillo
Gina Sibaja Quesada
Karla Vargas Vargas
Orlando Vega Quesada
Alonso Villalobos Jiménez



Escuela de Ciencias Políticas
Universidad de Costa Rica
Febrero 2019

Escuela de Ciencias Políticas



ABORDAJE PEDAGÓGICO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA ORIGINALIDAD Y LAS IMPLICACIONES DEL PLAGIO EN LA FORMACIÓN ACADÉMICA Y PROFESIONAL DEL ESTUDIANTADO. PD-CP-070-2017

Cuaderno de Buenas Prácticas Docentes
Escuela de Ciencias Políticas



Colaboradores:

Marianela Aguilar Arce
Argentina Artavia Medrano
Felipe Alpízar Rodríguez
María Paula Barrantes Reynolds
Vanessa Beltrán Conejo
Alberto Cortés Ramos
Evelyn Hernández Ortiz
Erick Hess Araya
Javier Johanning Solís
Andrés León Araya
Juan Manuel Muñoz Portillo
Alonso Ramírez Cover
Sergio Salazar Araya
Cindy Sánchez Castillo
Gina Sibaja Quesada
Karla Vargas Vargas
Orlando Vega Quesada
Alonso Villalobos Jiménez



Escuela de Ciencias Políticas
Universidad de Costa Rica
Febrero 2019

Escuela de Ciencias Políticas



320.071.1

A283c Aguilar Arce, Marianela.

Cuaderno de buenas prácticas docentes
Escuela de Ciencias Políticas / colaboradores
Marianela Aguilar Arce [y otros diecisiete]
. – [San José, Costa Rica] : Escuela de Ciencias
Políticas, Universidad de Costa Rica,
2019.

213 páginas : ilustraciones (principalmente
a color)

Escuela de Ciencias Políticas 50 Aniver-
sario 1968-2018.

A la cabeza de la cubierta: Abordaje peda-
gógico en el proceso de enseñanza y aprendizaje
de la originalidad y las implicaciones del plagio
en la formación académica y profesional del
estudiantado PD-CP-070-2017

ISBN 978-9968-9525-0-7

1. CIENCIA POLITICA – ENSEÑANZA.
2. EDUCACION SUPERIOR – COSTA RICA.
3. REDACCION DE INFORMES. 4. TEORIA POLITICA. 5. POLITICA INTERNACIONAL.
6. PODER (CIENCIAS SOCIALES). 7. TRABAJO DE CAMPO (METODOS EDUCATIVOS).
8. SUBJETIVIDAD. I. Título.

CIP/3376
CC.SIBDI.UCR

PRÓLOGO

La Escuela de Ciencias Políticas, el Centro de Investigaciones y Estudios Políticos (CIEP) y los programas de Posgrado (Maestría y Doctorado) de Ciencias Políticas en conjunto con estudiantes, graduados, egresados y administrativos conformamos la comunidad académica de ciencias políticas de Costa Rica. Sostener la calidad de esta comunidad es un desafío cotidiano. Al ser una carrera Acreditada ante el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES) (abril 2018) nos hemos fijado el horizonte de la calidad de la enseñanza, el hacer ciencia y divulgarla entre la sociedad. Somos una comunidad Lucem Aspicio. Estamos alerta sobre nuestro papel en la universidad pública latinoamericana y la defensa de los más altos valores del Estado Social de Derecho. Por eso, enseñar para nosotros es un compromiso y una responsabilidad con calidad.

El Proyecto de Docencia CP-070-2017 “Abordaje pedagógico en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la originalidad y las implicaciones del plagio en la formación académica y profesional del estudiantado”, ha promovido, entre la comunidad docente, un Cuaderno de Buenas Prácticas, que hoy usted tiene en sus manos. Es un esfuerzo muy importante que viene a fortalecer el ejercicio de la pedagogía en las diferentes líneas formativas que guían el plan de estudios vigente y las áreas de investigación y acción social de la carrera de Bachillerato y Licenciatura en Ciencias Políticas de la Universidad de Costa Rica. La pregunta que trata de responder esta serie de cuadernos didácticos es ¿Cómo enseñar Ciencias Políticas?

Agradezco en nombre de la comunidad al equipo docente y estudiantil del proyecto de docencia CP-070-2017 por todas las actividades desarrolladas desde el año 2017. Agradezco la bondad intelectual de todas las personas docentes (colegas) que se pusieron la camiseta y se desprendieron de sus estrategias pedagógicas para compartirlas con la comunidad académica nacional y, en especial, con los profesores jóvenes y las personas estudiantes.

Este es un Cuaderno de Buenas Prácticas Docentes resultado del Buen Trabajo en

A MANERA DE PRESENTACIÓN

Equipo (E. Hess) para la Sistematización de Experiencias (A. León) con Aprendizajes Múltiples por Encuestas en Línea (G. Sibaja) y Ejes Conceptuales en Colores (K. Vargas) para Foros UDQ (O. Vega). Además contribuye a potenciar Estrategias Innovadoras para el Aprendizaje Colaborativo (M. Aguilar y E. Hernández), una Guía de Elaboración de Ensayos en Teoría Política (J.M. Muñoz) y una Estrategia de Evaluación a partir de la Metodología de Ensayo usado en la Universidad de Oxford (M.P. Barrantes).

Se suman a estos esfuerzos una gama de propuestas innovadoras para Reconstruir la Historia Política a través del Arte (V. Beltrán y F. Alpizar), usar la Simulación como Estrategia de Aprendizaje en los procesos de negociación (E. Hernández) nos ayudan a entender la Dinámica "la Tubería" (C. Sánchez). Con el propósito de fortalecer las Estrategias de Enseñanza Colaborativas para Contribuir al Análisis de las Realidad Política Internacional (M. Aguilar, A. Artavia y J. Johanning), Definir una Posición Política en Comercio Exterior (A. Villalobos). En nuestra comunidad académica la inmersión en los territorios y sus gentes es importante por eso hay propuestas para Usar la Gira de Campo para la enseñanza de las Ciencias Políticas (A. Cortés) o de Una experiencia Concreta (S. Salazar) de trabajo en comunidad con estudiantes que pueden ser analizadas por medio de Buenos Ensayos como instrumentos de evaluación de abordajes metacognitivos (A. Ramírez). Todos estos son aportes para una mejor comprensión de la política y lo político.

Saludamos con alegría esta iniciativa y esperamos otros nuevos Cuadernos de Buenas Prácticas Docentes.

Fernando Zeledón Torres
Director
Escuela de Ciencias Políticas

Febrero 2019

Este Cuaderno Buenas Prácticas Docentes de la Escuela de Ciencias Políticas de la Universidad de Costa Rica, se inscribe en el marco del Proyecto de Docencia CP-070-2017 "Abordaje pedagógico en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la originalidad y las implicaciones del plagio en la formación académica y profesional del estudiantado". El objetivo del proyecto es formar al cuerpo docente de la Escuela de Ciencias Políticas en la utilización de estrategias pedagógicas innovadoras, para la formación del estudiantado sobre autoría y originalidad, y representa una oportunidad para formar a la comunidad estudiantil en la importancia del conocimiento sobre la normativa universitaria y sistemas de citación.

El Cuaderno se conceptúa como un esfuerzo de trabajo colaborativo desarrollado por el cuerpo docente de la Escuela de Ciencias Políticas y como un aporte significativo para contribuir al mejoramiento de la docencia. Ha sido una oportunidad socializar las mejores prácticas docentes y evaluativas que el profesorado de nuestra unidad académica ha desarrollado en clase, estrategias, metodologías y actividades didácticas y que han resultado relevantes en el aprendizaje de nuestro estudiantado.

El Cuaderno de Buenas Prácticas Docentes tiene su antecedente los talleres realizados en marco del proyecto: el Taller de intercambio académico sobre experiencias exitosas en el aula, realizado el miércoles 07 de marzo de 2018, con el objetivo de crear, entre las personas docentes de nuestra unidad académica, un espacio de intercambio académico y socialización para compartir información sobre las estrategias innovadoras que se utilizan en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los cursos de la carrera de Ciencias Políticas. Esta actividad permitió generar conscienciación sobre la problemática del plagio y la importancia de identificar una estrategia docente para su prevención, por medio de prácticas innovadoras en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y la identificación de estrategias pertinentes para la formación del estudiantado en el tema de la autoría y la originalidad, los alcances del plagio, la normativa universitaria, los valores y la ética en la academia, como parte integral de la formación disciplinaria en cada uno de los cursos de la carrera.

El Taller “Construyendo y compartiendo estrategias docentes en Ciencias Políticas” desarrollado el martes 14 de Agosto de 2018, nos permitió crear un espacio de intercambio académico para sustentar teórica y metodológicamente las estrategias docentes que se utilizan en la Escuela de Ciencias Políticas de conformidad con los planteamientos del Plan de Estudios 2015 y que, como docentes, utilizamos para el ejercicio de la docencia en nuestra unidad académica. Este taller fue impartido por la Dra. Susan Francis Salazar, Directora del Programa de Doctorado Latinoamericano en Educación, a quien agradecemos sus aportes, la gestión del Taller y la identificación aprendizajes emergentes para todas las personas que participamos en esta actividad.

Los talleres y el intercambio académico que se generaron entre las personas docentes, presentaron una oportunidad para sistematizar las experiencias del profesorado de la Escuela de Ciencias Políticas en esta publicación, un Cuaderno de Buenas Prácticas Docentes que recopila las diferentes prácticas docentes que utilizamos en el aula y que voluntariamente han socializado los autores, docentes de la Escuela de Ciencias Políticas.

Este documento, constituye un valioso acervo de buenas prácticas tanto didácticas como evaluativas para la comunidad docente, tanto para compartir con los nuevos colegas que se incorporan a la práctica docente en la Escuela de Ciencias Políticas, como para otros colegas interesados en diversificar las estrategias didácticas en sus cursos. Asimismo, es un referente para fortalecer en el proceso de enseñanza y aprendizaje, las actitudes y aptitudes con relación a la elaboración de trabajos originales, que sean metodológicamente bien elaborados y que redundan finalmente, en la calidad y excelencia de la formación del estudiantado de nuestra unidad académica para promover la originalidad en sus trabajos académicos y en el uso de los sistemas de citación para evitar incurrir en el plagio.

Los temas relativos a la innovación, la originalidad y aquellas prácticas que podrían valorarse más tradicionales en el proceso de enseñanza y aprendizaje, son abordadas desde una perspectiva motivadora para el estudiantado, junto con la formación sobre el respeto a la autoría y a los sistemas de citación, que contribuyen a promover condiciones

propicias para aumentar el interés, la motivación y la responsabilidad de las personas estudiantes en su proceso de formación académica y profesional.

El Cuaderno de Buenas Prácticas Docentes se organiza de acuerdo con las líneas formativas del Plan de Estudios de la Escuela de Ciencias Políticas, en la Línea formativa 1: Investigando y discutiendo sobre el conocimiento de la Política, Erick Hess Araya presenta una experiencia Sobre trabajo en grupos; Andrés León Araya comparte en su documento aportes sobre El uso de la sistematización de experiencias en el aula; Gina Sibaja Quesada socializa el proceso de enseñanza y aprendizaje en el documento Encuesta en línea: aprendizajes múltiples; Karla Vargas Vargas presenta una experiencia denominada Los ejes conceptuales en colores: Puntos Focales y Orlando Vega Quesada comparte un documento denominado Foros UDAQ

La Línea formativa 2: Identificando las implicaciones de las Ideas Políticas, presenta las experiencias de Marianela Aguilar Arce y Evelyn Hernández Ortiz sobre una Estrategia innovadora basada en proyectos de aprendizaje colaborativo, mediante la plataforma de la Unidad de Apoyo a la Docencia mediada con Tecnologías de la Información y la Comunicación (METICS), y Juan Manuel Muñoz Portillo y María Paula Barrantes Reynolds, realizan un aporte sobre la importancia de la elaboración de ensayos para la enseñanza de la Ciencia Política en sus respectivos trabajos: Guía para la elaboración de ensayos en Teoría Política y El ensayo de la Universidad de Oxford como una estrategia de evaluación.

En los aportes de las buenas prácticas de la Línea formativa 3: Reconociendo el Poder en Costa Rica, Felipe Alpízar Rodríguez y Vanessa Beltrán Conejo, comparten la vinculación entre el arte y la política en el documento Reconstruir la historia política a través del arte: La actividad experiencial como una herramienta de sensibilización, aprendizaje y práctica emancipatoria; Evelyn Hernández Ortiz socializa los alcances de la simulación como estrategia de aprendizaje en los procesos de negociación para la gestión del conflicto sociopolítico; y Cindy Sánchez Castillo presenta la dinámica de los grupos de trabajo en la Dinámica “La Tubería”.

CONTENIDOS

La Línea formativa 5: Aprendiendo sobre las dinámicas y las interconexiones políticas mundiales, recopila los aportes sobre el trabajo colaborativo docente, actividades y evaluación innovadora, así como el aprovechamiento del uso de las tecnologías en el documento elaborado por Marianela Aguilar Arce, Argentina Artavia Medrano y Javier Johanning Solís, Contribuciones al análisis de la realidad política internacional por medio del trabajo colaborativo; Alberto Cortés Ramos evidencia como una estrategia innovadora El uso de la gira de campo como buena práctica docente en la enseñanza de las Ciencias Políticas en la Universidad de Costa Rica; y Alonso Villalobos Jiménez, presenta el documento titulado Definiendo una Posición Política en Comercio Exterior de Cara a las Elecciones Presidenciales 2018: Documento de Posición Política.

En cuanto a las buenas prácticas en los cursos optativos que ofrece la Escuela de Ciencias Políticas, Sergio Salazar Araya expone los alcances de La gira de campo como herramienta formativa en las Ciencias Políticas: Reflexiones en torno a una experiencia concreta y Alonso Ramírez Cover presenta un documento titulado Enseñando a escribir “buenos ensayos”: apuntes generales sobre el uso de ensayos como instrumento de evaluación en abordajes metacognitivos de docencia.

Este Cuaderno Buenas Prácticas Docentes de la Escuela de Ciencias Políticas de la Universidad de Costa Rica representa un esfuerzo de trabajo colaborativo, que gracias a la generosidad de las personas docentes que participaron y socializaron sus prácticas docentes, nos permite continuar construyendo y fortaleciendo una comunidad en y para la Escuela de Ciencias Políticas.

Evelyn Hernández Ortiz
Responsable
Proyecto PD-CP-070- 2017
Febrero de 2019

● **Línea formativa 1: Investigando y discutiendo sobre el conocimiento de la Política**

Pág. 13

Sobre Trabajo en Grupos
Erick Hess Araya

El uso de la sistematización de experiencias en el aula
Andrés León Araya

Encuesta en línea: aprendizajes múltiples
Gina Sibaja Quesada

Los ejes conceptuales en colores
Puntos Focales
Karla Vargas Vargas

Foros UDQ
Orlando Vega Quesada

● **Línea formativa 2: Identificando las implicaciones de las Ideas Políticas**

Pág. 63

Estrategia innovadora basada en proyectos de aprendizaje colaborativo
Marianela Aguilar Arce
Evelyn Hernández Ortiz

Guía para la elaboración de ensayos en Teoría Política
Juan Manuel Muñoz Portillo

El ensayo de la Universidad de Oxford como una estrategia de evaluación
María Paula Barrantes Reynolds

● **Línea formativa 3: Reconociendo el Poder en Costa Rica**

Pág. 111

Reconstruir la historia política a través del arte: La actividad experiencial como una herramienta de sensibilización, aprendizaje y práctica emancipatoria
Felipe Alpízar Rodríguez
Vanessa Beltrán Conejo

CONTENIDOS

La simulación como estrategia de aprendizaje en los procesos de negociación

Evelyn Hernández Ortiz

Dinámica “La Tubería”
Cindy Sánchez Castillo

● Línea formativa 4: Conociendo la gestión de la Política y lo Público

● Línea formativa 5: Aprendiendo sobre las dinámicas y las interconexiones políticas mundiales

Pág. 141

Contribuciones al análisis de la realidad política internacional por medio del trabajo colaborativo

Marianela Aguilar Arce
Argentina Artavia Medrano
Javier Johanning Solís

El uso de la gira de campo como buena práctica docente en la enseñanza de las Ciencias Políticas en la Universidad de Costa Rica

Alberto Cortés Ramos

Definiendo una Posición Política en Comercio Exterior de Cara a las Elecciones Presidenciales 2018

Documento de Posición Política
Alonso Villalobos Jiménez

● Línea formativa 6: Comprendiendo la subjetividad en la acción política

CONTENIDOS

● Cursos optativos:

La gira de campo como herramienta formativa en las Ciencias Políticas
Reflexiones en torno a una experiencia concreta.
Sergio Salazar Araya

Enseñando a escribir “buenos ensayos”: apuntes generales sobre el uso de ensayos como instrumento de evaluación en abordajes metacognitivos de docencia
Alonso Ramírez Cover

Pág. 185



Línea formativa 1:

**Investigando y discutiendo sobre
el conocimiento de la Política**

Introducción

El curso CP-1503 Introducción al Diseño de Investigación, pertenece a la Línea formativa 1 del Plan de Estudios de la carrera de Ciencias Políticas: Investigando y discutiendo sobre el conocimiento de la política.

En el marco de la dinámica del curso se está llevando a cabo una estrategia didáctica, que tiene como finalidad que el trabajo en grupos se convierta en una actividad que la población estudiantil asuma como propia y no solo como un espacio generado para satisfacer rubros de evaluación. Asumir la actividad del trabajo grupal significa trascender los parámetros de la evaluación en sí misma y generar una experiencia de aprendizaje conjunta, mediante la asignación de roles y el tránsito de estudiantes entre grupos. De esta manera, se pretende fomentar el trabajo intradisciplinario e intergrupal, como se explicará en adelante.

Sobre el trabajo en grupos

Mucho se ha hablado respecto de la pertinencia de utilizar el trabajo en grupos, como actividad de evaluación en un curso de metodología de la investigación.

Para algunos docentes y estudiantes, esta modalidad facilita que una parte del trabajo se recargue en unas pocas personas –por lo general, personas que asumen sus responsabilidades estudiantiles y la parte medular de la actividad-, mientras que los otros integrantes realizan actividades de carácter más superficial y aportan poco o nada, en la consecución del objetivo propuesto. Se considera una actividad “ingrata” para quienes más aportan, debido a que, en la mayoría de los casos, el puntaje final asignado es el mismo para todas las personas integrantes, independientemente de su cuota de participación.

¹ Maestría en Ciencias Políticas, Especialidad: Política Comparada y Metodología de la Investigación, Universidad de Pittsburgh, Estados Unidos de América
erick.hess@ucr.ac.cr

Para otras personas, el trabajo en grupos no se debería promocionar en cursos de investigación, sino más bien potenciar las capacidades, habilidades, destrezas y aptitudes de estudiantes, desde un plano de desarrollo individual. Esta modalidad facilita descubrir jóvenes que se perfilan con una disposición mayor hacia la investigación y que, eventualmente, puedan irse incorporando a distintas actividades o proyectos de investigación de la carrera.

La reflexión que motivó esta estrategia didáctica descansa en dos pilares:

1. La mayoría de estudiantes no son adecuadamente motivados, por la persona docente o por sus pares, a asumir una función individual que tiene como propósito contribuir al logro de una meta común; y,
2. La modalidad de trabajo en grupos ha venido sufriendo de un proceso de desvalorización como actividad académica de evaluación, porque no se definen reglas claras mediante las cuales se ejecutan las actividades individuales, el logro de una meta común y las formas de asignación de puntos, ya sea de manera individual o grupal.

La premisa básica de partida es que, para que el trabajo en grupos se constituya en una experiencia exitosa para estudiantes y docentes, se requiere de una comunicación constante entre todas las partes y de una motivación fundamental, propiciada por la persona docente. Las partes interesadas son los grupos formados, las personas que integran cada grupo y la persona docente. Desde el punto de vista motivacional, es esencial que el estudiantado asuma la experiencia de manera asertiva, que cada integrante se vea como parte de un engranaje hacia la consecución de un propósito colectivo mayor al individual y, sobretodo, que logren comprender y valorar el proceso de construcción de conocimiento entre pares.

Con el propósito de ejecutar esta experiencia en el curso de primer año, se recurrió al siguiente procedimiento:

I. Búsqueda de información sobre el aprendizaje en grupos

Lo primero que se realizó fue una búsqueda de información amplia sobre el trabajo en grupos, como estrategia de aprendizaje y modalidad de evaluación. Para ello, se contactó con la Dra. Susan Francis Salazar, quien se ha relacionado con la carrera de Ciencias Políticas en ocasiones anteriores, ya sea actuando como promotora de las plataformas de Mediación Virtual o de Multiversa de la Vicerrectoría de Docencia, o bien participando como facilitadora de actividades específicas vinculadas con proyectos de docencia de la carrera.

Luego de consultarle y exponerle los motivos principales, la Dra. Francis compartió un artículo muy interesante titulado: “Elementos Esenciales del Aprendizaje Basado en Equi-

pos”, de los autores Larry K. Michaelsen y Michael Sweet. Por razones de tiempo, no se pudieron considerar todas las recomendaciones emitidas por los autores, ya que como ellos mismos lo indican el uso de este tipo de aprendizaje requiere el rediseño del curso, el cual debería comenzar mucho antes que comience el semestre (Michaelsen y Sweet, 2013). Los autores indican que el Aprendizaje Basado en Equipos (o TBL, del inglés “Team Based Learning”) se basa en la interacción en pequeños grupos, en forma más substancial que probablemente cualquier otra estrategia instruccional comúnmente usada en educación superior post-secundaria (primer párrafo).

No obstante, por razones de tiempo, se retomaron algunas de sus ideas centrales, entre las cuales destacan:

- El objetivo de aprendizaje primario del TBL es ir más allá de la simple cobertura del contenido y enfocarse en asegurar que los estudiantes tengan oportunidades de practicar y usar los conceptos del curso para resolver problemas.
- Los grupos deben ser formados y guiados en forma apropiada.
- Los estudiantes deben ser responsables por la calidad de su trabajo individual y grupal. TBL requiere que los estudiantes sean responsables hacia el profesor como hacia sus compañeros de clase, tanto por calidad como por la cantidad de su trabajo individual. Un elemento clave es que los profesores involucren a los estudiantes en el proceso de evaluación de pares, para ponderar la contribución relativa real de cada miembro al éxito del trabajo de equipo.
- Los estudiantes deben recibir retroalimentación frecuente y oportuna.
- Las tareas y actividades grupales deben promover tanto el aprendizaje y el desarrollo del equipo.

Adicionalmente, se tomó en consideración lo indicado por los autores respecto a la forma de evaluación de esta modalidad de aprendizaje. Se requiere de un sistema de evaluación se base en el rendimiento individual, el rendimiento del equipo y la contribución de cada miembro al suceso del equipo.

II. El diseño de la estrategia didáctica para el curso

En primera instancia, se tomó la decisión de desarrollar toda la metodología de enseñanza-aprendizaje basada en la estrategia de “aprender haciendo”, para el desarrollo de aptitudes, habilidades y destrezas de investigación. (Programa del curso CP-1503, Grupo 05). Además, el curso dispone de los recursos que permite la plataforma de Mediación Virtual (METICS) de la Universidad de Costa Rica y de la realización de charlas sobre búsqueda de información en bases de datos especializadas, impartido por referencistas de la Biblioteca Carlos Monge Alfaro.

Sobre esta base, se propuso un sistema de evaluación del curso que considera la eje-

cución de ocho rubros, todos desarrollados de manera grupal (ver el Anexo No. 1, Programa del Curso):

- Ejercicio de Comprensión Grupal (15%)
- Ejercicio de Aplicación Grupal (15%)
- 2 Avances de Investigación (10% cada uno, para un total de 20%)
- Diseño de Investigación (20%)
- Exposición oral (10%)
- 2 Ejercicios prácticos en clase (10% cada uno, para un total de 20%).

El primer rubro aplicado, según el cronograma del curso, correspondió con el primer avance de investigación, con un valor de 10%.

La integración de los grupos no fue tarea fácil, ya que el docente no conoce a la totalidad de las personas participantes en el curso². Observando la información contenida en la lista de clase, se decidió seleccionar primero a las personas a las que se les solicitaría asumir la función de coordinación de cada equipo de trabajo. Se tomó como criterio de objetividad para esta designación al promedio ponderado de matrícula. Así, las personas con mayor promedio ponderado serían seleccionadas como coordinadores de grupo.

Lo segundo fue decidir la cantidad de grupos y la cantidad de integrantes de cada grupo. En el curso hay matriculados 35 estudiantes, por lo que se decidió constituir 7 grupos de 5 estudiantes cada uno. En tercer lugar, se dispuso que cada grupo trabajara con uno de los enfoques de investigación que se cubren en el curso (el cuantitativo, el cualitativo y el mixto), pudiendo luego cambiar el enfoque, según la experiencia desarrollada, como se explicará más adelante.

El siguiente paso fue designar los estudiantes por grupo. Como se indicó anteriormente, en el grupo hay un total de 35 estudiantes. La mayoría de ellos son mujeres. Se decidió que de los 7 grupos, cuatro sean coordinados por mujeres y tres sean coordinados por hombres. La asignación de los enfoques se realizó de manera alterna y se obtuvo lo que se muestra en la siguiente tabla.

² El curso CP-1503 es de primer año de carrera. Entre la composición estudiantil del grupo 05 se encuentran personas que ya el docente conocía, porque habían sido estudiantes del curso que es requisito del actual y que se imparte en el primer semestre de primer año.

Tabla No. 1. Asignación de enfoques por grupo. Curso CP-1503. Grupo 05

Grupo	Enfoque	Coordinación
No. 1	Cuantitativo	Masculino
No. 2	Cualitativo	Femenina
No. 3	Mixto	Femenina
No. 4	Cuantitativo	Masculino
No. 5	Cualitativo	Femenina
No. 6	Mixto	Masculino
No. 7	Cuantitativo	Femenina

Fuente: Integración de Grupos, Avance No. 1 de Investigación. Curso CP-1503 Introducción al Diseño de Investigación, Grupo 05, segundo ciclo lectivo de 2018.

Las otras personas estudiantes fueron distribuidas en cada grupo siguiendo el criterio del promedio ponderado de matrícula³.

El siguiente paso consistió en la asignación de funciones a cada integrante de los grupos constituidos. Al estudiantado se le explicó las responsabilidades que cada quien debía asumir, para cumplir con lo requerido para el primer avance de investigación. En vista que el docente designó a cada coordinador(a), se estructuró un documento explicando sus funciones y se les entregó el mismo día que se constituyeron los grupos. Este documento fue enviado a la Dra. Susan Francis, para recibir su retroalimentación. La Dra. Francis lo avaló y sugirió recomendaciones a tomar en consideración.

A cada persona coordinadora se le solicitó que dijeran si estaban de acuerdo o no con la designación realizada. Todas las personas respondieron afirmativamente. El documento con las funciones de coordinadores se puede observar en el Anexo No. 2. También, se le solicitó a quienes coordinaron los grupos que remitieran un documento con una valoración cualitativa acerca del desempeño de cada integrante de su equipo de trabajo. De los 7 coordinadores, hubo dos que no entregaron esta valoración.

III. Resultados preliminares

En la fecha en la que venció la entrega del Avance No. 1 de Investigación se abrió una pestaña en la plataforma de Mediación Virtual, mediante la cual se le solicitó a la pobla-

³ En este curso, ninguno de los estudiantes matriculados tiene un promedio ponderado de matrícula inferior a un 7.42.

ción estudiantil del curso que –voluntariamente- enviara una retroalimentación sobre la experiencia vivida en el desarrollo de esta actividad. Se pretendió así recabar información sobre el grado de motivación logrado por las y los participantes, así como conocer sobre las posibilidades de mover estudiantes entre grupos, según su propia percepción. En el Anexo No. 3 se puede consultar las preguntas orientadoras realizadas a la población estudiantil.

Esta retroalimentación es confidencial y solo conocida por el docente. Se les explicó que quien no lo enviara estaría dando una señal de conformidad con el rol asignado (de coordinación o de integrante), con el enfoque trabajado y con la persona que coordinó su grupo. De los 35 estudiantes en el curso, únicamente 10 estudiantes enviaron una retroalimentación. La mayoría de quienes sí enviaron la retroalimentación manifiesta conformidad con la experiencia vivida y solo algunos(as) solicitaron un cambio en la coordinación de su grupo (esta información coincide con los grupos cuya persona coordinadora no entregó la valoración de desempeño individual).

Esta información ahora será de utilidad para conformar los equipos de trabajo que resolverán el Ejercicio de Comprensión Grupal, que es la siguiente actividad evaluativa que requiere de la conformación previa de grupos de trabajo.

Fuentes de información consultadas

Michaelsen, L. y Sweet, M. (2013). Elementos esenciales del Aprendizaje Basado en Equipos. Traducido al español por: Daniel E. Moraga, Ph.D., Osvaldo J. López, Ph.D., y José Gregorio Díaz Unda. Recuperado de:
<http://idu.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/2013/11/Aprendizaje-Basado-en-Equipos.pdf>.

Anexo No. 1. Programa del curso.

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA / FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES / ESCUELA DE CIENCIAS POLÍTICAS

Introducción al Diseño de la Investigación CP-1503

Requisitos: CP-1501

Pertenece a: Línea formativa 1: Investigando y discutiendo sobre el conocimiento de la Política Ciclo Lectivo: II - 2018 Profesor: Erick Hess Araya

Horario Curso: J:13-14-15 Grupo: 05 Aula: 204

Horario de atención: Los días Lunes, mediante correo electrónico enviado de previo al docente.

Correo: erick.hess@ucr.ac.cr / erickhess@gmail.com

Información adicional: También se atenderán consultas mediante el uso del servicio de mensajería de la plataforma de Mediación Virtual (METICS) de la Universidad de Costa Rica.

1.Descripción:

Este curso es de primer año de la carrera de Ciencias Políticas. Se enriquece del conocimiento generado por el curso CP-1501 Epistemología y Lógica del Pensamiento para Ciencias Políticas y se constituye en el fundamento para asumir los cursos cuantitativos y cualitativos de la carrera.

Se parte de la premisa que la población estudiantil participante en el curso ha sido expuesta a las formas de conocimiento de la realidad social y política, así como a los principales elementos que fundamentan la base epistemológica de los procesos de investigación científica. El énfasis del curso está en el diseño de propuestas de investigación. Aún cuando no se requiere que el estudiantado ejecute las propuestas, si será de suma importancia que conozcan y dominen las consecuencias de las decisiones personales y metodológicas tomadas en el proceso de construcción de una propuesta investigativa.

La expresión oral y escrita de las y los participantes del curso será importante, en la medida en que las ideas que sustentan los diseños de investigación dependen de la claridad y de la exposición lógica de los argumentos incorporados y expresados.

2.Objetivo General:

Introducir a la población estudiantil en las particularidades del diseño de la investigación en Ciencia Política con enfoques diversos: cualitativo, cuantitativo y mixtos.

3.Objetivos específicos:

1. Identificar el uso del método científico y sus particularidades en la investigación política (Saber convivir).
2. Comprender las particularidades de la investigación en Ciencia Política y la realidad social (Saber conocer).
3. Manejar los elementos básicos y formales necesarios para un adecuado diseño de investigación (Saber hacer).

Total de Créditos: 03

4.Descripción de las unidades que comprende el curso:

El curso está dividido en tres unidades, cada una de las cuales posee su propia dinámica de enseñanza, comprensión y aplicación.

La primera unidad del curso establece el enlace entre los fundamentos epistemológicos abordados en el primer ciclo lectivo de la carrera y la estrategia metodológica, en función de un proceso de diseño de investigación científica. Esta unidad culmina con la realización de un Ejercicio de Comprensión Grupal, en donde el énfasis está en la articulación lógica entre lo epistemológico y lo metodológico.

La segunda unidad del curso refiere a los componentes del diseño de investigación y sus características. Se plantean los temas de la construcción de propuestas cuantitativas, cualitativas y mixtas. Especialmente, se procurará que se comprenda como la estructura del diseño varía, según el enfoque utilizado. Se realizarán ejercicios prácticos en clase, en las cuales será importante la utilización de dispositivos electrónicos, que faciliten la búsqueda de información relevante en tiempo real. Se procurará la utilización del Laboratorio de Cómputo de la Escuela de Ciencias Políticas y se incentivará la utilización de las bases de datos a las que se tiene acceso mediante la plataforma institucional del SIBDI. Esta unidad culmina con la realización de un Ejercicio de Aplicación Grupal, al estudio de casos vinculados con la realidad contemporánea a nivel nacional o a nivel internacional.

La tercera unidad del curso está dedicada a las exposiciones orales de los grupos que hayan construido diseños de investigación cuantitativos, cualitativos y mixtos. Los grupos serán conformados por el docente y los temas serán definidos en común acuerdo con la población estudiantil participante, desde el inicio del curso. Se espera que los grupos presenten avances de investigación en la primera y segunda unidades, como etapas preparatorias para la presentación final en la tercera unidades curso.

5.Metodología:

El curso es de naturaleza teórico-práctico. Se combinarán charlas de tipo magistral con lecciones interactivas y la realización de ejercicios de corta duración, que posiblemente deban ser finalizados en horas extraclase. Estos ejercicios son grupales y son integrados por el docente.

Se privilegiará la metodología de enseñanza-aprendizaje, basada en la estrategia de "aprender haciendo", para el desarrollo de aptitudes, habilidades y destrezas de investigación. Esto será de fundamental importancia respecto del dominio que cada quien asuma, en relación con el diseño de investigación que corresponde a las diversas formas de abordaje de la realidad: la cuantitativa, la cualitativa y la mixta.

Se considera altamente deseable que las personas participantes hagan uso de dispositivos electrónicos en el aula (especialmente, computadoras portátiles y tabletas), debido a la constante utilización de los mismos para realizar búsquedas de información en tiempo real. En esta línea, el curso dispondrá de los recursos que permite la plataforma de Mediación Virtual (METICS) de la Universidad de Costa Rica. También, se plantea la realización de sesiones en el Laboratorio de Cómputo de la carrera, para la búsqueda de información en bases de datos especializadas.

Se considerará de mucha utilidad la comunicación y el diálogo que el estudiantado logre establecer con estudiantes del programa de Licenciatura de la carrera y con la comunidad de investigadores vinculados al Centro de Investigación y Estudios Políticos (CIEP), así como con los adscritos a la unidad académica.

Anexo No. 2. Funciones de Coordinadores.

CP-1503 INTRODUCCIÓN AL DISEÑO DE INVESTIGACIÓN
PROF. ERICK HESS ARAYA – GRUPO 05

21 DE AGOSTO DE 2018

COORDINADORES

Usted fue seleccionado/a como coordinador/a del grupo debido al promedio ponderado registrado en la matrícula del curso. El resto de las personas que componen su grupo tienen promedios ponderados diversos. Dichosamente, en ningún caso, existe un promedio ponderado inferior a siete.

Ser coordinador/a de grupo no es una tarea fácil, especialmente si no se conocen a las personas que los integran. Por esa razón, se consideró conveniente que ustedes tuvieran la posibilidad de valorar el desempeño del grupo como equipo de trabajo y a cada persona integrante del mismo. Sus valoraciones serán muy importantes a la hora de definir las calificaciones individuales. Esto quiere decir que no habrá una nota grupal, sino que cada integrante deberá procurar su propia nota.

Algunas de las actividades que pueden desempeñar como coordinadores incluyen:

- La persona que coordina no solamente dirigirá a su equipo de trabajo, sino que también tiene la función de articular el documento final, procurando que el mismo no sea una colección de “copia y pegue”, sin un hilo conductor. Para efectos del trabajo de grupo, quien coordina es un/a integrante más.
- Asignará las funciones que deberán cumplir quienes integran su grupo. En caso que haya una persona que presente algún problema en el cumplimiento de sus responsabilidades, podrá sugerir la forma de resolver el asunto o comunicarlo directamente al asistente del curso y al docente
- Adjuntará al Avance No. 1 una valoración de cumplimiento individual. Esta valoración es solo una percepción del cumplimiento de las tareas asignadas a cada integrante (incluyendo a quien coordina). La idea es que cada integrante haya realizado un aporte sustantivo en la realización del avance. Se procurará una valoración objetiva de cada persona.
- Esta valoración no implica la asignación de una calificación. Esa labor le corresponde

únicamente al docente del curso.

- La persona que no cumpla con sus responsabilidades no será incluido en el listado de estudiantes que hacen entrega del producto. Esa persona tendrá una calificación individual de cero, sin afectar las calificaciones individuales que obtengan las restantes personas del grupo.
- En caso que se compruebe la aparente comisión de plagio, el docente dialogará con quien coordina, para identificar a la persona integrante que pudiere haber cometido dicha actividad.
- Una vez recibidos los informes de todos los grupos del curso, se abrirá una pestaña en la plataforma de Mediación Virtual, para generar un espacio mediante el cual cualquier estudiante pueda expresar libremente su opinión individual, sobre el ejercicio realizado.
- Con base en lo establecido en el Reglamento de Régimen Académico Estudiantil de la Universidad de Costa Rica, toda calificación es apelable y deberá ser presentada de manera individual, en tiempo y con base en lo que establece la norma.

Anexo No. 3. Retroalimentación solicitada a estudiantes.

CP-1503 INTRODUCCIÓN AL DISEÑO DE INVESTIGACIÓN
PROF. ERICK HESS ARAYA – GRUPO 05
06 DE SETIEMBRE DE 2018

Valoración Individual: Avance de Investigación No. 1

Propósito:

Se espera que cada estudiante realice, de manera voluntaria, una retroalimentación sobre la experiencia de haber realizado el Avance de Investigación No. 1. Para ello, se les invita a completar las siguientes preguntas y al final usted podrá agregar más comentarios en el espacio dispuesto para ello. Esta valoración no es una actividad de evaluación del curso.

Esta información le servirá al docente para considerar la integración de los equipos de trabajo, para desarrollar las siguientes actividades de evaluación: el Ejercicio de Comprensión Grupal y el Avance de Investigación No. 2.

Por favor, procure responder de manera puntual. **Las respuestas solo serán conocidas por el docente.**

Preguntas generadoras:

1. ¿Cómo se sintió realizando el Avance No. 1 con el enfoque asignado (cuantitativo, cualitativo, mixto)? ¿Se sintió bien trabajando con ese enfoque? ¿Le gustaría continuar con el mismo enfoque o cambiarlo?
2. ¿Se sintió cómodo/a desarrollando el rol asignado (como coordinador/a del grupo o como integrante de un grupo de trabajo)?
3. A partir de esta primera experiencia, ¿se siente satisfecho/a participando en actividades de investigación? Comente sobre aspectos positivos (por ejemplo, me gusta mucho la investigación y me gustaría seguir fortaleciendo mi formación académica en esta área) o sobre negativos (por ejemplo, la investigación no es lo mío).
4. Sobre el equipo de trabajo, ¿le gustaría seguir trabajando con el mismo grupo de estudiantes o preferiría trabajar con otros estudiantes?
5. Comente sobre la persona que coordinó su equipo de trabajo.
6. Otros puntos que le gustaría expresar sobre la experiencia del Avance No. 1.

Entrega de la actividad valorativa:

Cada estudiante subirá la valoración realizada en el plazo indicado, teniendo como fecha límite de entrega el 13 de setiembre de 2018, a las 12:00 m.d.

En caso que la o el estudiante no suban ningún documento a la plataforma virtual, se entenderá que está enteramente satisfecho con la experiencia realizada y que no desea cambiar ningún aspecto del desarrollo de la misma.

¡ GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN !

ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA EL CURSO CP-1503 INTRODUCCIÓN AL DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

El uso de la sistematización de experiencias en el aula

Andrés León Araya¹

Introducción

La presente estrategia didáctica está basada en la propuesta de Paulo Freire (2005; 2013) de la pedagogía de la pregunta, articulada alrededor de la triada palabra-acción-reflexión. En este sentido, el objetivo central de la estrategia didáctica era generar un espacio en el cual los y las estudiantes reflexionaran y discutieran sobre su experiencia durante el curso y así evaluar y valorar los conocimientos adquiridos.

Para lograr este objetivo, se les propuso a los y las estudiantes que – en grupos de no más de cinco personas – llevaran a cabo un proceso de sistematización de experiencias, siguiendo los lineamientos propuestos por Óscar Jara (2005), tomando como experiencia concreta las lecciones y el proceso educativo del curso y que durante la última sesión del semestre presentaran los resultados al resto de clase.

En lo que sigue, se irán presentando las diferentes partes y elementos que conformaron dicha estrategia didáctica. En primer lugar, se describirá la situación de aprendizaje por resolver; seguidamente, se esbozan los elementos teóricos utilizados para el diseño de la estrategia; en un tercer momento, se describe la estrategia didáctica, tomando en cuenta el contexto en que se llevó a cabo, las responsabilidades y tareas tanto del docente como de los y las estudiantes, así como su aplicación y la valoración que hicieron de la misma las y los estudiantes y; finalmente, se presenta una reflexión crítica sobre la estrategia didáctica misma, intentando ubicar tanto los aciertos como sus limitaciones y desventajas para usos futuros en el aula.

Situación de aprendizaje por resolver

El diseño de la presente estrategia didáctica, parte o se estructura alrededor de tres problemas o situaciones dentro del proceso pedagógico que me proponía resolver: una de carácter más bien personal y dos más bien de carácter didáctico.

¹ MA. en Antropología (Hunter College, CUNY) - PhD. en Antropología (Universidad de la Ciudad de Nueva York, CUNY)
ANDRES.LEON_A@ucr.ac.cr

Con respecto al personal, siempre he tenido una relación bastante tensa con el proceso evaluativo. Más allá de que se pueda organizar alrededor de diferentes objetivos y que puede tener un carácter procesual o formativo, siempre me ha resultado sumamente complicado el procedimiento mediante el cual experiencias personales son “traducidas” o convertidas en valores numéricos, de forma algo arbitraria y definitivamente unilateral, por parte del profesor a cargo. En este sentido, la idea de acompañar esta inevitable situación con un proceso más dialógico y horizontal, en el cual las y los estudiantes reflexionaran y discutieran sobre su experiencia en el curso, me pareció una buena forma de pensar al respecto, tomando en cuenta mucho más la voz de los y las involucradas directamente en el proceso.

Con respecto a las de carácter didáctico, la primera tiene que ver con las características mismas de los contenidos del curso. El curso CP-1503 Introducción al diseño de investigación se lleva en el primer año de la carrera, antes de que hayan llevado los cursos de teorías y técnicas de investigación. Sin embargo, en el mismo es requisito enseñarles a los y las estudiantes a elaborar un marco teórico y una estrategia metodológica. Esto significa enseñarles a hacer algo para lo que no tienen aún las materias prima para su desarrollo. En este sentido, una sistematización de experiencia en la cual los y las estudiantes puedan discutir y reflexionar sobre los contenidos trabajados y los aprendizajes adquiridos, se presentó como una forma interesante de evaluar qué tanto la metodología del curso había sido efectiva en la mediación pedagógica entre los contenidos y los y las estudiantes.

En lo que respecta al segundo problema didáctico, este tiene que ver con la poca reflexión que los y las estudiantes tienden a tener con respecto a los contenidos y objetivos de los cursos. En el caso particular de cursos como el CP-1503, orientados al fomento de una práctica investigativa, se consideró fundamental poner en el centro del debate la pregunta y el arte de preguntar y que esto fuera el eje metodológico de las sesiones. Así, cada sesión del curso giraba alrededor de algún problema concreto que generara inquietudes, a partir de las cuales, mediante un ejercicio de preguntas y respuestas, se buscaba ir avanzando en la discusión de los contenidos programáticos del curso.

En este sentido, la propuesta nace de lo que plantea Freire de que la enseñanza hoy en día gira alrededor de las respuestas y no de las preguntas (Freire and Faúndez 2013). En contraposición, “él convoca a reaprender a preguntar, pues las preguntas son las que orientan la búsqueda y la elaboración de respuestas, y no al contrario. Por lo tanto, el educador debe incentivar al educando a indagar y a cuestionar, estimulándolo a construir preguntas fundamentales” (Domingos de Almeida y Streck 2015:410).

La elaboración de un proceso de sistematización de la experiencia pedagógica basada en la reconstrucción crítica del proceso y la elaboración de preguntas colectivas se presentó como un acercamiento coherente con la metodología escogida para el curso y por

tanto se consideró que era la mejor forma de abordar el tema de evaluación del mismo desde una perspectiva constructivista y que privilegiara el diálogo basado en preguntas.

Marco conceptual

La estrategia didáctica aquí presentada se fundamenta en un acercamiento constructivista que parte de la idea de que el conocimiento no es simplemente una copia de la realidad preexistente, y más bien se trata de un proceso dinámico e interactivo en el cual la información externa es interpretada y reinterpretada por la mente del sujeto que, de manera paulatina y progresiva va adquiriendo modelos explicativos más complejos. En este sentido, si bien existe una gran variedad de propuestas de lo que es el constructivismo, existen al menos cuatro elementos que la mayoría de los acercamientos toman en cuenta (Garzón and Vivas 1999):

1. La adquisición de conocimiento no es un proceso pasivo, ni se trata de una simple asimilación y copia de la realidad, sino que más bien es el resultado de una construcción del sujeto a partir de su interacción con el mundo y los demás sujetos. Además, dicho proceso nunca parte de cero y se estructura sobre las condiciones ya existentes del sujeto. El nuevo conocimiento o se asimila y adecua a partir de las estructuras existentes, o más bien las estructuras se adaptan ante un nuevo concepto.

2. La actividad constructiva del sujeto – no los contenidos en sí – es el factor decisivo en el proceso de aprendizaje. Dicha actividad incluye no solo sus conocimientos previos, sino también sus actitudes, expectativas y motivaciones. Es a través de su acción que el sujeto establece nexos entre los objetos existentes en el mundo, entre sí mismo y dichos objetos, entre sí mismo y otros sujetos y que al ser interiorizados, reflexionados y mediante un proceso de abstracción, se va conformando el conocimiento. Esta acción puede manifestarse tanto materialmente, como de forma representativa en la forma de palabras, signos y/o imágenes.

3. El conocimiento que es adquirido constituye el repertorio dentro del cual el sujeto maneja e interpreta el mundo. Es decir, es a través del proceso de aprender que el sujeto va adaptando sus esquemas de acción (lo que sabemos hacer) y de operaciones y conceptos (lo que sabemos sobre el mundo). Ese saber adquirido no es simplemente acumulado, como si se tratara de un proceso de sedimentación, sino que más bien se constituye en un proceso de reestructuración de la realidad del sujeto mismo.

4. La construcción del conocimiento es un proceso dinámico y complejo donde los avances se entremezclan con dificultades, bloqueos y retrocesos. No existe un único camino o forma de aprender y existen diferentes formas, caminos y trayectorias que el proceso puede tomar. Esto significa que si bien el proceso de aprendizaje es necesariamente colectivo – a partir de la interacción entre sujetos – también es individual, en el

entendido de que cada persona aprende de forma diferenciada y que cada experiencia de aprendizaje es única.

Desde esta perspectiva pedagógica, el rol del educador no es el de dar o entregar conocimiento a los educandos, sino más bien el de generar procesos y dinámicas en los cuales ellos y ellas mismas vayan construyendo su propio conocimiento. Dicho en otras palabras, el profesor constructivista es un mediador del cambio conceptual de sus estudiantes, donde, partiendo de las preconcepciones de los estudiantes, busca generar interrogantes o situaciones límite que los obliguen a buscar nuevas formas de entender su realidad, darle un significado más complejo y resolver la situación en cuestión.

Es en esta dirección que apunta la pedagogía de la pregunta según la fórmula Paulo Freire, donde “la pregunta correcta – en el sentido de búsqueda metódica y rigurosa – se basa en la creatividad, en el invento, en el reinvento, en el permanente hacer y rehacer. La práctica educativa problematizadora pone énfasis en los desafíos, pues cuanto más los educandos son problematizados y ayudados a problematizar su ser en el mundo, más se sentirán desafiados a hacer otras y nuevas preguntas” (Domingos de Almeida y Streck 2015:410).

Formular preguntas que llevan a respuestas parciales que generan nuevas preguntas; esta es la fórmula privilegiada por este acercamiento pedagógico. Generar espacios en los cuales las dinámicas grupales y las condiciones individuales se combinen para problematizar la realidad compartida por los sujetos involucrados, así como los conceptos y contenidos didácticos del curso, como la metodología fundamental del mismo.

Tomando estos elementos en cuenta, el proceso de aprendizaje dentro del aula universitaria puede ser entendido como una experiencia significativa. De acuerdo con Óscar Jara (2005:20) “las experiencias son procesos socio-históricos dinámicos y complejos, individuales y colectivos. No son simplemente hechos o acontecimientos puntuales. Las experiencias están en permanente movimiento y abarcan un conjunto de dimensiones objetivas y subjetivas de la realidad histórico-social”.

Entre dichas dimensiones encontramos: 1) las condiciones de contexto, no solo en términos del espacio físico en las que se llevan a cabo, sino también el momento histórico y las realidades concretas de las personas involucradas; 2) acciones, es decir por cosas que hacemos (o no) las personas, ya sea de manera intencionada o no, planificada o no; 3) percepciones, sensaciones e interpretaciones de cada una de las personas que viven dicha experiencia; 4) resultados o efectos que modifican total o parcialmente los elementos, factores y/o situaciones anteriores, es decir las reacciones de las personas que intervienen.

Dentro del esquema de Jara, dichas experiencias pueden ser sistematizadas, en el

entendido de darles una interpretación crítica en la que se parte de su ordenamiento y reconstrucción, para descubrir o explicitar la lógica del proceso vivido en ella, incluyendo los factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de tal o cual manera. En sus propias palabras “la sistematización produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse de los sentidos de las experiencias, comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora” (Jara 2005:36).

Entre las características fundamentales de la sistematización de experiencias encontramos: 1) que produce conocimientos desde la experiencia, pero que apuntan a trascenderla, lo que significa que a partir de la reflexión crítica de la experiencia vivida, no solo se sabe mejor lo que se sabe, sino también se genera nuevo conocimiento y se trasciende dicha experiencia, al poder reconceptualizarla y entenderla desde otro lugar; 2) busca recuperar lo sucedido, pero no como una simple narración, sino que también busca interpretarlo de una manera crítica donde es igualmente importante conocer el qué como el por qué: “nuestra propuesta exige que busquemos comprender e interpretar las razones de fondo para que esos procesos se dieran de esa manera; las causas y las consecuencias; los efectos y las raíces; las contradicciones, coherencias e incoherencias. Así, solo comprendiendo e interpretando lo que hemos ordenado y hemos reconstruido, podremos sacar lecciones de la propia práctica” (p. 40). 3) valoriza los saberes de las personas sujetos de la experiencia, donde “el proceso de sistematización lleva a identificar y explicitar las opiniones de las personas en torno a sus experiencias vividas. Dichos saberes y conocimientos, muchas veces desordenados o dispersos, son organizados y puestos en orden gracias a la sistematización. Al sistematizar, las personas recuperamos de manera ordenada lo que sabemos sobre nuestras experiencias; también descubrimos lo que aún no sabemos acerca de ellas, pero además se nos revela lo que no sabíamos que ya sabíamos” (p. 41).

Tomando estos elementos en cuenta, se considera que el proceso de sistematización de experiencias puede ser adecuado para ser utilizado dentro del aula universitaria. Partiendo de la idea de que un curso es una experiencia, es posible proponer la utilización de la metodología de sistematización de experiencias – tal y como la entiende y utiliza Jara – para reconstruir de manera crítica el proceso pedagógico. Finalmente, en el marco de la presente estrategia didáctica, se consideró que un proceso de sistematización de experiencia del curso podría ser una forma al mismo tiempo alternativa y paralela al proceso más formal de evaluación, recuperando y valorizando los saberes, experiencias y sentidos de los y las estudiantes. Así, no solo se podría tener una mejor idea de qué fue lo que se “jugó” o de que pasó en el aula, sino que también se podría trascender la experiencia, generando conocimientos sobre cómo desarrollar el curso de mejor manera a futuro.

Descripción de la estrategia didáctica

Para llevar a cabo la sistematización de la experiencia del curso, durante las dos primeras semanas del curso se discutió sobre la diferenciación que hace Paulo Freire (2005) entre la pedagogía “bancaria” – donde “...el ‘saber’, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes” – y la “problematizadora” – donde más bien “la educación debe comenzar por la superación de la contradicción educador-educando... de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos” (p. 79). Así como la propuesta de este mismo autor (Freire and Faúndez 2013) de una pedagogía de la pregunta, donde la curiosidad sobre nuestras experiencias en el mundo se convierte en el punto de inicio del proceso de aprendizaje. En sus propias palabras: “...es preciso dejar claro una vez más que nuestra preocupación por la pregunta no puede limitarse al ámbito de la pregunta por la pregunta misma. Lo importante es relacionar, siempre que sea posible, la pregunta y la respuesta con acciones... Es preciso que el educando vaya descubriendo la relación dinámica, fuerte, viva entre palabra y acción, entre palabra-acción-reflexión... Las respuestas, según este procedimiento, incluirían la acción que provoca la pregunta. Obrar, hablar y conocer estarían juntos” (p. 73).

También, se leyó y discutió sobre la propuesta de Oscar Jara antes reseñada de lo que era una experiencia y de cómo se podía llevar a cabo su sistematización y se les propuso que la utilizáramos dentro del curso como una forma de evaluación y de discusión sobre sus contenidos. Para esto, se les presentó los cinco “tiempos” que Jara (2005:57–58) propone que una sistematización de experiencia debería de tener:

1. El punto de partida: solo se puede sistematizar aquello que ha sido vivido; solo se puede realizar una sistematización a partir de un entendimiento de las condiciones concretas de la misma.
2. Las preguntas iniciales: ¿para qué queremos sistematizar? (definir el objetivo del ejercicio) ¿qué exactamente queremos sistematizar? (precisar los aspectos más importantes)
3. Recuperación del proceso vivido: reconstrucción del proceso vivido; ordenamiento y clasificación de la información; registro de las actividades llevadas a cabo.
4. La reflexión de fondo: proceso de análisis y síntesis; interpretación crítica del proceso.
5. Los puntos de llegada: formulación de conclusiones; comunicación de los aprendizajes (divulgación).

En lo que respecta a las responsabilidades del profesor dentro de la estrategia didáctica,

estas se concentraron en la facilitación de las discusiones sobre lo que es una sistematización de experiencias y de cómo se llevan a cabo. En este sentido, cada grupo supervisó con el profesor al menos una vez sobre lo que se proponían hacer.

En lo que respecta a las tareas de los y las estudiantes, en grupos de no más de 5 personas, formularon propuestas preliminares de lo que sería su proceso de sistematización de la experiencia del curso. Dichas propuestas incluían tanto decisiones particulares de cada grupo, pero también algunos consensos grupales. En lo que respecta a las preguntas iniciales, estas gravitaron en la mayoría de los grupos alrededor de evaluar y valorar los aprendizajes adquiridos durante el curso, pero un grupo decidió centrarse más bien en el impacto que el contexto material de las clases tuvo en el proceso mismo de aprendizaje.

Con respecto a la recuperación del proceso vivido, se decidió que el registro de las sesiones sería llevado a cabo de manera colectiva, donde a cada grupo le tocaría tomar apuntes y fotografías de al menos una clase y dichos apuntes se colocarían en un blog previsto para este objetivo. Después de una conversación en la clase, se decidió también que el profesor y la asistente del curso no tendrían acceso a dicho blog como una manera de que lo sintieran como un espacio más seguro, donde las reflexiones sobre las clases no serían juzgadas desde posiciones jerárquicas.

Con respecto a la dinámica misma de la sistematización de sus experiencias, los y las estudiantes se manifestaron de manera positiva y mencionaron que esta era la primera ocasión en la que se les pedía que presentaran sus propias reflexiones sobre un curso. Además, valoraron la posibilidad de poder dialogar sobre lo que había sucedido durante el semestre y en qué los había cambiado. Sin embargo, si mostraron su malestar con la falta de directividad que tuvo el proceso en sí. Por ejemplo, sintieron que al ser una actividad tan “libre”, les generaba ansiedad no saber si lo que quería hacer estaba bien planteado o se acercaba a lo que “el profesor quiere que hagamos”. También, que al profesor no estar “encima” de los grupos, a veces el proceso de registro en el blog no se llevaba a cabo o se hacía “a la carrera”.

Finalmente, en lo que respecta a la presentación de los resultados, los diferentes grupos mostraron gran creatividad y variedad. El único requisito que se les pidió es que no hicieran dicha presentación de forma tradicional escrita y que más bien utilizaran cualquier otro medio de divulgación que se les ocurriera. Dos grupos presentaron videos en los cuales, a través de entrevistas a otros compañeros o reflexiones internas del grupo, fueron reconstruyendo las distintas clases, sus contenidos y los aprendizajes adquiridos. Otros dos grupos optaron más bien por propuestas literarias y escribieron un poema y un cuento que intentaba reflejar su experiencia a través del semestre. Otro grupo decidió organizar su sistematización más bien en la forma de un rally en el cual les daban pistas al resto del grupo a partir de eventos o situaciones que se dieron durante el curso y una

vez llegado al punto donde se encontraba la siguiente pista, se reflexionaba sobre dicha situación. Finalmente, otro grupo optó por crear un rotafolio en el cual iban presentando su reflexión de cada clase y al final una general para todo el curso.

Reflexión crítica

La estrategia didáctica acá presentada se propuso utilizar la metodología de sistematización de experiencias, la cual es utilizada generalmente en el marco de procesos de educación popular o trabajo comunitario, para generar un espacio de reflexión y evaluación paralelo al formal utilizado generalmente en el ámbito universitario. En este sentido, el objetivo era pensar y valorar el proceso de aprendizaje en el contexto universitario desde una perspectiva que promoviera el diálogo entre profesor y estudiantes, así como una reflexión crítica sobre lo que se llevó a cabo dentro del aula.

En términos generales, la aplicación de dicha estrategia didáctica fue un éxito en el entendido que generó un espacio relativamente horizontal en el cual se pudo dialogar y discutir críticamente sobre el proceso del curso. Así, se pudo no solo valorar cuáles fueron los aprendizajes adquiridos por los y las estudiantes – así como el profesor – durante el semestre, sino que también se logró discutir las ventajas y desventajas de la propuesta pedagógica más general. De esta segunda línea, cabe rescatar que los y las estudiantes mencionaron sentirse más partícipes del proceso de construcción del conocimiento y de la producción del espacio pedagógico en la forma de las sesiones en la clase.

Tomando en cuenta estos elementos, considero que la ventaja fundamental de este tipo de estrategias didácticas es que permite hacer una evaluación más profunda de los cursos, ya que abre un espacio para que los y las estudiantes reflexionen y discutan sobre lo que pasó durante el curso. Así, el proceso de evaluación no se limita a un número al final del semestre, sino que habilita espacios de retroalimentación y reconstrucción del proceso mismo. De esta línea, cabe rescatar la crítica que se hizo sobre la inclusión de contenidos en el programa del curso de elementos de una propuesta de investigación para la cual no tienen los elementos necesarios en ese momento de sus estudios de la carrera (sobre todo el marco teórico).

En términos de las debilidades de la estrategia, es importante apuntar a la tensión que se genera entre el esfuerzo por generar procesos de aprendizaje más horizontales y la verticalidad inherente a las formas de educación universitaria. Al final del día, por más que se predicara y se intentaran generar lógicas de producción colectivas del conocimiento, el hecho de que el profesor tuviera que convertir dicho proceso en una cifra de manera fundamentalmente unilateral, significaba que la práctica de sistematización no era tan “libre” o “completa” como se podría desear. Esto se notó por ejemplo en el hecho de que pocas críticas de profundidad fueron realizadas en contra del curso. La pregunta latente en este

sentido es si esta falta de crítica tiene que ver con una satisfacción completa con el curso y su metodología, o con el temor de que dichas críticas se traduzcan en una calificación más baja. En este sentido, su aplicación nos obliga a preguntarnos sobre las formas en las cuales los elementos y las discusiones que vienen de la educación popular pueden ser adaptadas para ser utilizados en espacios institucionales como las universidades.

Bibliografía

Domingos de Almeida, Cristovao, y Danilo Streck
2015 Pregunta. Diccionario Paulo Freire. Lima: CEAAL.

Freire, Paulo
2005 Pedagogía Del Oprimido. Jorge Mellado, tran. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, Paulo, y Antonio Faúndez
2013 Hacia Una Pedagogía de La Pregunta. Buenos Aires: Siglo XXI.

Garzón, Carlos, y Mireya Vivas
1999 Una Didáctica Constructivista En El Aula Universitaria. Educere 3(5): 34–38.

Jara, Oscar
2005 Sistematizando Experiencias: Apropiarse Del Futuro: Recorridos Y Búsquedas de Las Sistematización de Experiencias. Játiva, España: Diálogos Red.

ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA EL CURSO CP-2004 ANÁLISIS POLÍTICO CUANTITATIVO

Encuesta en línea: aprendizajes múltiples

Gina Sibaja Quesada¹

Introducción

Al momento de diseñar las actividades didácticas de cualquier curso, las personas docentes nos planteamos una serie de interrogantes asociadas a los procesos de aprendizaje de la población estudiantil, con el fin de cumplir múltiples propósitos pedagógicos y de esa manera, aprovechar los recursos disponibles y maximizar los entornos de aprendizaje.

Entre las principales preguntas que surgen al planear las actividades de un curso destacan: ¿Cuál es el nivel educativo de la población estudiantil? ¿Cuáles son los principales contenidos –temáticos y valorativos- a promover? ¿Qué tipo de destrezas y habilidades se quieren potenciar? ¿Cuál es el nivel de madurez esperado de la población estudiantil? ¿Cuál es la cantidad aproximada de integrantes del grupo? ¿Cuáles son las mejores actividades para motivar a la población estudiantil? ¿Qué es prioritario en los procesos de aprendizaje de la población estudiantil? ¿cómo aprenden las personas jóvenes hoy? ¿Qué aspectos de la coyuntura política nacional o internacional pueden hacer puente con los contenidos previstos en el curso? Y por qué no ¿cuáles son las habilidades y materiales que dispone la persona docente para el desarrollo del curso? ¿cuáles son los requerimientos que tiene el curso en función de un plan de estudios? Entre muchas otras interrogantes que surgen cada vez que se planea el trabajo docente, aun cuando repitamos un mismo curso, siempre hay posibilidades de mejorar e innovar.

Estos elementos ofrecen los criterios a tomar en cuenta para lograr los aprendizajes esperados, tanto en la dimensión teórica-temática como en la dimensión aplicada-valorativa de todo saber.

Al momento de diseñar las actividades didácticas del curso CP-2004 Análisis Político Cuantitativo del plan de estudio de bachillerato y licenciatura en Ciencias Políticas (http://www.ecp.ucr.ac.cr/sites/default/files/MallaCurricular_0.pdf), correspondiente al

¹ Doctorado en Ciencias Sociales, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)
gina.sibaja@ucr.ac.cr

segundo año de carrera, se tomaron en cuenta las respuestas a las preguntas planteadas. En primer lugar, se tomó en consideración que la población estudiantil es mayoritariamente de “primer ingreso” (con bases de la educación secundaria pública y privada) aunque se trate de un curso de segundo año del plan. Además, el curso es de los primeros a desarrollar en el plan de estudios del área de metodología e investigación politológica, por lo que la dimensión didáctica es muy importante, ya que servirá de base para la investigación social en general y los posteriores cursos en esta área. En este sentido, se tiene en consideración el interés por afianzar los aprendizajes y el manejo de aplicaciones ofimáticas como las hojas de cálculo y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para la investigación, con el fin de nivelar saberes entre la población estudiantil.

Según la experiencia en el desarrollo de este curso, la mayoría de estudiantes no saben usar hojas de cálculo y menos las aplicaciones ofimáticas de libre office (utilizadas ampliamente por la Universidad, dado el acceso abierto que permiten).

De igual manera, los principales contenidos temáticos del curso se concentran, como su nombre lo indica, en las herramientas de análisis y recolección de información con enfoque cuantitativo, entre los cuales destaca la encuesta como estrategia de indagación de investigación sociopolítica, que requiere de destrezas de interpretación y presentación de resultados asistidos por aplicaciones ofimáticas como hojas de cálculo para el procesamiento de la información y la presentación tabular y gráfica.

Entre las principales destrezas a promover está la operacionalización teórica, es decir, el procedimiento metodológico de conocer un fenómeno político a través de la definición de variables, que como su nombre lo indica, son elementos que varían en alguna dirección y, por tanto, pueden medirse y cuantificarse. Esta operación debe estar precedida de la indagación rigurosa de fuentes válidas de información para armar el marco teórico-metodológico que será la base para la operacionalización posterior. Esta actividad de indagación promueve valores que interesa destacar como parte de los contenidos del programa de curso como son: el trabajo en equipo, la planeación y definición de estrategias de “peinado” de información, el acceso a las bases de datos y documentos disponible en el acervo del sistema de bibliotecas, documentación e información de la Universidad de Costa Rica (<http://sibdi.ucr.ac.cr/>).

Se presume que el nivel de madurez de la población estudiantil es intermedio, dado que son jóvenes con edades de 18 y 19 años en promedio, lo que indica que están prácticamente a las puertas de la “adultez”, o más bien saliendo de la adolescencia, sin contar que han transitado recientemente del sistema de enseñanza de secundaria, más orientado a metodologías escolares y memorísticas, hacia el sistema de enseñanza universitaria, que permite trabajar con mayor libertad e independencia a la vez que obliga a un trabajo disciplinado y espera fomentar el espíritu crítico. Claro está que estas etiquetas

para la educación secundaria y universitaria son sólo eso, siempre es posible encontrar sistemas educativos innovadores secundaria y limitaciones profundas en la educación universitaria.

Adicionalmente, se tuvo en cuenta que el aprendizaje de las personas jóvenes hoy está necesariamente atravesado por el alcance de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) así como por enfoques pedagógicos que permitan “aprender haciendo”, es decir, poner el énfasis en la dimensión aplicada de los saberes teóricos, así como echar mano de recursos multimedia que motiven y despierten el interés para el aprendizaje.

Finalmente, dado que el curso se desarrolló en el primer semestre del año 2017, se decidió trabajar sobre el tema de la **Participación política de las mujeres en Costa Rica**, con el fin de sensibilizar sobre la problemática que estuvo presente en las elecciones municipales de febrero del 2016 en Costa Rica. El curso se desarrolló en el primer semestre del 2017, un año después de las elecciones municipales, las cuales pusieron en evidencia, las limitaciones en materia de participación de las mujeres en la política electoral. Al respecto, la misión de observación electoral de la OEA, que participó en las elecciones municipales del 2016 indicó lo siguiente:

... la Misión considera que los partidos políticos deben realizar mayores esfuerzos dirigidos a desarrollar actividades de capacitación, a fin de **poder impulsar nuevos liderazgos** al interior de sus estructuras partidarias que favorezcan y **promuevan una mayor alternancia en los cargos a nivel municipal**; objetivo al que podría contribuir una revisión de la reelección indefinida de Alcaldes. Si bien la continuidad en las políticas públicas es importante, la alternancia es un signo de fortaleza democrática. (MOE-CR/2016:2. La negrita no es original).

Para esta elección, destacan únicamente 12 mujeres electas como Alcaldesas frente a los 69 Alcaldes hombres, dato inverso para la Primera Vicealcaldía, por la norma electoral que obliga la alternancia en las nóminas de elección popular, sin garantizar la paridad por supuesto. (www.tse.go.cr/eleccionesmunicipales)

De hecho, la recomendación que hace la Misión de Observación electoral es justamente en ese sentido: promover nuevos liderazgos en los partidos políticos para garantizar una mayor alternancia en los puestos de elección popular, aunque no se diga explícitamente lo de las mujeres, se asume que se refiere a esto, así como a las personas más jóvenes. Sumado a la recomendación de limitar la reelección continua e indefinida, dado que esto ha fomentado la permanencia de las autoridades municipales hombres, aun cuando han tenido que cambiarse de partido político para lograr la reelección.

Encuesta en línea: participación política de las mujeres en Costa Rica

Al hacer referencia a actividades didácticas u objetivos didácticos, nos referimos justamente a aquellos ejercicios que están orientados a favorecer el aprendizaje de la población estudiantil. Para el caso en estudio, se plantearon diversos objetivos didácticos, entre los cuales destaca el tema a trabajar, el cual era sólo una “excusa” para hacer puente con la realidad política nacional y los contenidos del curso. Entre los principales propósitos destacaron:

- a. Fomentar la creatividad en la población estudiantil con el fin de motivar la producción de conocimiento a través de herramientas de investigación básica con la rigurosidad propia de la investigación científica y el rechazo rotundo al plagio, que tanto daño causa en los procesos de formación universitaria.
- b. Utilizar las herramientas en línea (nuevas TIC) de acceso abierto como es el caso de *google forms*, el correo electrónico y las redes sociales como Facebook, para hacer circular la encuesta y poder procesar las respuestas obtenidas a través de hojas de cálculo y el procesamiento y presentación de resultados (gráficos) que permiten las aplicaciones ofimáticas disponibles *libre office a través de calc*.
- c. Desarrollar uno de los contenidos temáticos propuestos en el curso: encuestas como estrategia cuantitativa de indagación de la realidad sociopolítica, con los elementos de la estadística descriptiva básicos para el diseño del instrumento, el procesamiento de la información y la presentación y análisis de resultados.

Creatividad académica con rigurosidad científica: motivación y método

El sistema educativo nacional, en términos generales, presenta dificultades a la hora de conjugar la creatividad con la obligación de cuantificar los procesos de aprendizaje a través de calificaciones y notas. Sobre todo, cuando se trata de los diversos contenidos que se incluyen en un curso: desde los temáticos hasta los valorativos, como la promoción de destrezas y valores, así como el desarrollo de actividades colaborativas, del trabajo en equipo, entre otros.

Este ejercicio permitió desarrollar la búsqueda de información sistemática, con la utilización del sistema de bibliotecas de la universidad y las bases de datos que albergan, haciendo contraste con las informaciones más utilizadas por la población estudiantil de primer ingreso: los diarios de circulación nacional en línea. Se trabaja con lo que conocemos como información “validada” contrario a lo que los diarios ofrecen, a menudo información tendenciosa y omisa de problemáticas más estructurales como lo es la limitada participación de las mujeres en la vida política y las dificultades que enfrentan dentro de los partidos políticos y en las organizaciones de la sociedad en general, dadas las dobles y triples jornadas de trabajo, las condiciones desfavorables en materia de cuidado de menores, personas enfermas, adultas mayores o con alguna discapacidad y en general, la cul-

tura machista que responde a esquemas de participación patriarcal. Tareas todas, por lo general, reservadas a las mujeres.

La reseña de textos específicos sobre la problemática definida permitió no solo identificar las estrategias de búsqueda de información con que cuenta la población estudiantil, cuyo nivel es más cercano a la enseñanza de secundaria que a la metodología universitaria, por tratarse de un curso de segundo año del programa de estudios de grado. También ofrece una oportunidad para reflexionar sobre las fuentes de información disponibles, discutir sobre la realidad que proyectan y construyen los medios de comunicación, a menudo, los más apetecidos para obtener información rápida y de fácil acceso.

De igual manera, las reseñas ofrecen la gran posibilidad de identificar las formas de citación y de reconocimiento a la autoría del “otro” y obliga a buscar redacciones creativas para decir lo mismo en otras palabras bajo pena de cometer plagio “intencional o no intencional”.

Esta primera actividad también permitió identificar los liderazgos y estrategias que tienen o que pueden aprender entre las personas integrantes de los grupos, sobre el trabajo en equipo y la repartición de tareas. ¿Quién decide cómo trabajar? ¿Cómo se organizan para trabajar? ¿Cómo escogen la mejor estrategia de búsqueda de información? En este punto se hace uso del laboratorio y se identifican descriptores en el sitio del www.SIB-DI.ac.cr para iniciar con la primera fase de “Peinado” de fuentes. Se discute sobre las fuentes válidas, sobre el descarte según la descripción y sobre las “reseñas” del material de utilidad.

Estas reseñas deben servir para toda la clase y deben ser expuestas al resto del grupo para tener el panorama completo de la temática a trabajar y luego poder operacionalizar los conceptos y los enfoques de la problemática (dimensión teórica) a partir de los antecedentes encontrados y poner de relieve lo más importante, teniendo en cuenta que se trabajan variables que sean medibles, ya que se diseña un instrumento de encuesta (cuestionario cerrado).

La presión que se genera en la revisión de las reseñas y de la exposición ante el grupo, motiva a los equipos de trabajo a presentar los resultados de manera precisa, concisa y rigurosa, puesto que la mirada de todo el grupo está encima de cada exposición para luego determinar lo relevante para las preguntas de la encuesta.

Además, se hace la advertencia de los riesgos del plagio intencional y no intencionado, una vez que se ha dedicado una sesión completa a las estrategias de búsqueda de información, repartición de fuentes a reseñar y a los formatos de citación y a la ética en la investigación científica.

Es importante señalar que la comunicación y rigurosidad con que trabaje la persona docente también es un factor a contemplar. Por ejemplo, en la imagen 1 se aprecian las correcciones que la docente hace a las reseñas presentadas por cada equipo de trabajo, se señalan “plagios”, errores en la citación y el tipo de redacción más utilizado en la academia, así como errores de redacción o limitaciones en la presentación de resúmenes y comentarios al texto original. Se visibilizan las diferencias entre un resumen (apego irrestricto a un texto) y un comentario o reseña que incluye valoraciones personales o grupales sobre los textos trabajados, en función del objetivo de búsqueda previamente definido.

IMAGEN 1 Extracto de reseña con anotaciones

I. "Para elegir y ser electas: Una reconstrucción histórica." - INAMU

Fuente: INAMU. (2012). *Para elegir y ser electas: una reconstrucción histórica*. Colección Haciendo Historia; n 2. p. 49-94.

En este documento se aborda el tema de la consecución de derechos políticos de las mujeres, desde una perspectiva histórica, tomando en cuenta la Revolución Francesa, las luchas sufragistas, el voto femenino en Costa Rica y las Primeras diputadas.

- La lucha por el sufragio de la Liga Feminista en Costa Rica (1920-1930):
"Esta organización estaba conformada, fundamentalmente, por mujeres de clase media y alta, intelectuales y maestras, composición social que no varió mucho con el pasar de los años. Fueron mujeres que por su condición socioeconómica y el ingreso a la educación formal, tuvieron acceso a la literatura y a información del acontecer mundial sobre el sufragio, el feminismo y la igualdad de la mujer". (INAMU, 2012, p.49).

Angela Acuña señala que en la época:

"las mujeres vivían, en general, metidas dentro de los viejos moldes de nuestras instituciones, apegadas a prejuicios ancestrales, desatentas a noticias que circulaban en otros mundos, entre públicos más preocupados por asuntos colectivos. (...) La labor de prensa y de propaganda oral no podía desligarse del feminista, puesto que era menester ilustrar al público respecto al movimiento social y político a favor de las mujeres". (Sagot, año??? -p.8) y (INAMU, p.50). no entiendo esta cita, donde aparece en Sagot o en INAMU?

"El sufragio era visto como parte del derecho político a participar de la toma de

Con formato: Sangría: Izquierda: 1,27 cm, Primera línea: 0 cm

Con formato: Sangría: Primera línea: 0 cm

Con formato: Sangría: Izquierda: 1,27 cm, Primera línea: 0 cm

Si el ejercicio no se desarrolla hasta el final, con la devolución respectiva de la parte docente, la actividad queda incompleta, porque el equipo de trabajo asume que lo que presentó estaba bien y no había errores de citación y mucho menos de plagio. De ahí la importancia del rol docente en esta actividad de motivación, pero también de método para obtener la rigurosidad que se requiere para la indagación científica y para la motivación de la creatividad en la población estudiantil.

En el caso de la imagen 2, se muestra la identificación de plagio que comete un grupo de trabajo, a la hora de reseñar fuentes de información. En este caso, todo el grupo participa de la relectura de este texto e identificamos lo que podría ser un plagio “intencionado” o “no intencionado”. En la imagen se muestra una especie de “voluntad de citación”, ya que

se referencia el autor del texto, pero como no se ponen comillas, por lo que aparece como un texto parafraseado, pero en realidad es literal. Además, se indica la fuente donde se encontró el extracto idéntico. En este aspecto destaca la necesidad de reforzar los estándares de rigurosidad a la hora de trabajar la investigación social pero también, las herramientas de búsqueda e identificación de “fuentes válidas”, para evitar lo que he llamado “encadenamiento de plagios”. Este concepto remite al hecho de que al citar o tomar como fuente válida la opinión de alguna persona que escribe en un blog en línea, puede que esa persona no respete los formatos de citación y tome ideas ajenas como propias, y entonces, al citar lo que esta persona señala, identificamos el “encadenamiento” al que se hace referencia: se cita bien a alguien que hizo plagio, lo reproducimos automáticamente.

IMAGEN 2 Señalamiento de plagio en una reseña

la superioridad o inferioridad de ciertos grupos, la noción de exclusión pretende mostrar la incompatibilidad entre los diferentes elementos. Así, las prácticas de exclusión suprimen o tratan de eliminar lo que es incompatible y que se vive como amenaza a la existencia presente y futura. Tanto las prácticas discriminatorias como las excluyentes están presentes en lo que se ha dado en llamar homofobia, la cual según ciertos autores tiene que ver con el odio, el rechazo y la opresión sistemática hacia las personas que se relacionan de manera amorosa, erótica y sexual con personas de su mismo sexo (Blumenfeld, 1992). Para otros teóricos, la homofobia debe ser entendida primordialmente como prejuicio sexual, heterosexismo y estigma, y no como una enfermedad que causa rechazo social.

Comentado [G3]: Esto es literal de este documento. :([http://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/E0005\(1\).pdf](http://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/E0005(1).pdf) ver la pagina 25... esto es plagio :(

Comentado [G4]: esto es plagioooo, debe ir entre comillas y decir que (Blumenfeld, 1992 citado en Flores, 2007: 25)

Investigación científica con apoyo de las nuevas TIC

Una vez que se tienen elaboradas las reseñas de los diferentes grupos, revisadas y presentadas ante la clase, se procede a la identificación de los asuntos más relevantes según se desprende de las reseñas y a la elaboración de preguntas preliminares para el instrumento, es decir, se procede a la operacionalización de la información teórica y contextual.

Esta actividad se da previo a la discusión de los materiales sobre encuestas y cuestionarios, con el fin de conocer sobre lo que no se hace y lo que es posible en este tipo de instrumentos de indagación de carácter cuantitativo.

Trabajan en equipos en *google docs (en drive)*, la docente trabaja con aplicaciones ofimáticas de libre office y Microsoft office, word específicamente para poder hacer revisiones de los documentos. De igual manera el envío es por correo electrónico, en formato manipulable.

Se diseñan preguntas tentativas en cada equipo de trabajo a partir de los datos encontra-

dos, evidentemente se fomenta la sana competencia entre los grupos de trabajo, para ver cuál destaca más en la redacción de preguntas bien formuladas. Esta actividad se trabaja en clase, una vez que cada equipo ha diseñado por su cuenta las preguntas que se desprenden de su búsqueda de información y reseñas, en la clase se van organizando las preguntas por dimensiones (ítems) del problema a estudiar. A menudo se empiezan a repetir las preguntas, pero las dimensiones van apareciendo conforme la docente en colaboración con la población estudiantil, va acomodando las preguntas. Esto se puede trabajar en un documento en *word o writer* según sea la aplicación, a la vez que se va modificando la redacción. Con este tipo de construcciones colaborativas y en grupo, no hace falta insistir sobre la premisa básica de aprendizaje sobre la que se trabaja: el “saber se construye en el aula”, ni la necesidad de insistir sobre la participación en clase. El simple hecho de que tengan que estar atentos a lo que se dice de sus preguntas y la posible repetición de estas, los motiva para quedarse hasta el final y defender su trabajo o aprender de los otros grupos.

Este ejercicio requiere de criterio experto para saber cuándo decir esta pregunta no y esta sí, siempre valorando el trabajo de los grupos, así como la creatividad y la crítica constructiva.

También a través de estas tecnologías es posible empezar a darle formato al instrumento de indagación que luego será transcrito a la plataforma de *google forms*, la cual permite el registro de las respuestas y el envío del formulario por diferentes vías: redes sociales, correo electrónico y *whatsapp*.

Se aprende a utilizar este recurso, cada estudiante puede explorar las condiciones de utilización y decidimos en grupo si lo limitamos a las personas usuarias de gmail o lo ampliamos, si solicitamos el correo electrónico a quien responde o lo dejamos abierto, sacrificando la rigurosidad de los resultados.

En este caso particular, se escogió una muestra representativa de la población de votantes de Costa Rica: en cantidad, sexo y lugar de residencia, por razones prácticas, se limitaron a encontrar una cierta cantidad de personas mujeres y hombres mayores de 18 años que habiten en la gran área metropolitana. A partir de esta decisión, se discutió también la pérdida de validez y rigurosidad en aras de aprender a usar las tecnologías de la IC, en especial, el formulario google forms y las dificultades de pedir a sus redes de contestar el cuestionario, cumpliendo una cuota de mujeres y hombres encuestados por cada estudiante.

También se discutieron las implicaciones del sacrificio de la rigurosidad y validez en aras de aprender a aplicar una encuesta en línea y procesar los resultados, al escoger una muestra sin representatividad estadística. Esta decisión obligó a evitar la publicación o socialización de resultados de investigación en redes sociales, porque se estimó que

podría confundir a las personas con conclusiones equivocadas por la base muestral con la que se trabajó. Es interesante de destacar, la desilusión que produjo esta decisión, al trabajar arduamente en la elaboración de un instrumento y en el procesamiento de la información. Aquí se mostró la importancia de la rigurosidad de la investigación científica, en todas sus etapas.

Contenidos temáticos y valorativos: excusas para el aprendizaje

Como se anunció más arriba, el tema a trabajar en la encuesta fue una “excusa coyuntural” para sensibilizar sobre la participación política de las mujeres, que atrae a estudiantes mujeres en especial y visibiliza la problemática y obliga al estudio profundo de las estructuras de una sociedad patriarcal de la cual formamos parte, por lo que la autocrítica no se hace esperar.

Por su parte, la herramienta de encuesta es uno de los contenidos temáticos del curso Análisis político Cuantitativo, por lo que el desarrollo de esta herramienta es otra “excusa” para el aprendizaje de la técnica de indagación social y de las premisas básicas de la investigación politológica con enfoque cuantitativo, como por ejemplo que la realidad social es fragmentable y medible, para efectos analíticos. Además, se discute la forma de presentar resultados en este tipo de investigación, cuyo propósito es visibilizar las “variaciones” de esas variables y sus relaciones entre sí, además la graficación, tabulación y medidas estadísticas de tendencia central que resumen la información a porcentajes o cantidades numéricas que sintetizan la información, a la vez que se discuten los asuntos éticos de la investigación de este tipo, que no incluye el contacto directo con los seres humanos, sino con los datos que deben ser tratados de manera rigurosa y válida según los principios de la estadística descriptiva.

En la figura 3 se muestra una parte de la encuesta diseñada y aplicada a un total de 908 personas, que fueron convocadas a participar por la misma población estudiantil. Esta selección intencional fue una de las principales discusiones en clase, dada la importancia de la validez en los trabajos de investigación de este tipo.

De igual manera, las discusiones que se dieron en clase sobre algunas de estas preguntas, por ejemplo, en la pregunta 9 del cuestionario, se planteó la discusión sobre cuáles mujeres poner al preguntar “De la siguiente lista de mujeres costarricenses: ¿conoce o ha escuchado hablar de alguna (s) de ellas? Evidentemente, esta pregunta suscitó una serie de reflexiones en torno a las posiciones ideológicas de la población estudiantil, se buscó tener un equilibrio “partidario” en la lista de mujeres mencionadas, así como la visibilidad mediática alta o nula de estas mujeres, como una forma de indicar la intervención mediática en la construcción de la realidad social y política.

Así mismo, la pregunta abierta número 13 sobre “otras” dificultades que enfrentan las mu-

eres para participar en política, ofreció la posibilidad de discutir las grandes dificultades para la investigación de este tipo, al tratar de presentar resultados de una pregunta abierta, así como la necesidad de contar con al menos el correo electrónico de las personas que respondieron, como una forma de garantizar una rigurosidad básica, que no haya repetición de participantes en la encuesta, ya que esta pregunta mostró respuestas poco serias, algunas ofensivas, pero como no era posible identificar a las personas que respondieron la pregunta, estas se tomaron literales, solo para efectos del ejercicio.

IMAGEN 3
Encuesta en línea sobre participación política de mujeres

Mujeres y política en Costa Rica

El presente cuestionario tiene como objetivo conocer su opinión sobre la participación política de las mujeres en Costa Rica. Si Usted es mayor de 18 años, vive en Costa Rica y dispone de 5 minutos en línea, le agradecemos conteste las siguientes preguntas. Este ejercicio es diseñado por estudiantes de Ciencias Políticas de la Universidad de Costa Rica, por lo que la información que Usted suministre será utilizada de forma anónima y para fines exclusivamente académicos. Le agradecemos mucho su colaboración y honestidad en las respuestas.

**Obligatorio*



1. 1. ¿Cuál es su edad en años cumplidos? *

2. 2. Sexo *

Marca solo un óvalo.

Mujer

Hombre

3. 3. ¿Dónde reside actualmente? *

Marca solo un óvalo.

San José

Alajuela

Cartago

Heredia

Guancaste

Puntarenas

Limón

4. 4. ¿Cuál es su nivel de estudio? *

Marca solo un óvalo.

- Primaria incompleta
- Primaria completa
- Secundaria incompleta
- Secundaria completa
- Universitaria incompleta
- Universitaria completa
- Técnico universitario incompleto
- Técnico universitario completo
- Sin estudios formales

5. 5. ¿Cuánto le interesa la política? *

Marca solo un óvalo.

- Mucho
- Algo
- Poco
- Nada

6. 6. ¿Tiene hijas o hijos? *

Selecciona todos los que correspondan.

- SI
- NO

7. 7. ¿Conoce usted el nombre de alguna mujer costarricense que participe activamente en política? *

Marca solo un óvalo.

- Si
- No

8. De conocerla, indique el nombre por favor

9. 8. De la siguiente lista de mujeres costarricenses ¿conoce o ha escuchado hablar de alguna (s) de ellas?

(puede marcar varias opciones, solo si está segura/o)
 Marca solo un óvalo por fila.

	Sí la conozco/he escuchado hablar
Alejandra Mora Mora	<input type="checkbox"/>
Ana Gabriel Zúñiga Aponte	<input type="checkbox"/>
Ana Helena Chacón	<input type="checkbox"/>
Carmen Muñoz Quesada	<input type="checkbox"/>
Cecilia Sánchez Romero	<input type="checkbox"/>
Elizabeth Odio Benito	<input type="checkbox"/>
Marcela Guerrero Campos	<input type="checkbox"/>
Montserrat Solano Carboni	<input type="checkbox"/>
Rosibel Ramos Madrigal	<input type="checkbox"/>
Sandra Pizsk Feinziiber	<input type="checkbox"/>
Sonia Marta Mora Escalante	<input type="checkbox"/>
Zarela Villanueva Monge	<input type="checkbox"/>
Ligia Fallas Rodríguez	<input type="checkbox"/>
Patricia Mora Castellanos	<input type="checkbox"/>
Maureen Clarke Clarke	<input type="checkbox"/>

10. 9. ¿Qué tan importante es para usted que las mujeres participen activamente en política? *

Marca solo un óvalo.

- Muy importante
 Importante
 Poco importante
 Nada importante

Parte final

¡Únicamente le restan 4 preguntas para terminar!

11. 10. ¿Qué tan de acuerdo o en desacuerdo está usted con la siguiente afirmación: "En Costa Rica las mujeres enfrentan más dificultades que los hombres para participar en política? *

Marca solo un óvalo.

- Muy de acuerdo
 De acuerdo
 En desacuerdo
 Muy en desacuerdo

12. 11. ¿Cuál cree usted que es la principal dificultad que enfrentan las mujeres costarricenses al participar en política? *

Seleccionar una sola opción
 Marca solo un óvalo.

- Problemas Económicos
 Problemas Familiares
 Limitadas capacidades
 Machismo
 Falta de tiempo libre
 Otra

13. Si marcó "otra" indique cuál dificultad:

14. 12. ¿Considera usted que en Costa Rica se promueve de manera suficiente la participación política de las mujeres? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No

Reflexiones finales

Se ha insistido sobre la oportunidad que representó este ejercicio, no solo para aprender a utilizar una herramienta en línea y el desarrollo de esta técnica de investigación con enfoque cuantitativo, sino también para el fomento de valores entre la población estudiantil. Por ejemplo, la solidaridad y respeto a las diferencias fue fundamental a la hora de escoger el "tema excusa" para trabajar. Ya que la mayoría de las mujeres querían el tema sobre la participación política de las mujeres mientras que los hombres estudiantes no estaban muy convencidos.

También las destrezas tecnológicas del grupo son diversas, por lo que el apoyo entre compañeras y compañeros más habilidosos en esa materia, fue excepcional. Al mismo tiempo, se promovieron liderazgos a lo interno de los grupos de trabajo, al momento de identificar las fuentes válidas, de redactar las reseñas y de diseñar preguntas que logran operacionalizar los elementos considerados más relevantes.

La creatividad en este tipo de actividades es el motor del ejercicio, ya que no es posible "copiar" otro trabajo porque no existe uno igual. Sumado al control y presión que ejerce todo el grupo a cada equipo de trabajo en cuanto a rigurosidad, citación y fuentes válidas. Dado que el trabajo de un equipo afecta necesariamente a los otros, por el carácter colectivo colaborativo del ejercicio.

Respecto a la evaluación de la actividad, no fue del todo un tema, dado el interés mostrado por la población estudiantil en el ejercicio. Se valoraron las diferentes actividades que

Los ejes conceptuales en colores¹

Karla Vargas Vargas²

implicó la encuesta en línea, por separado, según correspondiera al rubro de actividades “extra clase” (pequeñas investigaciones o identificación de fuentes válidas o elaboración de reseñas) o “en clase” (como el diseño de preguntas), según fuera cada caso. Respecto a las reseñas que presentaron algún problema en la citación, lo que se hizo fue repetir el ejercicio, es decir, que el grupo que hizo mal la tarea, la repitió o la arregló. Las demás actividades fueron valoradas con la nota que correspondía, al participar en la actividad, indistintamente de la calidad del ejercicio realizado, por ejemplo: al diseñar la batería de preguntas, indistintamente que estas fueran correctas o no, cada estudiante al participar en su redacción y diseño tenía los puntos correspondientes.

Finalmente, y a manera de síntesis de esta reflexión sobre la experiencia pedagógica, lo más enriquecedor de todo es que aprendimos de la actividad tanto estudiantes como docente, ya que la formación pedagógica que tenemos las personas profesionales de las ciencias sociales que trabajamos en la academia, es escasa. Nuestras iniciativas didácticas responden a un proceso dinámico y no formal de aprendizaje de nuestro propio que-hacer. Aprendemos a ser docentes enseñando y facilitando saberes relativos a una disciplina, que se vuelve la excusa temática para aprender cómo es que aprenden las personas jóvenes hoy, a la vez que se posicionan asuntos de interés estratégico, como la participación política de las mujeres en Costa Rica, que buscan mejorar la convivencia y experiencia democrática, más allá de la herramienta de investigación que tengamos que estudiar.

Fuentes consultadas

MOEA (8 febrero 2016) Misión de la OEA felicita a la ciudadanía costarricense por exitosa jornada electoral. Disponible en Informe <http://www.oas.org/documents/spa/-press/MOE-Costa.Rica-Feb2016.pdf>

Sitio oficial Escuela de Ciencias Políticas de la Universidad de Costa Rica. www.ecp.ucr.ac.cr/plan

Sitio oficial del Tribunal Supremo de elecciones. www.tse.go.cr/estadistic

1. Objetivo didáctico:

Clarificar los conceptos medulares de la lectura, de manera integrada, a partir del trabajo seccionado y colaborativo individual – grupal.
2. Explicación de la actividad didáctica.

PASOS A SEGUIR

PREPARACIÓN PREVIA

1. Una semana antes de la realización de la actividad se indica al estudiantado que deben llevar ambas lecturas sintetizadas por vía de resumen, esquema u otra forma que consideren pertinente.
2. Se dividen ambas lecturas, según los ejes temáticos que previamente el o la docente ha estipulado.

REALIZACIÓN EN EL AULA

1. El o la docente elabora una introducción del tema con esquemas o algún otro recurso explicativo, en la pizarra.
2. Se entrega a cada estudiante una hoja numerada con el tema que se le correspondió desarrollar. En este caso eran dos lecturas por lo que los enunciados de la primera se escribieron con rojo y los de la segunda con azul. Si fuesen más lecturas las que se

¹ Aun cuando esta actividad fue programada, elaborada y ejecutada para el curso específico de CURSO CP-1501 EPISTEMOLOGÍA Y LÓGICA PARA LA CIENCIA POLÍTICA, su estructura y ejecución puede ser utilizada para cualquier otro curso. Las lecturas base que se utilizaron fueron a) Guba, E y Lincoln, Y. Paradigmas en competencia. En: Deman, C. y H.A. Haro (compils). Por los rincones. Antología de Métodos Cualitativos en la Investigación Social. El Colegio de Sonora, Hermosillo, Sonora, 2002. pp 113-145. b) Ricoy, C. Contribución sobre los paradigmas de investigación. Educação Santa Maria, v. 31 – n. 01, p. 11-22, 2006 La estrategia se llevó a cabo el 10 de mayo 2018, durante la lección del grupo 05 del curso CP-1501 - Epistemología y Lógica del Pensamiento para C. P.

² Maestría en Filosofía (2013) y Maestría Regional en Estudios de la Mujer, UCR / UNA (2002) Cursosucr2011@gmail.com

necesitara trabajar se agregan más colores.

3. Se les entrega la hoja a cada alumno/a, quien cuenta con un máximo de 25 minutos para desarrollar su trabajo, apoyándose en sus propios resúmenes.

4. Una vez finalizada esta etapa, se colocan 5 pupitres al frente y los estudiantes pasan al frente, de 5 en 5, a explicar, cada uno con sus palabras, el tema que tenían que trabajar.

5. El grupo que queda como público y docente escuchan las explicaciones de los ejes temáticos asignados. Pueden hacer preguntas o aclaraciones en cada ronda de 5 personas.

6. Cada estudiante, una vez que expone, debe asignarse a sí mismo una calificación.

7. Se cierra la actividad luego de la evacuación dudas de las lecturas.

3. Estructura de la actividad didáctica: explicación breve de las partes que conforman esta actividad didáctica.

La actividad requiere de cuatro momentos:

Primer momento: La lectura previa de parte del estudiantado de las lecturas asignadas y su correspondiente resumen o esquema.

Segundo momento: El o la docente, habiendo leído las lecturas, escribe los ejes temáticos, en una frase, de las lecturas. Divide las lecturas por color. Por ejemplo, lectura 1 – azul; lectura 2 – rojo.

Tercer momento: El estudiantado ha recibido una hoja con el enunciado o frase que corresponde al eje temático asignado, lo desarrolla a partir de sus resúmenes previamente hechos.

Cuarto momento: Al frente, de 5 en 5 personas, se expone de manera individual lo trabajado.

Quinto momento: Se evacúan dudas.

Sexto momento: cada estudiante se asigna una calificación, según haya sido su trabajo.

Sétimo momento: La profesora o el profesor se lleva las hojas trabajadas por el estudiantado, para corroborar pertinencia, apego al eje temático y calificación autoasignada. A la

semana siguiente entrega las hojas trabajadas con observaciones, en caso de haberlas.

4. Procedimiento: explicación clara y detallada de cada paso que constituye la actividad. Ver el rubro 3 y 4.

5. Estrategia de evaluación de la actividad.

AUTO-EVALUACIÓN

La evaluación, en este caso, requiere de un sentido de responsabilidad personal previa pues se asume que cada estudiante ha leído y resumido las lecturas asignadas. Cada estudiante se asigna una calificación a sí mismo.

RECTIFICACIÓN DE EVALUACIÓN

En caso de haber evidencia de una discordancia entre el trabajo hecho por el/la estudiante y la nota que se asigna, la profesora o el profesor, hará las anotaciones **pertinentes**.

6. Reflexión docente sobre habilidades, destrezas, competencias considera usted que promueve esta actividad en el proceso de aprendizaje del estudiantado.

VENTAJAS

1. Se propicia la responsabilidad al asumir que cada uno haya leído y hecho su propio resumen o esquema.
2. Se genera responsabilidad al pedir al estudiante que explique al grupo su eje temático.
3. Se construye conocimiento por vía grupal.
4. Se evacúan dudas de manera grupal.
5. Se aumenta (idealmente) su consciencia estudiantil al pedirles que se autocalifiquen.

DESVENTAJAS

1. Según el número de ejes que se deben desarrollar, la extensión de la clase puede aumentar y con ello, disminuir la atención y procesamiento de la información. En este caso eran 32 temas de los cuales se desarrollaron 30 debido a que faltaron estudiantes.
2. Algunos estudiantes podrían asignarse una nota superior en contraste con su trabajo previo a la clase (lectura y resumen) y al trabajo en el aula.

EJEMPLOS

La distinción cualitativa/ cuantitativa (1)	
Nombre	_____
Nota	_____

<p>El paradigma interpretativo (30)</p> <p>Nombre _____</p> <p>Nota _____</p>
--

PUNTOS FOCALES³

Los puntos básicos para la sistematización de la buena práctica docente son los siguientes:

1. Objetivo didáctico:

Desde una mirada sociopolítica, promover en el estudiantado un acercamiento integral, a los pensadores tratados en Ideas Políticas y sus alcances I o II.

2. Explicación de la actividad didáctica.

El estudiantado debe realizar una serie de actividades previas a la lección para poder entregar el documento llamado punto focal. Para cada sesión el nombre del punto focal cambiará de acuerdo al pensador o tema que se trabaje. Por ejemplo: Punto focal: Séneca.

Se requiere que el estudiantado lea las lecturas asignadas por pensador o tema para poder realizar el trabajo.

El punto focal se discute en el aula y la profesora o el profesor exponen lo vinculado al perfil sociopolítico. A saber: relación Individuo-estado-Sociedad- Poder.

Cada estudiante debe realizar lo que a continuación se explicita.

³ Esta estrategia didáctica fue presentada en el proceso de capacitaciones del proyecto de Mejoramiento pedagógico a cargo de la docente Karla Vargas Vargas, durante el II semestre 2018. Sería aplicable a cualquier curso cuyos contenidos así lo permitan.

3. Estructura de la actividad didáctica: explicación breve de las partes que conforman esta actividad didáctica.

Imagen del pensador y biografía: Lugar y año de nacimiento, período histórico al que pertenece.

Dato curioso: Explicar algún elemento de la vida personal del pensador que le haya llamado la atención y detallar por qué es llamativa.

Frase sociopolítica emblemática: Seleccionar la frase, citar la fuente, explicar dos implicaciones o aplicaciones para la actualidad.

Perfil sociopolítico: Individuo – Estado – Sociedad – Poder: Desarrollar en un máximo de una página, el concepto de individuo, Estado, Sociedad y Poder.

Comentario de texto: A partir de las lecturas asignadas, comentar el texto que se asigna.

Citación: APA.

Modalidad de entrega: impreso.

Extensión: máximo una hoja.

4. Procedimiento: explicación clara y detallada de cada paso que constituye la actividad. Ver rubro 3.

5. Estrategia de evaluación de la actividad.

La profesora o el profesor discute en el aula los elementos que al estudiantado le parecieron más llamativos de los puntos focales por ellos realizados. Califica en casa el desarrollo de cada punto focal, asigna una nota y retroalimenta a la semana siguiente, cuando hace la devolución de los trabajos.

6. Reflexión docente sobre habilidades, destrezas, competencias considera usted que promueve esta actividad en el proceso de aprendizaje del estudiantado.

EJEMPLO

Imagen y biografía



Lucio Anneo Séneca, llamado Séneca el Joven para distinguirlo de su padre, fue un filósofo, político, orador y escritor romano conocido por sus obras de carácter moralista. Wikipedia
Fecha de nacimiento: 4 a. C., Córdoba, España
Fallecimiento: 12 de abril de 65 d. C., Roma, Italia
Causa de la muerte: Suicidio forzado
Obras notables: De la felicidad; Cartas a Lucilio
Obras: Medea, Fedra, Edipo, Agamenón, Octavia

Dato curioso

Vegetariano. Enfermizo
Preceptor de Nerón
Escribe en modalidad de Epístolas, Tragedias, Consolaciones, Sátira y Diálogos.
Se afirma con mediana certeza que mantuvo correspondencia con San Pablo, persecutor de cristianos.

Frase sociopolítica emblemática

“Nadie podrá imaginar nada que sea más adecuado al gobernante que la clemencia”. (*Sobre la Clemencia* I, 19,1)

Perfil sociopolítico Individuo, Estado, Sociedad, Poder

Mantiene una idea cosmopolita del ser humano, para fundamentar esto se basa en la frase de Terencio: *Humano soy, nada humano me es ajeno*. Mantiene una idea de igualdad entre todos los seres humanos al punto de romper con la tradición de su momento histórico en relación a los esclavos, pues considera que la locación geográfica y el estatus de ciudadanía son meramente circunstanciales y otorgados por conveniencia sociopolítica.
En el texto dirigido a Nerón, llamado *Sobre la Clemencia*, problematiza la forma de gobierno imperante del momento y se vuelca hacia la monarquía.
La sociedad está conformada por seres humanos que deben ser valorados como tales. Se mantienen las estratificaciones más no cree en ellas como determinantes.
El poder corrompe y va en contra de la justicia como pilar de la igualdad.

Comentario de texto

Piensa en la enorme cantidad de males que contemplas en tu derredor, considera cómo no existe crimen alguno del que no haya constancia, cuánto progresa cada día la maldad, cuántas faltas se cometen en público y en privado; comprenderás que hemos conseguido bastante si no contamos entre los peores. (*Epístola* 75,15)

Se trabaja aquí la observancia de la conducta tanto en lo público como en lo privado de manera tal que se debe ser vigilante de lo que se hace como si se estuviese vigilado por Dios. Esto es principio estoico, la coherencia de conducta en todo espacio de desenvolvimiento e interacción humana.

Citación

Séneca. *Epístolas Morales*. 2010. Madrid: Gredos.
Séneca. *Sobre la clemencia. Notas y estudio introductorio de Carmen Codoñer Merino*. 2007. Madrid: Tecnos.

ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA LOS CURSOS CP2004- ANÁLISIS POLÍTICO CUANTITATIVO I Y CP2007- ANÁLISIS POLÍTICO CUANTITATIVO II

Orlando Vega Quesada¹

Foros UDQ

Los Foros UDQ se desarrollan en el marco de los cursos: CP2004- Análisis Político Cuantitativo I y CP2007- Análisis Político Cuantitativo II impartidos por el profesor Orlando Vega Quesada durante los ciclos lectivos del 2016 y 2017, estos se encuentran dentro de la línea formativa I: Investigando y discutiendo sobre el conocimiento de la Política. La actividad se encuentra inspirada los dibujos animados llamados: Terapia Intensiva: Unidad de Quemados (socialmente hablando) desarrollado por Francisco Almaraz y Berenice Loaeza, cuya emisión data de julio del año 2010. Dichos cortos tenían una duración promedio de 3 minutos y tenían su difusión en los noticieros de la cadena Televisa en México y actualmente en la página web de Youtube.

1. Objetivo didáctico:

La actividad foro UDQ es una asignación en las cuales los estudiantes deben de desarrollar una participación activa y crítica sobre la realidad nacional e internacional, con el objetivo de fortalecer los procesos de aprendizaje que realiza el estudiante en el aula a la hora de desarrollar posiciones basadas en las evidencias empíricas que se pueden recolectar según cada dinámica.

2. Explicación de la actividad didáctica

La actividad didáctica tiene dos componentes, uno relacionado con la exposición que el estudiante debe de realizar durante las semanas asignadas (tres a lo largo del semestre) y otra con la participación durante los foros (en promedio 9 a lo largo del semestre) cuando al estudiante no le corresponde exponer el tema.

¹ Licenciado en Ciencias Políticas con énfasis en gobierno y políticas públicas, UCR Magister en Población y Salud. Posgrado en Estadística, UCR Estudios en Administración de Negocios Internacionales, UNED
orlando.vega@ucr.ac.cr

3. Estructura de la actividad didáctica:

Los estudiantes son notificados de las fechas en las cuales les corresponde realizar la exposición, como de punto de partida se socializan los videos desarrollados en Terapia Intensiva: Unidad de Quemados (socialmente hablando) con el objetivo de que los estudiantes logran familiarizarse con el tipo de síntesis y crítica que se esperaría que el estudiante desarrolle en su presentación.

Debido a que los temas de exposición deben de estar vigentes se solicita que la noticia que sea abordada ocurriera en los últimos 7 días calendario y esta debería de contar con el aval docente de manera previa, con el objetivo de que los varios estudiantes no abordaran el mismo tema durante la clase. Otro elemento importante para la solicitud del tema, es que deberían de presentar un link con la noticia, para que lo estudiantes que participaban del foro, tuviesen más elementos de contexto para realizar sus aportes.

Para el foro, el docente abre dicha modalidad en la plataforma de mediación virtual en donde comparte las noticias seleccionadas por los compañeros que exponen durante esa semana, con el objetivo de que ellos durante dos días de la semana, los estudiantes matriculados dentro del curso, establecieran sus posiciones y aportes en relación a la temática abordada.

Por último, el docente notifica a cada estudiante que expone la nota obtenida, así como las oportunidades de mejora a la hora de abordar la temática en particular. Es importante señalar que existen incentivos adicionales para la actividad, en ese sentido, si el estudiante que expone obtiene una nota de 9.0 o superior acumulaba un 1% adicional para su nota final, asimismo si los estudiantes participa durante las primeras 24 horas del foro, acumulaban un 0.5% adicional.

4. Procedimiento:

Exposición:

1. La propuesta de tema tiene que haber ocurrido en los últimos 7 días a la fecha de la exposición, puede ser un tema nacional o internacional, para presentarla debe de contar con el aval docente el día martes previo a la clase semanal de viernes, antes 12: 00 horas (medio día).

Por lo tanto, se solicita que envíe sus solicitudes vía mensaje mediación virtual a la brevedad posible con un link de la noticia con el objetivo de que sea valorada para el aval y posteriormente sea base, para que los demás compañeros realicen su posición del tema. No se tramitan solicitudes extemporáneas y las solicitudes primeras en tiempo son primeras en derecho de reserva del tema, ya que no se permiten temáticas repetidas.

2. La exposición tiene una extensión como máximo de cinco minutos. Debe de realizarse una presentación creativa y con un abordaje crítico y longitudinal de la propuesta. No se trata solo de presentar la noticia, para eso se debe de usar los ejemplos propuestos, como orientación.

Foro Semanal:

Todos los estudiantes que no exponen deben presentar su posición por cada tema propuesto, esta posiciones se deberán de realizar durante los días miércoles y hasta el jueves previo a la clase hasta las 23:59 horas, la posición razonada deberá de ser de un mínimo/ máximo de 100 palabras (siete renglones aproximadamente) por cada tema propuesto, la idea es que se sintetice su opinión principal y esta pueda ser comentada en la clase. No se serán evaluados los aportes extemporáneos. Los estudiantes que exponen en la clase, no participarán del Foro Semanal.

5. Estrategia de evaluación de la actividad

Las exposiciones son evaluadas teniendo presente, el uso de tiempo, el elemento creativo y completo de abordar el tema, en ese sentido, a la hora de la selección del tema, el docente brinda una asesoría de cuales son los elementos que deberían de contemplar para la exposición. Las participaciones del foro, son evaluadas en términos del abordaje sintético de la posición del tema, así como en el cumplimiento de las extensiones solicitadas para cada tema.

6. Reflexión docente sobre habilidades, destrezas, competencias considera usted que promueve esta actividad en el proceso de aprendizaje del estudiantado.

El foro UDQ ha permitido que los estudiantes desarrollen habilidades de análisis y creatividad de las realidades más inmediatas vinculadas a la Ciencia Política, los múltiples abordajes, como dramatizaciones, títeres, canciones y videos son ejemplo de ellos. Dicha actividad tiene grandes réditos cuando se tratan de grupos no numerosos, ya que permiten intercambios más puntuales, caso contrario cuando se tratan de grupos grandes, la actividad demanda una mayor parte de la lección semanal debido a las intervenciones estudiantiles.

Ejemplos de UDQ:





Línea formativa 2:

**Identificando las implicaciones
de las Ideas Políticas**

Estrategia innovadora basada en proyectos de aprendizaje colaborativo

**Marianela Aguilar Arce¹
Evelyn Hernández Ortiz²**

Introducción:

El desarrollo y evolución de las tecnologías y comunicaciones en el ámbito de la educación superior resulta una oportunidad para las personas docentes para revisar sus enfoques pedagógicos y sus prácticas docentes en el aula. Diversos autores a través de sus investigaciones en el campo educativo han planteado la importancia de abordar estos procesos de enseñanza y aprendizaje no desde una óptica unidimensional, sino como procesos complejos y multidimensionales que engloban el ámbito cognitivo, emocional, comunicativo, contextual, entre otros.

Uno de los hallazgos más significativos lo constituye el aprendizaje colaborativo, el cual articula las mayores potencialidades de cada estudiante y entrega parte de la responsabilidad en la construcción de su proceso de aprendizaje, bajo la orientación de la persona docente. Este aprendizaje incluye tanto los aspectos de orden cognitivo, como también lo relativo a valores, entendidos como el respeto, la responsabilidad para el trabajo en equipo y también despierta habilidades en los procesos de toma de decisiones para discutir diferentes puntos de vista con diversidad de enfoques, y eventualmente, llegar a acuerdos, o bien, visualizar argumentativamente las diferencias existentes en los equipos, Maldonado Pérez (2008), citando a Cros (2000), se refiere al aprendizaje colaborativo en los siguientes términos:

Trabajar colaborativamente implica compartir experiencias y conocimientos y tener una clara meta grupal. Asimismo, plantea que lo que debe ser aprendido y sólo se puede lograr si el trabajo del grupo es realizado en colaboración y es el grupo el que decide cómo realizar la tarea, los procedimientos a emplear y cómo distribuir el trabajo y las responsabilidades (p. 164)

1 Maestría en Ciencias Políticas, Universidad de Costa Rica. marianela.aguilararce@ucr.ac.cr

2 Maestría en Ciencias Políticas, Universidad de Costa Rica. evelyn.hernandez@ucr.ac.cr

En el trabajo colaborativo cada estudiante aporta y a la vez, "... aprende más de lo que aprendería por sí solo, producto de la interacción de los integrantes del equipo (Maldonado, 2008, citando a Guitert y Jiménez, 2000, p. 164).

El potencial del trabajo colaborativo se ve fortalecido cuando se complementa con el aprendizaje basado en proyectos. En el momento que los equipos de estudiantes se plantean en el proyecto de investigación preguntas generadoras, hipótesis, objetivos o la resolución de un problema específico, su inquietud y curiosidad se convierten en elementos motivadores para desencadenar la apropiación de su proceso de aprendizaje.

La puesta en práctica de estas y otras estrategias didácticas en el aula permite al cuerpo docente fomentar en el estudiantado el conocimiento de los sistemas de citación, su correcta aplicación, valores como el respeto a la autoría y concienciación sobre la problemática del plagio.

La experiencia que se presenta en este trabajo fue desarrollada en el marco del Curso CP-1504 El Poder desde la Ciencia Política, que pertenece a la línea formativa 2: Identificando las implicaciones de las Ideas Políticas, integra tres componentes: una investigación exploratoria sobre un tema de la realidad política nacional o internacional, la creación de una historieta (manga) sobre el tema investigado, y la participación del estudiantado en una WIKI, con el propósito de valorar integralmente el proceso de enseñanza y aprendizaje, por medio del aprendizaje colaborativo y su importancia en el desarrollo de capacidades y habilidades para promover la originalidad en los trabajos académicos universitarios frente al plagio.

1. Objetivo didáctico:

Promover el aprendizaje colaborativo y la adecuada citación en los trabajos académicos del estudiantado por medio de un trabajo de investigación exploratorio, que sirva de base para la creación de una historieta (manga) y la reflexión de su proceso de aprendizaje.

2. Explicación de la actividad didáctica: estructura y procedimiento:

Debido a que el trabajo estaba conformado por tres partes y con el propósito de que el estudiantado tuviera claridad en el desarrollo de las actividades, las docentes desarrollaron instrucciones muy claras y precisas por medio de tres guías didácticas, las cuales fueron discutidas ampliamente en clase. Este punto de partida favoreció el desarrollo fluido del trabajo por parte de los grupos que conformaron los estudiantes.

Investigación exploratoria:

La primera parte consistió en el desarrollo de una investigación exploratoria sobre un listado de temas de actualidad, sugeridos por las docentes, que constituiría la base para la creación de la historieta (manga). La motivación de realizar este trabajo con mayor nivel de profundidad y amplitud, con fuentes de información de calidad, tenía la motivación por la utilidad que este documento tendría para facilitar la construcción y las argumentaciones de la historieta, sólidamente sustentadas, en el nivel teórico, metodológico y en la información propia del caso.

Entre los propósitos de la investigación, aun cuando fue un trabajo exploratorio, se proponía la comprensión y aplicación de los aportes teóricos de varios autores estudiados y analizados durante el curso.

Para el trabajo uno de los requerimientos fue el adecuado uso del sistema de citación APA, así como la oportunidad de que los propios estudiantes pudieran revisar y corregir una versión preliminar del trabajo con la herramienta TURNITIN antes de realizar la entrega final a las docentes.

A continuación, se presenta la guía para la investigación exploratoria.

Guía para la investigación exploratoria:

Objetivo: Ser capaz de investigar sobre el tema seleccionado utilizando fuentes de calidad (uso de bases de datos de la UCR) para realizar un análisis del caso, mediante la utilización de los conceptos teóricos aportados por Michael Mann, Norberto Bobbio y Graeme P. Herd.

Procedimiento:

- 1) Búsqueda de información en bases de datos de la UCR y otras fuentes.
- 2) Sistematización de la información y su análisis mediante la aplicación de los conceptos aportados por los autores estudiados en esta parte del Curso.
- 3) Revisión del formato (forma) y fondo del trabajo y forma correcta de realizar las referencias bibliográfica de las citas textuales y contextuales y de la adecuada elaboración de la bibliografía, según el sistema de citación APA.
- 4) Tomar la previsión de tiempo para realizar la respectiva revisión del trabajo mediante la herramienta Turnitin para identificar el nivel de similitud, hacer los ajustes necesarios y subir el documento de la versión del trabajo en el Aula Virtual.

5) El trabajo escrito debe tener una extensión máxima de 8 a 10 páginas a espacio y medio (1.5) letra 11, estilo de letra libre y presentar la siguiente estructura.

6) El trabajo se deberá subir a la plataforma a más tardar el Lunes 19 de junio. **La hora límite para la entrega del trabajo es a las 23:55 horas.**

Estructura del trabajo escrito:

- a) Breve introducción para presentar y ubicar el tema en términos temporales y espaciales.
- b) Desarrollo del trabajo: De manera coherente y articulada proceder a describir el tema seleccionado y a la vez, caracterizar los principales elementos del régimen político correspondiente a su análisis de caso.
- c) Hacer un mapeo de actores e identificar sus intereses y posiciones.
- d) Desarrollar el análisis del caso, utilizando las cuatro orientaciones propuestas por R. Dahl, a partir de las lecturas correspondientes a los autores indicados anteriormente.
- e) Conclusiones generales.
- f) Bibliografía: fuentes utilizadas.
- g) Recuerde realizar las correspondientes referencias bibliográficas en todo el trabajo, cada vez que use, resuma o parafrasee las ideas de un autor personal o corporativo, así como las citas textuales.
- h) El trabajo tiene un tamaño entre 8 a 10 páginas. Recordar bajar mapas, personajes e imágenes relativas al caso seleccionado.

La historieta:

La segunda parte de este trabajo consistió en la creación de la historieta (manga), recurso didáctico que se trabajó a través del programa Voicing Board, que permite la creación de historietas para apoyar actividades de aprendizaje. Este recurso ayuda al estudiantado a pensar dialógicamente y facilita “aprendizajes que aborden contenidos específicos de distintas áreas de conocimiento, y a la vez promuevan dos competencias de manera transversal: 1. Pensamiento Polifónico y 2. Trabajo Colaborativo” (Mena, 2014)

El trabajo polifónico de la historieta permite al estudiantado desarrollar capacidad de síntesis, particularmente, desde las Ciencias Políticas, al establecer diálogos entre los acto-

res, requieren mayor claridad en la identificación y definición de los intereses y posiciones, además de realizar un esfuerzo por identificar las lógicas de pensamiento de los actores en la vida política para que estos diálogos sean coherentes con las manifestaciones que se da en la realidad. Por otra parte, estos diálogos se construyen sustentados en los conocimientos teóricos adquiridos en el desarrollo del Curso.

Desde el aprendizaje colaborativo cada equipo de estudiantes debe planificar la estructura de la historietas y esto requiere una negociación constante entre las personas para llegar a acuerdos respecto al enfoque de la historieta, contenido de los diálogos, sustento teórico, a lo relevante y lo accesorio y en términos generales, desde la capacidad de síntesis que caracteriza a esta herramienta, mostrarle al público un tema complejo de la realidad nacional o internacional de una forma clara, creativa, y comprensiva.

Como se puede observar en la guía para la creación de la historieta se indican aspectos tanto de fondo como de forma:

Guía para la elaboración de la historieta con el programa informático Voicing Board:

Objetivo: Ser capaz de desarrollar habilidades en la síntesis de información con un componente analítico en la elaboración de historietas (manga) a través del aprendizaje colaborativo.

Procedimientos:

Preparatorio para la elaboración de la historieta:

a) Búsqueda de imágenes sobre los actores políticos (personajes de la historieta) relacionados con el caso de investigación. Deben ser diferentes imágenes de los personajes que puedan ser relativos al tema, por ejemplo, diferentes posiciones y acercamientos, preferiblemente en formato png y que tenga transparencia. De no encontrar este formato bajar las imágenes en formato jpg.

b) Búsqueda de imágenes de contextos relacionados con las situaciones del caso que se estudia, como por ejemplo, la Casa Blanca y el Congreso en los Estados Unidos, el Vaticano, la Asamblea de las Naciones Unidas, mapas, banderas de los países, íconos y símbolos nacionales, en general, imágenes relacionadas con su caso de estudio y que sirvan de contexto para el diálogo de los actores políticos (personajes de la historieta).

c) Previamente fueron separados los laboratorios de la Escuela de Ciencias Políticas y de la Facultad de Ciencias Sociales en las fechas establecidas por las docentes para la creación de la historieta.

Durante el desarrollo de la historieta:

En parejas discutir y planificar el diseño de la historieta: las partes de la historieta: introducción, desarrollo y conclusión.

- a) Identificación de los actores políticos (personajes) que van a aparecer en la historieta.
- b) Temas a tratar sobre el análisis de caso.
- c) Argumento de la historieta.
- d) Identificación de los conceptos teóricos que van a sustentar con los distintos diálogos para el análisis del caso.
- e) Conclusiones a las que llegan y el mensaje que les interesa llevar al público.
- f) Una vez finalizada la historieta, guardarla en formato pdf subirla en la WIKI que estará habilitada en el Aula Virtual.
- g) Hacer un uso racional del tiempo para que la historieta quede finalizada durante las tres horas de la clase.
- h) Utilizar el manual de la herramienta Voicing Board y la orientación del asistente del curso para esta actividad. Material complementario lo puede bajar de la siguiente dirección electrónica:
https://prezi.com/oon9edkb1_ta/aprendizaje-colaborativo-con-voicing-board/

Valoración del aprendizaje en la WIKI:

La tercera parte de la actividad consistió en una reflexión individual de cada integrante de los equipos sobre los diversos aprendizajes que facilitó el trabajo colaborativo entre el estudiantado, en los aspectos cognitivos, con la elaboración de una investigación exploratoria que les permitió tener un conocimiento general sobre el tema que seleccionaron para desarrollar en la historieta. Con la creación de esta historieta su experiencia en la apropiación del conocimiento, de la planificación, de la negociación y toma de decisiones. Finalmente, en el trabajo en equipo su aprendizaje en los valores para realizar exitosamente un trabajo colaborativo.

Para el desarrollo de esta actividad, las docentes habilitaron la herramienta de la WIKI en sus respectivas aulas virtuales.

Guía para la participación de la valoración del aprendizaje colaborativo por medio de una WIKI:

Objetivo: Ser capaz de valorar integralmente el proceso de enseñanza y aprendizaje, mediante diferentes técnicas de aprendizaje colaborativo y su importancia en el desarrollo de capacidades y habilidades para promover la originalidad en los trabajos académicos universitarios frente al plagio.

Procedimiento:

- a) Cada pareja tiene su espacio en la wiki para subir la historieta que realizaron en el Voicing Board.
- b) Escribir uno o dos párrafos de explicación sobre el propósito de la historieta en el marco del tema central del caso seleccionado.
- c) Cada pareja le corresponde emitir una opinión sobre las enseñanzas, los aprendizajes y destrezas que adquirieron con el trabajo de investigación exploratoria previa y la elaboración de la historieta, así como la importancia de este tipo de trabajos y uso de las herramientas para el fomento de la originalidad frente al plagio.
- d) El comentario deberá realizarse en la WIKI, a más tardar en la fecha y hora establecidas por las docentes.

Listado de temas:

1. El proceso electoral: las elecciones en Francia: posiciones frente a la Unión Europea.
2. La crisis política en Brasil desde el proceso de "Impeachment" de Dilma Rusef y su papel de liderazgo mundial en los BRICS
3. El régimen de la República Popular de China y su papel después del BREXIT y de la posición del Presidente de los Estados Unidos frente a la globalización.
4. La decisión de Gran Bretaña de salir de la UE, observada desde su régimen político.
5. El poder del Presidente de Rusia para influenciar la campaña electoral de los Estados Unidos de Norteamérica en el marco de la globalización.
6. El proceso electoral de los Estados Unidos y el papel de liderazgo y poder mundial.
7. Los resultados del G7.

8. El retiro de los Estados Unidos del Acuerdo de París.
9. El poder de la iglesia y la encíclica papal Laudato Si “Alabado seas”.
10. ¿Por qué el régimen político de Siria ha logrado mantenerse en el poder pese a las grandes presiones de comunidad internacional?
11. ¿Políticas públicas en los gobiernos centroamericanos de protección a los bosques frente al blanqueo de capitales del narcotráfico que provoca la conversión de los bosques para uso agrícola?
12. ¿Representa el régimen político iraní un peligro para la seguridad internacional?
13. Situación militar del régimen de Corea de Norte.
14. La crisis diplomática de Qatar (Catar).
15. Yemen y el terrorismo.

3. Estrategia de evaluación de la actividad.

La evaluación se ha asumido como un espacio de aprendizaje entre la persona docente y el estudiantado. En la mayoría de los casos se ha venido utilizando rúbricas, las cuales se desprenden de las guías elaboradas para los trabajos, con el propósito de que exista coherencia y concordancia entre lo que se le solicita al estudiante en la asignación y lo que se evalúa.

Aunque se utilice la rúbrica, se dan dos tipos de devolución, según sea la asignación solicitada: la rúbrica, la cual se entrega de manera simultánea con la guía de instrucciones, con el objetivo que el estudiantado tenga claridad en lo que se pide y en la forma de evaluación, además, se les entrega el trabajo evaluado con observaciones específicas sobre forma y fondo. La experiencia al utilizar las rúbricas y entregarlas junto con las guías ha tenido como consecuencia que el estudiantado tenga mayor claridad e independencia en el desarrollo de sus trabajos.

Por otra parte, como las guías y las rúbricas han sido consistentes en orientar y evaluar el uso correcto del sistema de citación, así como otorgar la posibilidad de revisar previamente su trabajo con la herramienta TURNITIN, prácticamente se ha eliminado el problema del plagio, a la vez que se ha fomentado la responsabilidad por parte del estudiantado en el uso de los sistemas de citación.

Debido a que cada una de las actividades tenía un porcentaje de evaluación diferente, se utilizaron las siguientes rúbricas:

A. Rúbrica investigación exploratoria:

Esta rúbrica evaluará el análisis de caso, realizado en parejas, cuyos temas cada grupo escogió libremente.

Reglas de mapeo de puntaje a calificación.

El puntaje mínimo para esta rúbrica es **0 puntos** y será convertido a la calificación mínima disponible en este módulo (que es de cero a menos que se emplee una escala). El puntaje máximo **33 puntos** será convertido a la calificación máxima.

Los puntajes intermedios serán convertidos respectivamente y redondeados a la calificación más cercana disponible.

Si se emplea una escala en lugar de calificación, el puntaje será convertido a los elementos de la escala de forma similar a si fuesen números enteros consecutivos.

B. Reflexión para la valoración del aprendizaje colaborativo:

- Opinión sobre los aprendizajes del tema tratado.
- Destrezas adquiridas con el trabajo de investigación exploratoria.
- Aprendizajes y Destrezas adquiridas con la creación de la historieta como trabajo

Tabla de calificación

1. Seguimiento de las instrucciones	Cumple con todo lo solicitado en las instrucciones 3 puntos	Cumple con casi todo lo solicitado en las instrucciones 2 puntos	Cumple con muy pocas de las instrucciones 1 puntos	No cumple con las instrucciones 0 puntos
2. Aplicación de la orientación empírica	Cuenta con una descripción y explicación detallada del caso o situación problematizada, en la cual se ubican los actores, intereses, elementos del sistema político presentes, mediante uso de información cualitativa y cuantitativa cuando se requieren. 5 puntos	Cuenta con una descripción adecuada del caso o situación problematizada, en la cual se ubican los actores, intereses, elementos del sistema político presentes, mediante uso de información cualitativa y cuantitativa cuando se requieren. 4 puntos	Cuenta con una descripción superficial del caso o situación problematizada, en la cual se ubican algunos de los actores, intereses, y elementos del sistema político presentes, mediante el uso de alguna información cualitativa o cuantitativa 2 puntos	No cuenta con lo solicitado 0 puntos

3.Orientación normativa	Expone con claridad y detalle cuál es la base del conflicto social que sustenta la situación problematizada y hacia dónde debe trasladarse para gestionar el conflicto 4 puntos	Expone, de manera más general, cuál es la base del conflicto social que sustenta la situación problematizada y hacia dónde debe trasladarse para gestionar el conflicto 3 puntos	Expone, de manera superficial, cuál es la base del conflicto social que sustenta la situación problematizada y hacia dónde debe trasladarse para gestionar el conflicto 2 puntos	No cuenta con lo solicitado 0 puntos
4.Orientación Política	Analiza la gestión del conflicto en el sistema político, logrando mostrar su dinámica, los componentes del poder utilizados la politización del caso y las manifestaciones del poder. 5 puntos	Explica la gestión del conflicto en el sistema político, describe su dinámica y algunos de los componentes del poder utilizados la politización del caso y las manifestaciones del poder. 4 puntos	Describe la gestión del conflicto en el sistema político, presenta solamente algunos aspectos de su dinámica y de los componentes del poder utilizados, y trata muy someramente los aspectos de la politización del caso y de las manifestaciones del poder. 2 puntos	No cuenta con lo solicitado 0 puntos
5.Orientación semántica	Aplica adecuadamente los conceptos teóricos solicitados en la guía para analizar el caso, logrando articular la información con la teoría para realizar las interpretaciones 5 puntos	Aplica varios de los conceptos teóricos solicitados en la guía para analizar el caso, logrando realizar algunas interpretaciones 4 puntos	Aplica solamente unos pocos conceptos teóricos solicitados en la guía para analizar el caso, logrando, de manera superficial, realizar algunas interpretaciones 2 puntos	No cuenta con lo solicitado 0 puntos
6.Conclusiones	Presenta, de manera clara, cuál fue la característica de la política y del poder en la gestión del conflicto o situación en estudio 5 puntos	Presenta, varios aspectos sobre la característica de la política y del poder en la gestión del conflicto o situación en estudio 4 puntos	Presenta, unos pocos aspectos sobre la característica de la política y del poder en la gestión del conflicto o situación en estudio 2 puntos	No cuenta con lo solicitado 0 puntos

7.Uso adecuado del sistema APA (citación y referencias)	Utilizó adecuadamente el sistema de citación APA para citas textuales, contextuales, las referencias bibliográficas. 3 puntos	Utiliza, en la mayoría de los casos, adecuadamente el sistema de citación APA para citas textuales, contextuales, las referencias bibliográficas. 2 puntos	Utiliza en algunas ocasiones, de manera adecuada, el sistema de citación APA para citas textuales, contextuales, las referencias bibliográficas. 1 puntos	No utiliza adecuadamente el sistema de citación APA 0 puntos
8.Uso del idioma	Todas sus participaciones hacen uso correcto del idioma: Precisión Claridad Ortografía 3 puntos	Casi todas sus participaciones hacen uso correcto del idioma: Precisión Claridad Ortografía 2 puntos	Algunas participaciones hacen uso correcto del idioma: Precisión Claridad Ortografía 1 puntos	No hace un correcto uso del idioma: Precisión Claridad Ortografía 0 puntos

B. Rúbrica elaboración Historieta Voicing Board:

1. Seguimiento de las instrucciones.	Cumple con todo lo solicitado en las instrucciones. 3 puntos	Cumple con casi todo lo solicitado en las instrucciones. 2 puntos	Cumple con muy pocas de las instrucciones. 1 puntos	No cumple. 0 puntos
2. Presentación de los personajes y el tema de la historieta.	Presenta a los personajes involucrados y el argumento de la historieta. 3 puntos	Presenta algunos de los personajes y de manera muy general el argumento de la historieta. 2 puntos	Presenta solo algunos de los personajes y no logra presentar claramente el argumento de la historieta. 1 puntos	4. No cumple con lo solicitado. 0 puntos
3. Identifica los intereses de los actores políticos.	Presenta claramente los intereses de los actores políticos respecto al tema tratado, por medio de diálogos. 4 puntos	Presenta con relativa claridad los intereses de los actores políticos respecto al tema tratado, por medio de diálogos. 3 puntos	Presenta alguno de los intereses de los actores políticos respecto al tema tratado y lo hace de manera descriptiva. 2 puntos	No cumple con lo solicitado. 0 puntos
4. Argumentación sobre el caso.	Logra incorporar información, de manera clara, precisa, sintética y gráfica que contextualice y sitúe el caso. 4 puntos	Logra incorporar información, de manera clara, sintética y gráfica que sitúe el caso. 3 puntos	Incorporar información, de manera sintética que sitúe el caso. 1 puntos	No cumple con lo solicitado. 0 puntos

5. Utilización de la teoría en diálogos y explicaciones.	Logra incorporar adecuadamente conceptos pertinentes sobre política pública y las fuentes de poder en los diálogos de la historieta, mostrando la relación política y poder que se presenta en el caso de estudio. <i>5 puntos</i>	Logra incorporar algunos conceptos, sobre política pública y fuentes de poder en unos pocos diálogos de la historieta, mostrando, de manera general, la relación política y poder que se presenta en el caso de estudio. <i>4 puntos</i>	Logra incorporar pocos conceptos, sobre política pública o fuentes de poder en unos pocos diálogos o de manera descriptiva en la historieta y no logra mostrar la relación política y poder que se presenta en el caso de estudio. <i>1 puntos</i>	No cumple con lo solicitado. <i>0 puntos</i>
6. Conclusiones.	Logra llevar un mensaje al público sobre el caso, coherente con el argumento y análisis desarrollado. <i>5 puntos</i>	Logra llevar un mensaje al público sobre el caso, relativamente vinculado con el argumento y el análisis desarrollado. <i>4 puntos</i>	Logra llevar un mensaje al público sobre el caso, con muy poca vinculación con el argumento y el análisis desarrollado. <i>1 puntos</i>	No cumple con lo solicitado. <i>0 puntos</i>
7. Coherencia.	La estructura y construcción de la historieta presenta total coherencia entre sus partes, las imágenes y diálogos presentados. <i>5 puntos</i>	La estructura y construcción de la historieta presenta una mediana coherencia entre sus partes, las imágenes y diálogos presentados. <i>4 puntos</i>	La estructura y construcción de la historieta presenta poca coherencia entre sus partes, las imágenes y diálogos presentados. <i>1 puntos</i>	No cumple con lo solicitado. <i>0 puntos</i>
8. Estética de la historieta.	La presentación gráfica de la historieta provoca el interés del lector por ser innovadora, presentar imágenes, figuras, contextos y personajes atinentes al tema. <i>3 puntos</i>	La presentación gráfica de la historieta provoca relativo interés del lector por presentar imágenes, figuras, contextos y personajes atinentes al tema. <i>2 puntos</i>	La presentación gráfica de la historieta no provoca interés del lector porque presenta pocas imágenes, figuras, contextos y personajes atinentes al tema. <i>1 puntos</i>	No cumple con lo solicitado. <i>0 puntos</i>

colaborativo.

- Pertinencia de este tipo de trabajos para fomentar la originalidad en el estudiantado frente al plagio.

4. Reflexión docente sobre habilidades, destrezas, competencias que promueve esta actividad en el proceso de aprendizaje del estudiantado.

El trabajo colaborativo entre los estudiantes es un espacio de aprendizaje sustantivo, debido a que no solo se circunscribe al ámbito del conocimiento en temáticas de la disci-

plina de las Ciencias Políticas, sino que abarca otros ámbitos como los socio-afectivos para el trabajo en equipo, la negociación, la toma de decisiones, el fomento de los valores de respeto, la responsabilidad, la tolerancia. En este espacio se intercambian las potencialidades de cada integrante del equipo lo que permite tener una diversidad de puntos de vista, opiniones e información para el aprendizaje. También posibilita la visualización de trabajo, de sistematización de información, maneras diversas de sistematizar información y todo ello contribuye al fortalecimiento de un aprendizaje integral.

El trabajo colaborativo es posible, siempre y cuando la persona docente prepare el contexto y las condiciones que se requieren para que este tipo de trabajo pueda desarrollarse de una manera provechosa que logre motivar al estudiantado para garantizar su participación activa y compromiso en las diferentes etapas del proceso de aprendizaje.

La experiencia de crear una historieta a partir de la investigación exploratoria fue una oportunidad para el estudiantado de acercarse de una manera diferente al proceso de enseñanza y aprendizaje, al mismo tiempo que se apropió de los contenidos del curso de manera significativa.

Los estudiantes han valorado que por medio del trabajo colaborativo y en la realización de actividades que articulan la teoría con la práctica, su aprendizaje es significativo, motivador y tiene un valor agregado al ser partícipes de la propia construcción de su conocimiento.

Por otra parte, al trabajar sistemáticamente el tema del uso correcto de los sistema de citación, tanto en los requerimientos de los trabajos, como en su evaluación, aunado al uso de la herramienta TURNITIN, como una oportunidad de aprendizaje y no punitiva, se ha logrado incidir en los hábitos y actitudes para realizar los trabajos con responsabilidad y honestidad, respetando la autoría.

Bibliografía:

Maldonado, M. (2008). "Aprendizaje basado en proyectos colaborativos. Una experiencia en educación superior". Laurus, vol. 14, núm. 28, setiembre-noviembre, 2008, pp. 158-180.

Mena, A. (2014). "Aprendizaje colaborativo con voicing board". Recuperado de: https://prezi.com/oon9edkb1_ta/aprendizaje-colaborativo-con-voicing-board/

Juan Manuel Muñoz Portillo¹

1 ¿Qué es un ensayo?

En términos generales, según se define en el Diccionario de la lengua española, un ensayo es un “[e]scrito en prosa en el cual un autor desarrolla sus ideas sobre un tema determinado con carácter y estilo personales”². El ensayo académico de un curso es una forma de comunicación que guarda un formato similar a otros trabajos académicos, como los ensayos de pensamiento político o los manuscritos (*papers*) que son la base para artículos científicos. Al igual que los trabajos científicos, los ensayos buscan responder a una pregunta o problema, pero en este caso se busca la reflexión y pensamiento crítico del estudiantado. Este tipo de trabajo está estructurado en tres partes principales: 1) una introducción donde se plantean el problema, una síntesis del argumento y se resumen las partes del ensayo; 2) el cuerpo del ensayo, en el cual se desarrolla el argumento y se plantean contraargumentos y 3) las conclusiones, donde se hace un balance de argumento y contraargumentos, se presenta una síntesis y se concluye con la respuesta del ensayo.

Munling Shields³, compara el ensayo a otro tipo de forma de comunicación académica: los informes de investigación, como los que usualmente se escriben en cursos empíricos o son la base para manuscritos de artículos científicos. En la Tabla 1 se adapta el esquema de Shields, ajustando su comparación a un formato de informes de investigación que puede ser más familiar para el estudiantado⁴.

1 Postdoctorado, Departamento de Política y Estudios Internacionales, Universidad de Cambridge -Postdoctorado, Escuela de Leyes y Gobierno, Universidad de la Ciudad de Dublín - Doctorado académico en Política y Relaciones Internacionales, Universidad de la Ciudad de Dublín.
 JUANMANUEL.MUNOZ@ucr.ac.cr

2 Real Academia Española, “Definición de ‘ensayo’”, Diccionario de la Lengua Española - Edición del Tricentenario, 2017, <http://dle.rae.es/?id=FcboTnW>.

3 Munling Shields. *Essay writing: A student’s guide* (Londres: Sage Publications, 2010).

4 Por ejemplo, en un curso como Método Comparado en Ciencias Políticas de la Universidad de Costa Rica se justifica presentar los análisis en un formato de informe de investigación.

Tabla 1. Algunas diferencias entre un informe de investigación y un ensayo

	Informe de investigación	Ensayo
Propósitos didácticos	Mostrar qué tan bien estudiante ha entendido qué es y cómo funciona el proceso de investigación científica. Aprender a hacer investigación empírica orientada por razonamiento deductivo.	Desarrollar habilidades de reflexión crítica sobre un problema, su comprensión de las teorías estudiadas y su capacidad de aplicar conceptos teóricos para resolver el problema. Fortalecer habilidades básicas de investigación.
Propósitos académicos	Presentar resultados de investigación científica. A veces la contribución es teórico-empírica (un argumento propio apoyado por métodos de observación o experimentación), a veces es empírica solamente, pero en esta situación la investigación es informada por teoría. En cualquier caso, se busca dar respuesta a un problema y preguntas de investigación.	Presentar ideas propias como un argumento con el fin de persuadir al lector sobre i) la importancia de reflexionar sobre determinado problema, ii) la tesis que asume la persona autora con respecto al problema que se somete a reflexión.
Teoría	Se formula un argumento lógicamente bien estructurado e informado por conceptos y relaciones entre conceptos teóricos. Los conceptos se operacionalizan en variables e indicadores y las relaciones entre variables en hipótesis.	Se formula un argumento lógicamente bien estructurado e informado por conceptos y relaciones entre conceptos teóricos. Los conceptos no se operacionalizan.
Evidencia	Se aspira a la rigurosidad metodológica. Se utilizan datos metódicamente recolectados y sistematizados, para someter hipótesis a pruebas de refutación. Entre más fuerte la evidencia contra las pruebas de refutación, es más probable que las hipótesis derivadas de un argumento o teoría sean verdaderas.	No es riguroso metodológicamente. Utiliza evidencia – por ejemplo, algunos datos, artículos periodísticos o entrevistas – para dar veracidad a las premisas, clarificar o dar fuerza al argumento, pero no se busca defenderlo empíricamente . Más bien, se defiende por su capacidad de persuasión, y su validez lógica y fáctica.
Estructura	Se estructura en secciones, con subtítulos. Usualmente: introducción, estado de la cuestión (o sea, revisión de la literatura), argumento e hipótesis, métodos utilizados, análisis de resultados y conclusiones.	Se estructura como un argumento, en una pieza de prosa, con una introducción, un cuerpo del ensayo – a menudo dividido en unos cuantos subtítulos para separar las premisas principales – y conclusiones.
Formato	Las secciones se pueden enumerar, usualmente, dividiéndolo en las secciones descritas en la celda anterior.	No suele numerarse . Si hay subtítulos hay cuidado estético (se crea un subtítulo para resaltar una idea que va a ser abordada en el párrafo o sección correspondiente).
Recursos visuales	Puede usar recursos visuales para apoyar ideas y reportar resultados de investigación (diagramas, gráficos, tablas, mapas, entre otros).	Raramente utiliza recursos visuales. Más bien, las ideas se desarrollan a través de prosa.
Conclusiones	Hace un balance entre teoría y evidencia (¿qué tanto la evidencia respalda la teoría o argumento?), para dar respuesta al problema y preguntas de investigación. Puede, además, terminar con recomendaciones.	Hace un balance entre argumento y sus contraargumentos, evidentemente, defendiendo el argumento. Se concluye, con una respuesta al problema del ensayo.

Fuente: Elaboración propia, parcialmente basado en Munling Shields. *Essay writing: A student’s guide* (Londres: Sage Publications, 2010), p. 11.

2 ¿Por qué hacer ensayos en Teoría Política?

En Ciencia Política, el ensayo es ampliamente utilizado como estrategia de aprendizaje en diversas universidades del mundo. Tiene varias ventajas para nuestra disciplina. Como plantea King,

Este tipo de asignaciones no solamente da al profesorado la oportunidad de evaluar las destrezas de sus estudiantes como escritores y pensadores críticos, dos habilidades que deben extraer de cualquier curso universitario. También les brinda la oportunidad de reflexionar seriamente sobre problemas particulares y utilizar sus habilidades creativas para abordar conceptos fundamentales en el estudio de la política. En otras palabras, los ensayos, los trabajos de fin de curso y otras tareas escritas le dan la oportunidad de “ensuciarse las manos” lidiando con las mismas preguntas generales que informan el trabajo de los politólogos. Escribir ensayos les permite pensar detenidamente sobre problemas críticos como: ¿qué es la democracia?, ¿qué hace que las personas voten por el Partido A y no por el Partido B?, ¿las ideas afectan la forma en que las personas se comportan políticamente?, ¿por qué ocurren las revoluciones?, ¿Cómo interactúan los estados en el ámbito internacional?, ¿qué determina la forma de la política exterior de un estado?, ¿por qué los países van a la guerra? ⁵

Por tanto, el ensayo sirve para reflexionar críticamente sobre un problema. Esto es particularmente útil tanto para el trabajo teórico como empírico, ya que todo trabajo de investigación o ensayo crítico busca brindar una respuesta tentativa a un problema. En la cita del párrafo anterior Charles King lista varios problemas de estudio ampliamente estudiados en la Ciencia Política. Los problemas – planteados como preguntas – son tópicos relevantes desde el punto de vista teórico (invitan a la reflexión dentro de la comunidad politológica), empírico (presentan evidencia para teorías políticas) y social (invocan el estudio de fenómenos con implicaciones sociales, políticas y económicas).

2.1 Objetividad y subjetividad

En Teoría Política se estudian principalmente teorías políticas normativas. Es decir, son teorías sobre problemas éticos y de las normas que deberían regir una sociedad. En otras palabras, lo que deberían ser la política y lo político⁶ desde distintas corrientes de

⁵ Charles King, “Writing a Political Science essay”, Georgetown University, 1997, http://faculty.georgetown.edu/kingch/Writing_PolSci_Essay.htm, traducción propia.

⁶ Como nombre propio o subdisciplina de la Ciencia Política, para Drysek, Honnig y Phillips “[l]a Teoría Política [se define como] un esfuerzo interdisciplinario cuyo centro de gravedad yace en el extremo de las humanidades de la todavía indisciplinada disciplina de la ciencia política. Sus tradiciones, enfoques y estilos varían, empero, este campo de estudio está unido por un compromiso a teorizar, criticar y diagnosticar las normas, prácticas y organización de la acción política (...).” La Teoría Política, consideran, “está situada entre los universales distantes de la filosofía normativa y el mundo de la política empírica” John Drysek, Bonnie Honig y Anne Phillips, “Overview of Political Theory”, en *The Oxford handbook of Political Science*, eds. Robert E. Goodin (Oxford: Oxford University Press, 2009), 62, traducción propia. Por estos motivos, aquí se utiliza Teoría Política (con letras capitales) para distinguirla de teorías políticas (normativas, empíricas o positivas) como objeto de estudio de la primera.

pensamiento. Las y los teóricos políticos a pesar de que defienden puntos de vista normativos se enfocan en los argumentos, su consistencia lógica interna, su validez en contraposición a posiciones opuestas o similares. Si bien un teórico político puede ser marxista o libertario, entre otras clasificaciones de pensamiento político, se restringe de dar opiniones no fundamentadas, lo que se conoce en el lenguaje común como “subjetividad”. Más bien, busca defender sus argumentos contra argumentos opuestos, pero sin caer en la trampa de sostener posiciones ideológicas con base en preferencias subjetivas que no son ni lógica ni materialmente válidas⁷.

En este sentido, es fundamental que al escribir su ensayo se **abstenga de expresar este tipo de subjetividad**. Es decir, evite enunciar sus propios sentimientos o creencias personales injustificadas, independientemente, de su valor de verdad⁸. Escribir “el neoliberalismo ha causado daños grotescos a la sociedad”, “esta sociedad machista injustamente invisibiliza el aporte de las mujeres”, “la gente de izquierda impide el desarrollo del país” son ejemplos de subjetividades. Si bien el contenido de algunas de estas afirmaciones puede ser verdadero, tiene carga valorativa injustificada (“daños grotescos”, “esta sociedad machista”). Es decir, tales adjetivos no contribuyen a dar fuerza al argumento, sino que expresa innecesariamente el sentimiento de quien escribe. Además, estas afirmaciones son, desde el punto de vista de su ambigüedad e imprecisión, discursos falaces. Una falacia es un tipo de argumento inválido (ver infra sección 3), sea por errores lógicos en su estructura formal o por su indeterminación debida a ambigüedad o vaguedad⁹. Así, conceptos como sociedad machista, gente de izquierda, desarrollo del país son, evidentemente, muy imprecisos o ambiguos. Por ejemplo, una sociedad en un país está segmentada, por mencionar algunos, en grupos étnicos, etarios y de ingresos, así como por áreas geográficas. El machismo o el impacto del neoliberalismo variará entre esos grupos (es contexto-específico en alta medida), haciendo su aplicación en una afirmación demasiado imprecisa.

Se podría argumentar que todo conocimiento es en alguna medida subjetivo. Algunos teóricos políticos cuestionan el principio de objetividad en el quehacer intelectual; es decir, la idea de que sujeto cognoscente y objeto de estudio son independientes y el primero es neutralmente valorativo. Es decir, la realidad y conocimiento que se genera sobre ella son esencialmente experiencias subjetivas, construidas individual e interpersonalmente (intersubjetivamente) por los sujetos. Uno de los teóricos posmodernos más influyentes, Michel Foucault, considera que no existe una verdad objetiva o una ciencia neutralmente valorativa, sino que existen regímenes de verdad que están relacionados con regímenes de poder político y económico¹⁰:

⁷ Rainer Bauböck, “Normative Political Theory and Empirical Research” en *Approaches and methodologies in the social sciences: A pluralist perspective*, eds. Donatella della Porta y Michael Keating (Cambridge: Cambridge University Press, 2008), 40–59.

⁸ Mario Bunge, *Buscar la filosofía en las ciencias sociales* (Madrid: Siglo XXI Editores, S.A., 1999), 453.

⁹ José A Díez y Ulices C Moulines, *Fundamentos de filosofía de la ciencia* (Barcelona: Editorial Ariel, S.A, 1997), 46.

¹⁰ Mario Bunge, 453.

La determinación de las elecciones teóricas realmente efectuadas depende también de otra instancia. Ésta se caracteriza ante todo por la función que debe ejercer el discurso estudiado en un campo de prácticas no discursivas (...). Esta instancia comporta también el régimen y los procesos de apropiación del discurso; porque en nuestras sociedades (...), la propiedad del discurso (...) está reservada de hecho (a veces incluso de una manera reglamentaria) a un grupo determinado de individuos; en las sociedades burguesas que se han conocido desde el siglo XVI, el discurso económico no ha sido jamás un discurso común (como tampoco el discurso médico o el discurso literario, aunque de otro modo).¹¹

El problema de la dificultad que tenemos para generar conocimiento objetivo – subjetividad en última instancia – y cómo nos formamos creencias, inclusive si están basadas en el conocimiento científico, es ampliamente reconocido por la filosofía del conocimiento¹². Esto ha servido de fundamento para la formulación de filosofías políticas posmodernas y el escepticismo que ha inspirado a las teorías críticas, por ejemplo, de la Escuela de Frankfurt¹³. Sin embargo, un buen ensayo, aunque el ensayista defienda estos puntos de vista, justifica su uso de palabras y fundamenta sus afirmaciones en hechos comprobables. En la cita anterior, que resume buena parte de esa obra particular de Foucault, se aprecia el argumento del autor: la conclusión “[l]a determinación de las elecciones teóricas realmente efectuadas depende también de otra instancia. Ésta se caracteriza ante todo por la función que debe ejercer el discurso estudiado en un campo de prácticas no discursivas” se fundamenta en la premisa “la propiedad del discurso está reservada a una clase económica”.

Uno puede, por ejemplo, argumentar justificando con datos, como lo hacen varios autores y autoras estudiados en este curso, que políticas públicas basadas en ideologías neoliberales han tenido efectos negativos en varios sectores sociales; o que tales políticas han tenido efectos de algún tipo en la sociedad. También, se puede argumentar que el discurso y la ideología machista generan injusticias hacia las mujeres; o que – si se justifica con datos (que los hay) – el machismo es una institución dominante en la sociedad y eso genera injusticias a las mujeres. Lo fundamental en Teoría Política, aunque el autor o autora defienda un tipo de pensamiento político, es la formulación de buenos argumentos desde el punto de vista de su consistencia lógica y su veracidad. Además, que el problema que estudia sea relevante (que llame a la reflexión crítica) y el argumento que se ofrece para dar respuesta sea, efectivamente, crítico.

11 Michel Foucault, *La arqueología del saber* (Ciudad de México: Siglo XXI Editores, 1997), 111–12.

12 Daniel Quesada, *Saber, opinión y ciencia: Una introducción a la teoría del conocimiento clásica y contemporánea* (Barcelona: Editorial Ariel, S.A., 1998), 157-65.

13 Por ejemplo, la fenomenología de Friedrich Hegel y su posterior influencia en el existencialismo y las teorías críticas de la Escuela de Frankfurt. Consúltense estos temas en Salvador Giner, *Historia del pensamiento social*, 10ª ed. (Barcelona: Editorial Ariel, S.A., 2002).

Piénsese en el trabajo de los filósofos políticos Karl Marx y Friedrich Engels. Sin duda, su obra da pie a la ideología que más tarde se da a conocer como marxismo¹⁴. No obstante, estos autores argumentan a favor de sus ideas teóricas contraponiéndolas con las de otros autores (por ejemplo, Friedrich Hegel en lo que respecta al concepto de dialéctica y Ludwig Feuerbach en lo referido a teoría de la alienación), algunos muy distantes a su pensamiento político (como es la economía política de David Ricardo y Adam Smith)¹⁵. Además, los hechos históricos que ellos documentan son veraces (verdaderos desde un punto de vista fáctico); por ejemplo, las altas desigualdades económicas entre clases burguesa y proletaria durante la época en que escribieron. A pesar de las críticas por parte de sus detractores, no se niega la importancia ni la contribución, principalmente, de Marx a las ciencias sociales y a las sociedades en general¹⁶.

3 El argumento: La pieza central de un ensayo

Toda teoría comienza con una idea que se transformará en un acto de habla: un argumento. Este principio también aplica para su ensayo. Como lo define el Diccionario de la lengua española, un argumento es un “[r]azonamiento para probar o demostrar una proposición, o para convencer de lo que se afirma o se niega”¹⁷. Desde este punto de vista, el argumento es pieza central, prácticamente, de toda obra intelectual, tanto de los trabajos lógicos y matemáticos, la investigación científica – el caso de la ciencia política – como también los ensayos de Teoría Política¹⁸. Como se verá a continuación, los argumentos deben tener coherencia lógica y claridad conceptual¹⁹.

3.1 Coherencia lógica

Específicamente, un argumento “es una secuencia de afirmaciones caracterizada por cierta pretensión, la pretensión de que una de ellas ‘se sigue’, ‘se infiere’, ‘recibe apoyo’ o ‘recibe justificación’ de las restantes²⁰. Las afirmaciones son fundamentalmente de dos tipos: las premisas y la conclusión. Es la conclusión la que requiere ser justificada; es

14 Andrew Heywood, *Political Theory: An introduction* (Nueva York: Palgrave Macmillan, 2015), 75–76.

15 Salvador Giner, *Historia del pensamiento social*, 10ª ed. (Barcelona: Editorial Ariel, S.A., 2002), 496–98, 519–24.

16 Por ejemplo, véase una nota reciente sobre Marx escrita en el periódico liberal *The Economist*, “Rulers of the World: Read Karl Marx!” *The Economist*, 2018,

<https://www.economist.com/books-and-arts/2018/05/03/rulers-of-the-world-read-karl-marx>.

17 Real Academia Española, “Definición de ‘argumento’”, *Diccionario de la lengua española - Edición del Tricentenario*, 2017, <http://dle.rae.es/?id=3YKtkpX>.

18 Sobre cómo las ideas y, en consecuencia, los argumentos han cambiado la historia de la ciencia y las matemáticas véase José A Díez y Ulices C Moulines, *Fundamentos de Filosofía de La Ciencia* (Barcelona: Editorial Ariel, S.A., 1997) Capítulo 3 y Luke Heaton, *A brief history of mathematical thought* (Oxford: Oxford University Press, 2017). Sobre argumentos y teoría política empírica consúltense William Roberts-Clark, Matt Golder y Sona Nadenichek-Golder, *Principles of comparative politics* (Londres: CQ Press/Sage, 2013) Capítulo 1. Sobre argumentación y teoría política normativa el capítulo introductorio de Adrian Blau [“Introduction: A ‘how-to’ approach” en Adrian Blau, *Methods in analytical political theory* (Cambridge: Cambridge University Press, 2017), 1–17], pero en general, todos los capítulos en esta obra tratan este tema de algún modo.

19 Johan Olsthoorn, “Conceptual analysis”, en *Methods in analytical political theory*, ed. Adrian Blau (Cambridge: Cambridge University Press, 2017), 153–91.

20 Díez y Moulines, 36

decir, se infiere, a partir de las premisas. Una premisa es una “afirmación que se presume verdadera dentro del contexto del argumento que lleva a una conclusión”²¹. Mientras que la conclusión es una aseveración que se apoya a partir de las premisas.

Hay dos criterios básicos para evaluar un argumento. El primero es el de la validez del argumento. **Los argumentos no son verdaderos ni falsos**; sin embargo, “[q]ue el argumento es válido significa que las premisas apoyan o justifican la conclusión, en el sentido de que caso de estar las premisas justificadas, la conclusión queda justificada”²². En otras palabras, formalmente un argumento es válido si la conclusión se deriva lógicamente de las premisas. El segundo criterio es lo que Díez y Moulines llaman corrección material, esto es si las premisas del argumento son **desde un punto de vista fáctico** – o sea, basado en hechos reales – **verdaderas**. Como plantean estos autores, un argumento puede ser lógicamente correcto, pero fácticamente falso; por lo tanto, no se debe aceptar necesariamente la conclusión. Para ilustrar este punto, utilizan el silogismo “[t]odos los atenienses son filósofos. Sócrates es ateniense. Por tanto, Sócrates es filósofo”²³. En este ejemplo, es empírica y fácilmente constatable que no todos los atenienses contemporáneos a Sócrates eran filósofos. Empero, formalmente – es decir, lógicamente – el argumento es válido, porque la conclusión, “Por tanto, Sócrates es filósofo”, se deriva de las premisas “todos los atenienses son filósofos” y “Sócrates es ateniense”.

La facticidad aplica para teorías empíricas que se conciben verdaderas, debido a que han superado varias pruebas de falsación y la comunidad científica está convencida, al menos provisionalmente, que la evidencia no refuta esas teorías²⁴. Si bien, en este curso de Teoría Política no se estudia a profundidad las teorías empíricas, los teóricos políticos normativos con frecuencia se apoyan en el conocimiento generado por teóricos empíricos para apoyar sus argumentos²⁵. En el Ejemplo 1 (ver infra), sobre si es buena idea tener como representantes elegidos únicamente a personas expertas, una de las premisas del argumento se apoya en la evidencia generada por investigadores políticos comparados, quienes afirman que empíricamente no hay diferencia significativa en los juicios morales realizados por políticos expertos de los políticos que no son expertos. Tome en cuenta que en ese ejemplo de ensayo no se profundiza en ese análisis y tampoco se toma la evidencia con plena convicción de que es verdadera. Quien escribe ese ensayo utiliza ese dato para dar fuerza a su propio argumento; sin embargo, también es cuidadoso en afirmar que hasta donde se sabe la evidencia apunta a que los juicios morales entre

21 William Roberts-Clark, Matt Golder y Sona Nadenichek-Golder, *Principles of comparative politics* (Londres: CQ Press/Sage, 2013), 31.

22 Díez y Moulines, 37, texto en itálica es del original.

23 Díez y Moulines, 38.

24 Como resumen Díez y Moulines, 425, “[e]ste es el núcleo de la teoría de la corroboración de [Karl] Popper. Si la evidencia (e) es contraria a una hipótesis, ésta queda refutada. Si la hipótesis resiste la contrastación, se puede mantener provisionalmente y considerarla ‘apoyada’ por la experiencia en grado proporcional al contenido de e (la evidencia)”.

25 Ian Shapiro, “Problems, methods, and theories in the study of politics, or what’s wrong with political science and what to do about it”, *Political Theory* 30, no. 4 (2001): 596–619.

políticos expertos y no-expertos no difieren. En otras palabras, la evidencia es sugerente, pero no es plenamente concluyente.

Ejemplo 1 – Construya un argumento válido

Suponga que se le pide escribir un ensayo donde usted responde a la pregunta normativa *¿Debe restringirse el acceso a puestos electivos de gobierno en Costa Rica a personas con experiencia en o grados universitarios relacionados con asuntos públicos?* En su respuesta debe brindar un argumento de por qué cree usted que la respuesta a esta pregunta debe ser sí o no. Suponga que usted decide defender la tesis de que el acceso al gobierno en una democracia no debe tener restricciones de este tipo.

Un resumen de su argumento – este **NO** es igual al resumen que usted debe escribir en la introducción de su ensayo (ver *infra* Ejemplo 2) – podría ser (la simbología aparece al pie de este recuadro):

En este ensayo, argumento que **RA** restringir el acceso a puestos electivos de gobierno en Costa Rica únicamente a personas con experiencia o con educación universitaria relacionada a asuntos públicos, es incompatible con cualquier tipo de régimen democrático. Por lo tanto, adoptar este tipo de instituciones requeriría un cambio de régimen. Por otra parte, un modelo de gobierno de expertos no necesariamente garantizará un buen ejercicio del poder. Las consecuencias pueden ser, más bien, la generación de una nueva clase política amparada erróneamente en arrogancia intelectual.

P₁ Hechos recientes a nivel nacional e internacional plantean dilemas sobre cuál debe ser el perfil de las personas que dirijan o deliberen asuntos públicos. **IS₁** En la elección de febrero de 2018, en Costa Rica, varias personas electas para una diputación en la Asamblea Legislativa no tenían experiencia legislativa, grado universitario o profesión que les relacionara a la discusión o manejo de asuntos públicos. Este hecho, ha causado bastantes comentarios de analistas y público en general, sobre si estas personas tendrán la preparación suficiente para deliberar y legislar sobre temas de interés público (La Nación, 2018a; Semanario Universidad, 2018b). **IS₂** En el ámbito internacional, el actual presidente de los Estados Unidos, Donald Trump (2017 -), es una persona que no ha tenido experiencia política previa y su formación está relacionada a los negocios (NewsWeek, 2017). Algunas de sus decisiones en política nacional y exterior han generado numerosas críticas de los más diversos sectores, inclusive de algunos de sus aliados en su partido (*The Economist*, 2017, 2018; Zakaria, 2017; Nye, 2018).

P₂ A pesar de estos dilemas, restringir el acceso a puestos electivos de gobierno es incompatible con la democracia. **IS₂** Etimológicamente, *democracia* se define como gobierno del pueblo. **IS₂** Sin embargo, es muy difícil precisar qué es en realidad democracia. **D** Dahl (1989) concluye que un régimen para ser considerado mínimamente democrático, una *poliarquía*, debe de cumplir con las siguientes condiciones: el control del gobierno se confiere a funcionarios públicos electos; celebración periódica de elecciones libres y limpias; toda persona adulta tiene derecho a elegir y ser elegida, este derecho puede ser restringido constitucionalmente por edad o restricciones punitivas, pero no por restricción a sus libertades básicas; las personas tienen derecho a asociarse y se respeta la libertad de prensa. **P₃** Estas condiciones de democracia, fuertemente basadas en las libertades individuales, irían en contra de modelos que restrinjan las libertades individuales, como expresión, asociación y posibilidad de elegir y ser electo. En ese sentido, se requeriría substituir la democracia con otro tipo de régimen para hacerlo compatible con la tesis de un gobierno de expertos.

CA Bajo las consideraciones anteriores, se podría cuestionar si la democracia es entonces la mejor forma de gobierno. El filósofo político John Stuart Mill argumentó por la adopción de un sistema electoral de cuotas en el que se reservarán más escaños a las personas de profesiones liberales, un número menor para los agricultores y aún menos escaños para las clases trabajadoras (Runciman, 2018). Un pensador más reciente, Jason Brennan, se adhiere a la tesis de Mill, argumentando que hay problemas demasiado complejos para dejárselos a las personas con menos conocimientos, por lo que él aboga por instaurar **D** *epistocracias*, esto es, gobiernos

de expertos. Es decir, personas escogidas por su grado de conocimiento (*episteme*) experto sobre asuntos públicos (Brennan, 2016: 10).

P₄ Sin embargo, una *epistocracia* no genera necesariamente los resultados esperados. **S₄₁** Esto se debería a que quienes gobiernen deben de sopesar mucha complejidad que desborda la materia de cursos universitarios que habrán tomado en el curso de su preparación. **S₄₂** Además, existe una experiencia de clase que es difícil de abstraer desde un punto de vista teórico. Por ejemplo, una persona pobre conoce desde primera mano la experiencia de pobreza. **S₄₃** De acuerdo con estudios de política comparada, la evidencia sugiere que los gobiernos de expertos no necesariamente producen buenos resultados ni se diferencian significativamente de los gobiernos liderados por no-expertos. **S₄₄** Quienes gobiernan pueden formarse juicios morales desde sus propias experiencias, lo que dejaría subrepresentado a varios sectores sociales (Larry y Bartels, citado por Runciman, 2018, párr. 14). **S₄₅** Runciman (2018) agrega que un técnico o filósofo no está exento de las malas ideas y que dar poder (*kratos*) a alguien con base en su conocimiento puede crear una nueva clase política: “no saber la respuesta correcta es una gran defensa en contra de la gente que cree que su conocimiento les hace superior a los demás” (Runciman, 2018, párr. 15).

P₅ Adoptar una epistocracia en Costa Rica posiblemente no garantice un buen gobierno. En su lugar podría generarse un sistema de clases en que los asuntos públicos se manejan por un sector que se creería superior debido a la legitimidad que le ha sido conferida. **P₆** A la vez, este grupo podría carecer del conocimiento que da la vivencia personal de problemas que competen a grupos específicos de la población; por ejemplo, personas que han experimentado la pobreza, desigualdad o falta de oportunidades. **P₇** Este último tipo de conocimiento puede ser valioso para la deliberación democrática y formulación de políticas públicas.

C Por lo tanto, considero que no debe restringirse el acceso a puestos electivos de gobierno en Costa Rica únicamente a personas con experiencia pública previa o con grados universitarios relacionados con asuntos públicos.

Simbología: **C** = conclusión del argumento. **CA**=contraargumento. **D** = definición de un concepto, **S_n** = idea secundaria *n* de la premisa *P_k*. **P_k** = premisa *k* del argumento. *k* y *n* son los números subíndices de estos símbolos. **RA**= resumen de argumento.

Además, se espera que en los argumentos la estructura gramatical sea también coherente. Una oración tiene como mínimo un sujeto y un predicado. Recuérdese, el predicado es lo que se dice sobre el sujeto. En este sentido, “la teoría política latinoamericana” **no** es una oración – no dice nada sobre el sujeto. Pero “la teoría política latinoamericana ha hecho contribuciones importantes al pensamiento político” **sí** es una oración. Esta oración podría ser una premisa o conclusión si se encuentra dentro del contexto de un argumento (léase nuevamente las definiciones de premisa y argumento al inicio de esta sección). En general, el buen uso de signos de puntuación contribuye a clarificar conceptos y las relaciones entre conceptos. Tenga cuidado al respecto.

3.2 Claridad conceptual

Los conceptos se definen como las unidades básicas de pensamiento y su importancia es fundamental tanto para el trabajo en teoría política normativa como en teoría política

empírica y teoría positiva²⁶. También estos son, por lo tanto, elementos imprescindibles de un ensayo académico²⁷. Los términos son palabras que se usan para denotar las propiedades de un concepto, mientras que los conceptos dotan de significado a las ideas que usamos para describir objetos físicos o abstractos. Es importante procurar la claridad conceptual especialmente de los conceptos teóricos clave del ensayo; es decir, los que responden la pregunta del ensayo. Pero hay algunas reglas.

Evite usar definiciones de diccionario (a menos que sea justificable)²⁸. Más bien, **interprete los conceptos de las y los teóricos estudiados**. El profesor espera que usted tenga un buen entendimiento del concepto. Por lo tanto, trate de usar sus propias palabras para expresar lo que dice un autor o autora y procure citarles textualmente solamente ocasionalmente. **Un ensayo con muchas citas textuales denota falta de ideas originales o falta de esfuerzo del o la estudiante**.

Refleje el debate conceptual entre autores. Especialmente, en Teoría Política los conceptos están cargados de teoría – ideas convertidas en argumentos justificados sobre la naturaleza de lo que lo político y la política son o deberían ser –²⁹. Empero, nunca se tendrá certeza que cualquier definición capture la esencia verdadera del concepto o exista una relación semántica perfecta entre significado y significante³⁰ (conceptos y objeto físico y abstracto). En Teoría Política eso es muy común. Piénsese, por ejemplo, en la discusión de nunca acabar sobre qué es democracia y cómo se puede definir mejor³¹. Es importante, que usted procure reflejar en su ensayo el **debate entre autores sobre cómo definir mejor un concepto**, sus alcances y limitaciones.

El debate es un elemento esencial del pensamiento crítico. Para ilustrar este punto, recuérdese el debate intelectual que mantiene Marx con otros filósofos anteriores y contemporáneos a él. Note que él argumentó que muchos de esos autores tienen alcances y limitaciones en sus propios argumentos sobre definiciones conceptuales (por ejemplo, ¿qué es el capital?, ¿qué es valor?, ¿qué es dialéctica?). Es a partir de las limitaciones, pero también de los aportes de esos otros autores, que Marx busca contribuir al debate de ideas³².

26 Olsthoorn, “Conceptual analysis”; Peter Mair, “Concepts and concept formation”, en *Approaches and methodologies in the social sciences: A pluralist perspective*, ed. Donatella della Porta y Michael Keating (Cambridge: Cambridge University Press, 2008), 177–97.

27 Shields, *Essay writing: A student’s guide*, 16–18.

28 Al inicio de esta guía y en la sección anterior se utilizan definiciones de diccionario, pero para destacar que términos como ‘ensayo’ y ‘argumento’ tienen significados similares dentro y fuera del ámbito académico.

29 Klaus von Beyme, *Teoría política del siglo XX. De la modernidad a la posmodernidad* (Madrid: Alianza Editorial, 1994), 15.

30 Díez y Moulines, *Fundamentos de filosofía de la ciencia*, 91–92.

31 Guillermo O’Donnell, “Teoría democrática y política comparada,” *Desarrollo Económico* 39, no. 156 (2000): 519–70; Donatella della Porta, *Democracias: Participación, deliberación y movimientos sociales* (Buenos Aires: Prometeo Libros, 2017).

32 Salvador Giner, *Historia del pensamiento social*, 10ª ed. (Barcelona: Editorial Ariel, S.A, 2002), capítulos III y IV.

Además de definir conceptos clave, *procure claridad en los conceptos que se puedan prestar para ambigüedades o juicios de valor*. Por ejemplo, la pobreza o la riqueza material pueden prestarse a juicios de valor: ¿qué define a una persona pobre?, ¿qué define a una persona rica? Estos son conceptos fundamentales en la ciencia social, pero están cargados de problemas filosóficos que quien escribe tiene que brindar algún tipo de argumento bien fundamentado para evitar ambigüedades o juicios de valor injustificados.

Evada los *términos muy técnicos o sofisticados*, pero si es inevitable utilizarlos brinde una definición breve; puede ser al pie de página si considera que no es un término muy importante para su argumento. Por último, evite también ser demasiado minucioso. En esta sección se ha tratado de destacar la importancia de definir conceptos importantes, otros conceptos menos importantes en el contexto de su ensayo posiblemente no requieran explicación porque esto afecta la estética del ensayo y, además, le resta espacio.

4 El ensayo requiere investigación

Como se aprecia en la Tabla 1 (ver supra Sección 1), el ensayo no tiene como propósito ser rigurosamente metodológico, como sí lo busca ser un manuscrito o artículo científico. No obstante, recuerde que se busca que las premisas de su argumento sean, desde un punto de vista fáctico, verdaderas. Es decir, deben estar basadas en hechos reales y verificables (ver supra Sección 3). Investigue sobre el problema que se le pide responder. Con frecuencia, las preguntas de ensayo versan sobre temas de actualidad. Por ejemplo, ¿Es posible una gobernanza global sobre el clima? Si recuerda o investiga un poco encontrará que el Acuerdo de París, sobre el cambio climático, fue firmado en 2016. Tal vez, el profesor está esperando que usted se refiera al mismo. Además, el ensayo requerirá **necesariamente de investigación bibliográfica**. Si la pregunta se hace dentro del contexto de un curso de Teoría de las Relaciones Internacionales, usted debería hacer investigación bibliográfica sobre qué dicen algunas teorías relevantes como el neorrealismo, el neoliberalismo, el constructivismo que seguramente son estudiadas dentro del curso. Comience por los autores y autoras estudiados en el programa del curso.

La pregunta o problema del ensayo también puede ser tan general como ¿Qué es la justicia? Este caso requerirá que usted haga investigación primordialmente bibliográfica de varios autores que se han abocado a definir justicia. Nuevamente, estos autores seguramente han sido estudiados en el programa de estudio de su curso. También, posiblemente, usted podría utilizar ejemplos del mundo real para ilustrar su respuesta, lo que requerirá recurrir a fuentes secundarias de información.

Especialmente, si la pregunta de ensayo tiene algún referente empírico investigue sobre el tema. En el Ejemplo 1 la pregunta de ensayo pide constreñir el argumento al caso costarricense. Aunque no es explícito en la pregunta, su redacción sugiere que se habla de la sociedad costarricense contemporánea. No parecen existir más limitaciones, por lo

que **usted puede apelar a su creatividad**. En todo caso, más adelante, en el cuerpo del ensayo se requerirá un poco de investigación empírica sea para contextualizar, precisar conceptos, o para dar ejemplos que ilustren su respuesta. **Varios estándares de la investigación en ciencias sociales aplican; notablemente, recurrir a fuentes secundarias y citarlas debidamente.**

5 El problema

El ensayo, o cualquier otro trabajo intelectual, parte de la identificación de un problema al que se le quiere dar una respuesta tentativa:

En la ciencia, la tecnología y la filosofía nada es obvio y muy poco es definitivo: casi cualquier cosa se puede convertir en el objeto de un problema. Distinguimos los problemas prácticos, o cuestiones, de los problemas epistemológicos, o problemas propiamente dichos. Y distinguimos de cuestiones personales de las sociales. Una cuestión personal, como estudiar sociología o no, concierne a un individuo; una cuestión social, como la pobreza o una epidemia, afecta a un número comparativamente grande de personas... el valor de un científico o filósofo se puede medir por el volumen de problemas de conocimiento que ha detectado y resuelto³³.

Aunque debatible, la cita de arriba nos da una idea de la importancia de los problemas para el quehacer intelectual. Como explica Bunge, el problema debe ser relevante social y políticamente, además llamar a la reflexión crítica³⁴. Los problemas frecuentemente se plantean en forma de preguntas a ser respondidas. En teoría política empírica los problemas son ontológicos, sobre el ser de la política. Son, además, desde ese punto de vista, de tipo descriptivo o explicativo y se pueden resumir con dos tipos de pregunta: qué y por qué. Ejemplo, ¿qué es la democracia? y ¿por qué la calidad de la democracia es diferente entre países?³⁵. En el primer caso se busca describir empíricamente qué es la democracia, en el segundo explicarla; es decir, encontrar las causas de por qué varía entre países.

En Teoría Política normativa los problemas son típicamente sobre el deber ser, lo político; es decir, las ideas de algo que se quiere alcanzar en una sociedad o sobre lo moralmente correcto³⁶:

33 Bunge, *Buscar la filosofía en las ciencias sociales*, 121.y IV.

34 Mario Bunge, 122.

35 Pollock, *The Essentials of Political Analysis*, 48.

36 Iris Marion Young, "Political Theory: An Overview" en *A New Handbook of Political Science*, ed. Robert E Goodin y Hans-Dieter Klingemann (Nueva York: Oxford University Press, 1996), 479–502.

Imagine un grupo de personas que forman una sociedad o una comunidad política. Lo más probable es que estas personas se relacionen entre sí en sus tratos cotidianos sobre la base de ciertos estándares comunes. Una teoría descriptiva, en oposición a una normativa, de la organización política de una sociedad tiene la tarea de identificar y presentar estos estándares. Por el contrario, una teoría normativa trata de determinar si estos son realmente los estándares que los miembros de la comunidad política deberían seguir ³⁷.

En este sentido, los problemas en este tipo de teoría a menudo plantean preguntas que contienen el condicional debería³⁸. En otras ocasiones, es un ensayo sobre consecuencias (lo correcto o incorrecto de algo). Por ejemplo, “Igualdad de oportunidades: ¿Qué está mal en la educación pública?” En este caso, se está planteando que existe algo incorrecto en la educación pública y que afecta la igualdad de oportunidades. El ensayo se enfocará a describir qué considera el ensayista es incorrecto en el sistema educación pública y cómo eso afecta a la igualdad de oportunidades.

Algunas veces el problema del ensayo se plantea directamente como la tesis de su argumento. Por ejemplo, David Runciman plantea “Porque reemplazar a los políticos con expertos es una idea peligrosa”³⁹. A través del ensayo se defenderá esa afirmación, apoyándola con varias premisas. En ese sentido, el problema está implícito en la tesis del ensayo. Es un problema de Teoría Política. Recuérdese que una definición de Teoría Política es el estudio de las ideas políticas (ver supra nota al pie 5).

6 Contenido y estructura esperada de un ensayo

Como se adelantó al inicio de este documento, básicamente, el ensayo consta de tres partes: una introducción, el cuerpo del ensayo y la conclusión.

6.1 La introducción

En esta sección, sea tan breve y trate de ir al grano como sea posible. Tenga en cuenta que usted cuenta con un límite de palabras y el profesor del curso está esperando que usted desarrolle más ampliamente sus ideas en el cuerpo del ensayo. En la introducción por lo menos debe plantear resumidamente su argumento y brindar una síntesis breve de las partes que componen el ensayo. Comience problematizando y justificando por qué es

37 Baiasu, “Normative Theory”, 2014.

38 Heywood, Political Theory: An introduction, 3. Véase, por ejemplo, Ronald Dworkin “¿Deben nuestros jueces ser filósofos? ¿Pueden ser filósofos?” Isonomía: Revista de Teoría y Filosofía del Derecho, No. 32, 2010 (Ejemplar Dedicado a: Filosofía, Política y Derecho), Págs. 7-30, no. 32 (1994): 7–30.

39 Runciman, “Why replacing politicians with experts is a reckless idea”, 2018, traducción propia.

importante estudiar el tema en específico.

Problematic and justify. El profesor puede darle el problema; es decir, una pregunta de ensayo que se supone es relevante desde un punto de vista social y político que, además, llama a la reflexión crítica. También puede ofrecerle un tema y usted debe desarrollar un problema y justificarlo. Suponga que el tema es “El acceso al poder político por personas sin estudios o experiencia en el sector público”. Problematizar implica reflexionar sobre ese tema y formular una pregunta que sea relevante desde una perspectiva política y social, o alternatively formular su tesis (la afirmación que busca defender). Usted debe justificar por qué considera que su problema es relevante (Ejemplo 2).

Ejemplo 2 – Tema, título, problema y justificación

Tema: El acceso al poder político por personas sin estudios o experiencia en el sector público

T ¿Debe restringirse el acceso a puestos electivos de gobierno en Costa Rica a personas con experiencia o grados universitarios relacionados con asuntos públicos?

Introducción

J Hechos recientes a nivel nacional e internacional plantean dilemas sobre cuál debe ser el perfil de las personas que dirijan o deliberen asuntos públicos. En las pasadas elecciones de 2014 en Costa Rica cerca de una tercera parte de los diputados electos a la Asamblea Legislativa no tienen experiencia o estudios universitarios en asuntos públicos (La Nación, 2018). A nivel internacional, el presidente de los Estados Unidos, Donald Trump, un empresario sin experiencia política, ha tomado decisiones sin precedentes de alto riesgo en política exterior y política nacional. Como se verá más adelante, estos hechos han generado mucha discusión y debate sobre la conveniencia de cambiar el sistema para restringir el acceso al poder político únicamente a expertos. Bajo este contexto, en este ensayo buscaré dar respuesta al siguiente problema: **P** ¿debe restringirse el acceso a puestos electivos de gobierno en Costa Rica a personas con experiencia o grados universitarios relacionados con asuntos públicos?

RA En este ensayo yo argumento que restringir el acceso a puestos electivos de gobierno en Costa Rica únicamente a personas con experiencia o con educación universitaria relacionada a asuntos públicos, es incompatible con cualquier tipo de régimen democrático. Por lo tanto, adoptar este tipo de instituciones requeriría un cambio de régimen. Por otra parte, un modelo de gobierno de expertos no necesariamente garantizará un buen ejercicio del poder. Las consecuencias pueden ser, más bien, la generación de una nueva clase política amparada erróneamente en arrogancia intelectual.

SE Este ensayo está estructurado en tres apartados y una conclusión. En el primer apartado, “El pueblo al poder”, estudio cómo fenómenos recientes a nivel nacional e internacional han cuestionado la conveniencia del poder del pueblo; es decir, el fundamento etimológico del concepto *democracia*. En la sección “¿Es democrático un gobierno de expertos?” argumento que una democracia liberal o poliárquica no es compatible con la teoría de gobiernos de expertos y que, más bien, siguiendo a Runciman (2018), un gobierno de expertos no es una buena idea en Costa Rica. En “Las ventajas de una epistocracia” se estudian varias teorías que defienden el contraargumento que los gobiernos de expertos son superiores a las democracias.

Nota: note que en este ejemplo se ha puesto la justificación antes del problema

Simbología: **T** = título, **J** = justificación, **RA** = resumen de mi argumento, **SE** = síntesis de ensayo.

6.2 El cuerpo del ensayo

Organice su argumento. En esta sección se desarrollan las premisas de su argumento. Además, se deberá presentar una antítesis. El teórico político Robert E. Goodin **igual a la organización de un ensayo al argumento**⁴⁰. Es decir, las secciones del cuerpo de su ensayo separadas por subtítulos deberían explicar las premisas centrales de su argumento. Trate además de aplicar el mismo principio a la idea central de cada párrafo. Piense en cada premisa principal como una sección o pequeño argumento y que cada párrafo tiene una idea principal que será apoyada por ideas secundarias. Cada pequeño argumento contribuirá a la conclusión del ensayo.

Trate de tener buen manejo de la literatura y demostrar riqueza conceptual. El profesor estará esperando **evaluar que usted haya leído la bibliografía del curso y que pueda aplicar adecuadamente los conceptos y relaciones entre conceptos**, desarrolladas por las y los autores, al problema del ensayo. El Ejemplo 3, bastante simplificado, aplica este supuesto a la teoría de David Runciman. Pero **entre más autores utilice se verá mejor reflejado en su nota**. Tenga en cuenta que los ensayos críticos, así como los manuscritos científicos, buscan reflejar el diálogo, casi siempre de debate, entre autores. Inclusive, puede pensar en combinar conceptos de tradiciones teóricas similares, en tanto no se contradigan en los aspectos fundamentales. Por ejemplo, el republicanismo y la teoría de la justicia de Rawls tienen varios elementos en común, son teorías analíticas, pero en otros se contradicen⁴¹.

Escriba una antítesis. Recuerde que el ensayo en un curso de Teoría Política es un trabajo de persuasión sobre un problema normativo, frente a posiciones éticas o críticas alternativas. Por lo tanto, es muy importante incluir la(s) antítesis contra las cuales usted deberá defender su tesis. Tomando en cuenta que en este curso se estudian debates entre autores, una forma de escribir la antítesis es trasladar ese debate a su ensayo. Por ejemplo, el tema de las tecnocracias (gobiernos de técnicos), democracias (gobierno del pueblo soberano), y epistocracias (gobiernos de expertos) ha generado bastante discusión entre teóricos y teóricas de distintas corrientes⁴². Note en los ejemplos 1 y 2 que ese debate se ve reflejado como parte de lo que será el ensayo completo.

6.3 Conclusión

En la conclusión escriba una síntesis del ensayo que sea similar pero no igual a la síntesis presentada en la introducción, donde hace un balance entre su argumento, la teoría

40 Robert E Goodin, "How to write analytical political theory", en *Methods in analytical political theory*, ed. Adrian Blau (Cambridge: Cambridge University Press, 2017), 18–20.

41 Fernando Aguiar, "Teorías modernas de la justicia" (Comisión Andalucía: Una Sociedad Incluyente, s.f.).

42 Heywood, *Political theory: An introduction*.

utilizada y las antítesis y responda la pregunta del ensayo.

Actividad: Piense, ¿cómo podría ser la conclusión del ensayo que se está desarrollando en los ejemplos de esta guía? Escríbalo tratando de diferenciarla de la Introducción.

7 Estilo

Existen varios manuales de estilo académico. En Mediación Virtual se ha puesto un enlace al Manual de Estilo de la Universidad Central de Colombia. Se le recomienda consultarlo si tiene dudas de estilo sobre cómo escribir oraciones, párrafos, uso de citas fuera de texto, construcción gramatical, entre otras. A continuación, se reseñan tres recomendaciones de estilo.

7.1 ¿Qué persona gramatical usar?

No existe un consenso sobre cuál es la mejor persona gramatical para escribir el ensayo, primera personal singular (yo argumento), primera personal plural (nosotros argumentamos) o el sujeto pasivo (en este ensayo se argumenta). Erróneamente, se considera que utilizar la primera persona singular es signo de subjetividad de la persona que escribe. Recuerde que subjetividad se puede definir como la expresión de emociones innecesarias y la incapacidad de tener neutralidad valorativa sobre un tema (ver supra Sección 2.1). Que usted escriba un ensayo en primera persona singular no lo hace menos objetivo. Expresar juicios de valor sobre el objeto de estudio no fundamentados en buen razonamiento y hechos comprobables sí lo hace muy subjetivo. Por lo tanto, puede utilizar la primera persona singular (yo argumento). De hecho, hay quienes recomiendan utilizar la primera persona singular porque así el autor o autora se apodera de sus ideas; además, porque hay economía de palabras en comparación a si se utiliza la voz pasiva⁴³. No obstante, utilizar nosotros o la voz pasiva puede denotar una escritura más formal y ese puede ser el mensaje que se quiere transmitir⁴⁴.

7.2 Párrafos

Un párrafo se puede definir como una pieza de prosa donde se desarrolla una idea, la cual está estructurada en oraciones⁴⁵. No existe un claro consenso sobre cuál debe ser la extensión ideal de un párrafo. Se sabe que los párrafos muy largos cansan a los lecto-

43 Ese es uno de los argumentos del famoso ensayo de 1946, del ensayista y novelista inglés George Orwell, "Politics and the english language" (consúltese en <http://www.resort.com/~prime8/Orwell/patee.html>).

Véase también Erin Pineda, "Elements of a successful political theory essay", accesado el 26 de julio de 2018, https://ctl.yale.edu/sites/default/files/files/PLSC118_Writing-Guide_0.pdf.

44 Forrest D. Colburn y Norman Uphoff, "Common expository problems in students' papers and theses", *PS: Political Science & Politics* 45, no. 02 (14 de abril de 2012): 291–97.

45 Tom McArthur, *The Oxford companion to the English language* (Oxford: Oxford University Press, 1992), 748.

res. Sin embargo, los párrafos muy cortos o que rompen sin justificación la continuidad de las ideas denotan falta de estructura lógica y, ni formal ni estéticamente, se ven bien⁴⁶. Una regla de oro (convención informalmente establecida) es que un párrafo no debe ser mayor a media página a espacio y medio y una página debe tener no más de cuatro o cinco párrafos⁴⁷. En la primera oración del párrafo deberá escribir la idea central de ese párrafo, seguida por otras oraciones con ideas o premisas subordinadas. Al igual que con los párrafos, para las oraciones trate de mantener una extensión ni muy corta ni muy larga.

7.3 Consistencia

Sea consistente en el uso de las convenciones dentro de su ensayo. En primer lugar, considere el formato de citas y referencias bibliográficas. Si utiliza un formato Harvard (citas dentro del texto), como el de la American Psychological Association (APA), no lo combine con un formato de citas al pie de páginas como el del Manual de estilo Chicago (su versión de notas), que es el que se utiliza en la presente guía. Lo mismo aplica para otras convenciones. Por ejemplo, si utiliza las comillas dobles (“”) para citar textualmente, no las mezcle con las comillas sencillas (”). O tampoco mezcle el uso de itálicas para destacar que una palabra es un concepto (el concepto de democracia) con comillas (el concepto de “democracia”). En todos los casos, escoja una regla y sea consistente en su uso a través del ensayo.

Como afirman Colburn y Uphoff, parafraseando a George Orwell, las reglas se pueden romper, pero tiene que tener una buena justificación para romperlas y cuando lo haga mantenga la consistencia. En la presente guía, como se indicó, se utiliza el formato de citas y referencias bibliográficas del Manual de estilo Chicago, en su versión en inglés. Algunas de las normas recomendadas por este manual han sido cambiadas para adaptarlo a convenciones del idioma español que tiende a ser más rígido que el idioma inglés. Por ejemplo, mientras que en ese idioma escribir títulos con letras mayúsculas depende del estándar que se utilice o del país en que se esté, en español la norma de capitalización es muy rígida en el sentido que se reserva para nombres propios y comienzos de una nueva oración⁴⁷. Por este motivo, se ha modificado esa regla del Manual de estilo Chicago para efectos de la presente guía.

8 Consejos prácticos para evitar errores comunes en los ensayos

El politólogo Charles King identifica seis errores típicos en los ensayos de estudiantes de

46 Como afirma McArthur, 748, se trata de mantener un balance la estética y lógica larga de un párrafo y lo convenientemente corto para que el lector no se canse.

47 Colburn y Uphoff, “Common expository problems in students’ papers and theses,” 293.

48 McArthur, 189.

ciencias políticas; la mayoría de ellos, según King, intencionados por el o la estudiante con la pretensión errónea de obtener buenas calificaciones. Se le aconseja leerlos y evitar caer en la tentación de apelar a estos recursos⁴⁹. En general, tenga en cuenta al menos los siguientes consejos:

8.1 Identifique los autores que utilizará y las fuentes de información a investigar. Luego, estúdielos

Pregúntese acerca de en el fondo ¿qué está preguntando el profesor con el problema de investigación sobre el cual se le pide escribir? El problema, evidentemente, buscará que usted reflexione y utilice teorías estudiadas en el programa del curso para analizarlo. Estudie esas teorías del mismo modo que usted se prepararía para un examen. En segundo lugar, qué fuentes de información pueden servirle (periódicos, informes de ONG, informes del Estado de la nación, entre otros) para fundamentar sus ideas, especialmente aquellas que contienen datos.

8.2 Organice qué va a escribir

Una vez estudiados las y los autores e identificadas las fuentes de información, piense cuáles serían las secciones tentativas de su ensayo. También puede escribir un párrafo resumen como el que utilizará en la introducción y piense en qué secciones se puede descomponer ese párrafo. Cada una de esas secciones constituye una premisa principal, luego tómelas una por una desarróllelas en el cuerpo del ensayo. Un método que a veces ayuda es plantearse usted mismo (no en el ensayo) la premisa como una pregunta. Trate de responder esa pregunta como un cuerpo de ideas secundarias conectadas lógicamente. Esta es la lógica aplicada en el Ejemplo 1.

8.3 Sea original

Muchas veces el o la estudiante termina escribiendo un ensayo que es un resumen de lo que dicen las teorías, con muchas citas textuales o parafraseadas. El profesor, buscará evaluar que usted tenga una buena comprensión de las teorías (algo que no se aprecia bien en texto citado textualmente), también quiere ver que usted evalúa un problema y es capaz de dar sus ideas originales acerca de cómo se puede entender ese problema mejor. Un ensayo con muchas citas textuales denota falta de originalidad o esfuerzo.

49 Charles King, “Battling the six evil geniuses of essay writing”, PS: Political Science and Politics 31, no. 1 (marzo de 1998): 59–63.

9 Referencias

- Aguiar, Fernando. "Teorías modernas de la justicia". Comisión Andalucía: Una Sociedad Incluyente, n.d.
- Baiasu, Sorin. "Normative Theory." *The Encyclopedia of Political Thought*, 2014. <https://doi.org/10.1002/9781118474396.WBEPT0716>.
- Bauböck, Rainer. "Normative political theory and empirical research". En *Approaches and methodologies in the social sciences: a pluralist perspective*, editado por Donatella della Porta y Michael Keating, 40–59. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.
- Beyme, Klaus von. *Teoría política del siglo XX. De la modernidad a la posmodernidad*. Madrid: Alianza Editorial, 1994.
- Blau, Adrian. "Introduction: A 'how-to' approach". En *Methods in analytical Political Theory*, editado por Adrian Blau, 1–17. Cambridge: Cambridge University Press, 2017.
- Bunge, Mario. *Buscar la filosofía en las ciencias sociales*. Madrid: Siglo XXI Editores, S.A., 1999.
- Colburn, Forrest D y Norman Uphoff. "Common expository problems in students' papers and theses". *PS: Political Science & Politics* 45, no. 02 (Abril de 2012): 291–97.
- Díez, José A y Ulices C Moulines. *Fundamentos de filosofía de la ciencia*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A, 1997.
- Donahue, y Paulina Ochoa Espejo. "The analytical–Continental divide: Styles of dealing with problems". *European Journal of Political Theory* 15, no. 2 (14 de abril, 2016): 138–54.
- Dryzek, John, Bonnie Honig y Anne Phillips. "Overview of Political Theory". En *The Oxford handbook of Political Science*, editado por Robert E Goodin, 62–88. Oxford: Oxford University Press, 2009.
- Dworkin, Ronald. "¿Deben Nuestros Jueces Ser Filósofos? ¿Pueden Ser Filósofos?" *Isonomía: Revista de Teoría y Filosofía Del Derecho*, ISSN 1405-0218, No. 32, 2010 (Ejemplar Dedicado a: Filosofía, Política y Derecho), Págs. 7-30, no. 32 (1994): 7–30.
- Foucault, Michel. *La arqueología del saber*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores, 1997.
- Giner, Salvador. *Historia del pensamiento social*. 10ª ed. Barcelona: Editorial Ariel, S.A, 2002.
- Goodin, Robert E. "How to write analytical Political Theory". En *Methods in analytical Political Theory*, editado por Adrian Blau, 18–20. Cambridge: Cambridge University Press, 2017.
- Heaton, Luke. *A brief history of mathematical thought*. Oxford: Oxford University Press, 2017.
- Heywood, Andrew. *Political Theory: An introduction*. Nueva York: Palgrave Macmillan, 2015.
- King, Charles. "Battling the six evil geniuses of essay writing". *PS: Political Science and Politics* 31, no. 1 (Marzo de 1998): 59–63.
- — —. "Writing a Political Science essay". Georgetown University, 1997. Accesado el 26 de julio de 2018. http://faculty.georgetown.edu/kingch/Writing_PolSci_Essay.htm.
- Mair, Peter. "Concepts and Concept Formation". En *Approaches and methodologies in the social sciences: a pluralist perspective*, editado por Donatella della Porta y Michael Keating, 177–97. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.
- McArthur, Tom (ed.). *The Oxford companion to the English language*. Oxford: Oxford University Press, 1992.
- O'Donnell, Guillermo. "Teoría Democrática y Política Comparada". *Desarrollo Económico* 39, no. 156 (2000): 519–70.
- Olsthoorn, Johan. "Conceptual analysis". En *Methods in analytical Political Theory*, editado por Adrian Blau, 153–91. Cambridge: Cambridge University Press, 2017.
- Orwell, George. "Politics and the English language". 1946. Accesado el 26 de julio de 2018. <http://www.resort.com/~prime8/Orwell/patee.html>.
- Pineda, Erin. "Elements of a successful Political Theory essay". Accesado el 26 de julio de 2018. https://ctl.yale.edu/sites/default/files/files/PLSC118_Writing-Guide_0.pdf.
- Pollock, Philip H. *The Essentials of Political Analysis*. 3rd ed. Washington, D.C.: CQ Press, 2009. <http://www.loc.gov/catdir/toc/ecip058/2005004460.html>.

Porta, Donatella della. Democracias: Participación, deliberación y movimientos sociales. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2017.

Quesada, Daniel. Saber, opinión y ciencia: Una introducción a la teoría del conocimiento clásica y contemporánea. Barcelona: Editorial Ariel, S.A., 1998.

Real Academia Española. “Definición de ‘Argumento’”. Diccionario de la lengua española - Edición del Tricentenario, 2017. Accesado el 30 de julio de 2018. <http://dle.rae.es/?id=3YKtkpX>.

— — —. “Definición de ‘Ensayo’”. Diccionario de la lengua española - Edición del Tricentenario, 2017. Accesado el 26 de julio de 2018. <http://dle.rae.es/?id=FcboTnW>.

Roberts-Clark, William, Matt Golder y Sona Nadenichek-Golder. Principles of comparative politics. Londres: CQ Press/Sage, 2013.

Runciman, David. “Why Replacing Politicians with Experts Is a Reckless Idea.” The Guardian, 2018. <https://www.theguardian.com/news/2018/may/01/why-replacing-politicians-with-experts-is-a-reckless-idea>.

Shapiro, Ian. “Problems, methods, and theories in the study of politics, or what’s wrong with political science and what to do about it”. Political Theory 30, no. 4 (2001): 596–619.

Shields, Munling. Essay writing: A student’s guide. Londres: Sage Publications, 2010.

The Economist. “Rulers of the world: Read Karl Marx!” The Economist, 2018. <https://www.economist.com/books-and-arts/2018/05/03/rulers-of-the-world-read-karl-marx>.

Young, Iris Marion. “Political Theory: An Overview”. En A New Handbook of Political Science, editado por Robert E Goodin y Hans-Dieter Klingemann, 479–502. Nueva York: Oxford University Press, 1996.

El ensayo de la Universidad de Oxford como una estrategia de evaluación para los cursos de la línea formativa ‘identificando las implicaciones de las ideas políticas’ de la carrera de Ciencias Políticas de la Universidad de Costa Rica

María Paula Barrantes Reynolds¹

I. Introducción

El presente documento sintetiza los resultados de un proyecto que originalmente se realizó para el curso de Didáctica Universitaria de la Universidad de Costa Rica. Este consistió en la aplicación de una estrategia didáctica a un curso de tercer año de carrera del Bachillerato y Licenciatura en Ciencias Políticas de la Universidad de Costa Rica entre los meses de agosto y diciembre de 2017. Específicamente, se implementó la realización de ensayos por parte de los estudiantes del curso Ideologías Políticas de América Latina y Costa Rica (CP-3005), que luego tuvieron que presentar en clase. La estrategia se inspira en el método de tutoría de la Universidad de Oxford, el cual tiene como objetivo el fomento del análisis crítico y la capacidad de argumentación verbal y escrita de los estudiantes de pregrado y grado. Se concluye que es una estrategia idónea de evaluación para cursos teóricos como el de pensamiento político latinoamericano. Esto por cuanto implica un mayor nivel de análisis, creatividad, estudio e investigación por parte de los estudiantes de lo que suponen los tradicionales exámenes en el aula. Así también, propicia el desarrollo de habilidades de argumentación y redacción académica y la profundización en un tema del curso que sea de particular interés para el estudiante.

II. Situación de aprendizaje que se desea resolver

Inicialmente, se comenzó con el diseño de una estrategia para mejorar la forma en que los estudiantes leen textos académicos. Esto dado que la no-lectura para las clases y los exámenes, así como las dificultades en la comprensión de lectura identificadas en las evaluaciones, son situaciones que han sido repetidamente señaladas por los docentes

¹ PhD en Derecho (Universidad de Leicester), MPhil en Estudios Latinoamericanos (Universidad de Oxford) maria.barrantesreynolds@ucr.ac.cr

de la Escuela de Ciencias Políticas en reuniones que he asistido de coordinación de nivel, de línea formativa, de cátedra y las realizadas en el marco del proceso de re-acreditación de la Escuela. No obstante, el diagnóstico del grupo en que se iba a aplicar una estrategia para aprender técnicas para abordar textos académicos no presentaba esta situación. Se trató de un grupo de quince estudiantes cuyo diagnóstico (según los resultados del cuestionario aplicado por la docente en setiembre de 2017 y los arrojados por el cuestionario de evaluación docente aplicado por el Centro de Evaluación Académica en octubre de 2017), mostró una alta motivación por parte de los estudiantes en relación con el curso y que la mayoría de estos no tenía dificultades con las lecturas asignadas (y esto se evidenciaba en sus intervenciones en clase, sus exposiciones y su primer examen parcial). Así también, durante los dos primeros meses de clases, se observó que la mayoría de los estudiantes estaban leyendo para la clase y cumpliendo con sus asignaciones de manera satisfactoria. A mitad de semestre, la mayoría de los estudiantes que asistían a clase (un promedio de once) admitieron que no habían leído para las clases. Los estudiantes atribuyeron lo anterior a una falta de tiempo para llevar las lecturas al día, dadas las exigencias de sus otros cursos y sus otras actividades (y posiblemente porque no se pidió ningún tipo de evaluación o evidencia para incentivarlos a priorizar la lectura para el curso). En todo caso, se dejó de lado la idea de aplicar una estrategia para mejorar la lectura porque en el marco teórico que se quería utilizar para estos efectos (“Deep Reading” o lectura profunda (Hermida, n.d.)) implicaba que este tipo de lectura fuera un objetivo establecido en el programa y estuviera desde el inicio alineado con las formas de evaluación y las estrategias didácticas usadas en clase.

Dado lo anterior, se modificó el objetivo del proyecto a la aplicación de una estrategia didáctica que enfatizara la mejora de la escritura académica. Esto dadas las debilidades identificadas en el marco de la Comisión de Trabajos Finales de Graduación en la redacción de algunos proyectos de tesis presentados por estudiantes de quinto año de carrera. Las debilidades encontradas fueron: documentos excesivamente largos sin una estructura clara, reiterativos, con contenido irrelevante para efectos de desarrollar la pregunta de investigación, descriptivos o expositivos en vez de argumentativos, que no visibilizan un hilo conductor, que no plantean con claridad el argumento principal, cuyos objetivos a veces no concuerdan con la metodología, y documentos en que no parece tomarse en cuenta los requisitos reglamentarios para la presentación de proyectos. En los casos más preocupantes, hay problemas de citación y faltas de redacción, ortografía y vocabulario que dificultan la lectura. Se ha observado también en el aula y como parte de un comité asesor de tesis, las diferencias entre la expresión oral y la escrita de los estudiantes. Es decir, se percibe que los estudiantes no logran siempre cristalizar sus ideas en el papel de la forma en que lo hacen verbalmente. Todo lo anterior fue en cierta medida atribuido por uno de los docentes del curso de Metodología de quinto año (en que los estudiantes elaboran los proyectos de tesis) a la falta de oportunidades de los estudiantes de escribir y recibir realimentación detallada sobre sus textos durante la carrera. Así también, podría atribuirse a la falta de guía de los estudiantes temprano en la carrera para redactar cierto

tipo de documentos académicos como ensayos, proyectos, informes o tesis.

En resumen, se maneja la hipótesis que algunos de los estudiantes de licenciatura en Ciencias Políticas presentan algunas debilidades en su escritura académica y que esto se debe en parte a que podrían recibir más entrenamiento en cuanto a la forma más efectiva de transmitir sus ideas y argumentar por escrito; habilidades que son indispensables en la carrera de Ciencias Políticas. Por consiguiente, se plantea una estrategia didáctica tendiente a proveer insumos básicos y realimentación a los estudiantes para que estos aprendan a argumentar de manera concisa y clara y conozcan los estándares y expectativas en cuanto a la escritura académica. A la vez, este tipo de ensayo es concebido como una forma de evaluación idónea en un curso teórico que busca fomentar el pensamiento crítico y la aplicación de conceptos.

III. Descripción de la estrategia didáctica

La estrategia didáctica en este caso es una forma de evaluación: el ensayo oxoniano. Se basa en un formato de escritura que se enseña en los colegios de Reino Unido (Capel & Sharp, 2004). Sin embargo, más allá de la estructura y estilo británico de redacción de ensayos, esta estrategia constituye una manera de fomentar el pensamiento crítico y se enmarca en el sistema de tutorías de la Universidad de Oxford, el cual a su vez es la base del sistema de enseñanza-aprendizaje en dicha universidad. Su propósito educativo es que los estudiantes desarrollen un pensamiento crítico y liberal, lleguen por sí mismos a las conclusiones sobre la materia y aprendan a debatir y argumentar sobre diversos temas por escrito y oralmente con sus tutores y sus pares (Palfreyman, 2008b). De acuerdo con Palfreyman, como resultado del sistema de tutorías, el estudiante:

[...]podrá apropiarse de los conocimientos al haberlos analizado en profundidad, valorar las preguntas más que las respuestas, buscará entender más que memorizar, evalúa la argumentación por su claridad, precisión, exactitud, relevancia, significado, profundidad, amplitud y lógica; lee, escucha y escribe de manera crítica, cuestiona el pensamiento de otros y espera que el suyo sea cuestionado, piensa por sí mismo a la vez que es empático cuando se adentra en el punto de vista del otro, su máxima autoridad intelectual es la evidencia y el razonamiento. (Palfreyman, 2008^a: 42, traducción propia)

El sistema de tutorías consiste en la asignación a los estudiantes semanalmente y por curso de ensayos basados en una pregunta generadora (o la resolución de problemas, en otras disciplinas más cercanas a las ciencias básicas) que luego son discutidos en sesiones individuales con el tutor y, en algunos casos, con otros dos o tres estudiantes.

El tutor es el docente que dicta las clases magistrales y es usualmente un experto en el tema. El día de la sesión, el tutor se habrá leído y habrá hecho observaciones al trabajo del estudiante y le hará una serie de preguntas y el estudiante deberá estar listo para defender sus argumentos y tener una conversación de al menos una hora sobre el tema (“Tutorials,” 2017). Así también, los ensayos son devueltos al estudiante con observaciones detalladas sobre la forma (la redacción, la elocuencia, la estructura) y el fondo (las fuentes utilizadas, la calidad de la argumentación, etc.). Para asegurar libertad intelectual e imparcialidad en la evaluación del estudiante, los ensayos en Oxford no son parte de la calificación final (Palfreyman, 2008b). El ensayo implica un trabajo arduo por parte del estudiante, dado que debe buscar los materiales (el tutor y el programa del curso le pueden dar una base), entender la materia y luego responder a una pregunta muy general de análisis y reflexión. La redacción de un ensayo semanalmente, aunque sea de cinco o seis páginas, es también una tarea compleja para aquellos que no están habituados a escribir ensayos, pues en el sistema británico la presentación clara, elocuente y estructurada de los argumentos es de mucho peso.

Todo esto resulta pertinente para el curso de Ideologías Políticas de América Latina, en relación con el cual la cátedra y la Dirección de la Escuela de Ciencias Políticas buscan formas alternativas de evaluación al examen en el aula; una evaluación que fomente la investigación y el análisis y motive a los estudiantes a leer y a aplicar diversos conceptos y perspectivas. Este tipo de ensayo resulta ideal en este sentido pues los estudiantes pueden escoger el tema del ensayo (incluso si estaba fuera del temario) y escribir sobre una pregunta que surja a partir de sus lecturas, su investigación o la discusión en clase. Así también, como se menciona arriba en la cita de Palfreyman (2008), el redactar un ensayo implica que los estudiantes no reciben todas “las respuestas” en una clase magistral, mas deben desarrollar sus propios criterios sobre un tema controversial en la literatura. Finalmente, dado el papel del docente en dar realimentación detallada en cuanto al planteamiento del ensayo y su versión final, el estudiante recibe un acompañamiento que le puede permitir comprender las exigencias de forma y fondo que establece la UCR para la presentación de trabajos de graduación, así como las exigencias de las revistas académicas (sobre todo anglosajonas) para la presentación de artículos.

IV. Aplicación de la estrategia didáctica

Dado que por experiencias previas se ha observado que los estudiantes en la Escuela están poco acostumbrados a la realimentación detallada en las evaluaciones o al uso de las horas de atención para trabajar en estas, y dado que los grupos en esta carrera pueden ser de hasta treinta y cinco estudiantes, en este caso se optó por enfocar la estrategia didáctica en la escritura del ensayo y se utilizó mediación virtual y el correo electrónico para tener intercambios con el estudiante sobre el trabajo (dejando así por fuera la fase de una tutoría presencial con el estudiante para discutir el ensayo). Se planteó la posibilidad de tutorías individuales presenciales solamente con aquellos estudian-

tes que presentasen mayor dificultad para realizar la tarea o quieran discutir personalmente con la docente.

Se le asignó al ensayo un 30% de la calificación final, y la secuencia de la estrategia consta de tres momentos. Los estudiantes en primera instancia debieron presentar a un mes de iniciado el curso (por mediación virtual) un esquema de ensayo realizado según instrucciones detalladas proveídas en la plataforma de mediación virtual del curso y explicadas en clase. La realización de este esquema tuvo un valor de un 5% e implicaba seleccionar un tema de ensayo que estuviera relacionado con el curso, formular una pregunta de ensayo, explicar en un máximo de dos páginas cómo se desarrollaría la respuesta, y proveer al menos cuatro referencias bibliográficas. Aquellos estudiantes que no entregaron un trabajo satisfactorio, se les devolvió el esquema con comentarios y se les dio la posibilidad de entregarlo nuevamente las veces que fuera necesario. A todos los estudiantes se les motivó a solicitar horas de atención si tenían preguntas sobre la elaboración del esquema, el ensayo o querían explicaciones sobre la realimentación.

Un segundo momento consistió en la entrega del ensayo vía mediación virtual (15% de la calificación). Las instrucciones para la realización del ensayo fueron explicadas en el programa, en el entorno virtual y verbalmente en el aula². Se les dio a los estudiantes una estructura determinada (introducción, desarrollo y conclusión) y se les explicó exactamente qué se esperaba de cada sección. Se enfatizó que el ensayo debía ser analítico y no descriptivo, y que debía ser una reflexión teórica más que un ejercicio de aplicación, un resumen o un estado de la cuestión. Finalmente, se especificó a los estudiantes que este tipo de ensayo debía ser escrito con un lenguaje que sea accesible para todo público (en Oxford se dice que una persona de 15 años debería poder entender el ensayo), lo cual obliga al estudiante a cuidar la coherencia, redacción y estructura del documento y a definir los términos utilizados.

En esta entrega, los estudiantes recibieron un informe del software Turnitin vía el entorno virtual indicando si había problemas de citación en su trabajo. Si este era el caso, debían corregirlo y entregarlo nuevamente. El ensayo debía tener una extensión máxima de 3000 palabras (típicamente el ensayo oxoniano para un curso debe tener entre 2500 y 3500 palabras) y debía contar con al menos seis referencias bibliográficas. Siguiendo el sistema de Oxford, se intentó no hacer un énfasis en el puntaje otorgado a la evaluación para que este fuera verdaderamente un espacio de enseñanza-aprendizaje en que no primara el miedo del estudiante a reprobar el ejercicio (y evitar eventualmente generar malos recuerdos alrededor de la escritura académica). De tal manera que lo que podía restarle al estudiante puntos era solamente el no cumplir con los requisitos mínimos solicitados, el no presentar el ensayo a tiempo o presentarlo incompleto. Por problemas de

² Las instrucciones se basan en la propia experiencia en el sistema oxoniano y en lo desarrollado sobre el tema en una página virtual de la Universidad de Oxford (“Top Tips for Writing Better Essays,” 2017).

argumentación y contenido, a menos que fueran muy graves, no se rebajaron puntos, mas solo se hicieron anotaciones detalladas en el documento. También se hicieron sendas anotaciones en relación con la estructura, la redacción y la ortografía. Finalmente, se dio la oportunidad de entregar el ensayo nuevamente a aquellos estudiantes que recibieron una calificación baja. A aquellos que omitieron colocar citas o proveer bibliografía, se les devolvió su ensayo para que lo corrigieran. En el modo de calificación, se tuvo el cuidado de comenzar siempre por señalar a los estudiantes las fortalezas en su trabajo, y si se señalaban aspectos mejorables, ser específica en si son aspectos de forma y de fondo, y se dieron sugerencias concretas sobre cómo mejorar. Esta forma de realimentación parece que fue bien acogida por los estudiantes, pues no hubo quejas sobre las calificaciones a lo largo del semestre o estudiantes que manifestasen a la docente que el ejercicio fuera una experiencia negativa.

Un tercer momento consistió en la exposición del ensayo a los compañeros y la docente (valor de un 10%). El objetivo de esto fue que los estudiantes participasen dando una pequeña clase sobre un tema de su interés. Segundo, los estudiantes debieron entonces tomar en cuenta la evaluación de su ensayo y realizar las mejoras necesarias para luego presentarlo en el aula. Incidentalmente, esta fase de la evaluación se prestó para que los estudiantes tomasen en cuenta la realimentación dada en relación con sus exposiciones de lecturas para el rubro de participación en clase (evitar leer su presentación, mejora de las presentaciones en “power point”, contacto visual con la audiencia, identificar los puntos principales que se quieren comunicar, etc.). Los estudiantes para esta exposición debieron preparar también un handout o resumen de su ensayo, un esquema o una infografía de un máximo de una hoja siguiendo una serie de criterios.

a. Contexto de aplicación

Como se mencionó antes, la estrategia didáctica se aplica al curso de Ideologías Políticas de América Latina y Costa Rica. Se trata de un curso del segundo semestre del tercer año de carrera que nunca había sido impartido antes, pues es parte del Plan de Estudios de 2015³. El curso pertenece a la línea formativa “Ideas Políticas y sus Alcances”, lo que implica que es un curso teórico. Tiene tres créditos, tres horas de clase por semana (una sola sesión en horario vespertino) y seis horas de estudio en la casa. El curso es de baja virtualidad y tiene seis formas distintas de evaluación incluyendo tres exámenes parciales (uno en el aula y dos en modalidad ensayo para hacer en la casa), un rubro de participación en clase consistente en la exposición de una lectura a partir de una pregunta generadora y una guía dada por la docente, y la realización de un ensayo y su exposición. De acuerdo con el programa del curso, el objetivo principal de este es que los estudiantes al final del semestre hayan adquirido los conocimientos y herramientas para leer y analizar críticamente textos de pensamiento político latinoamericano y tengan conocimiento

³ Si bien tuvo un precursor en el curso “Evolución de las Ideas Políticas en América Latina” del Plan de Estudios de 2002.

sobre las grandes discusiones en torno al pensamiento latinoamericano y su originalidad y relevancia. El eje transversal del curso es raza y colonialidad.

La estrategia se aplicó a un grupo de 15 estudiantes, 7 hombres y 8 mujeres, 4 de los cuales son estudiantes mujeres de intercambio que vienen de Sciences Po y tienen un nivel intermedio o avanzado del idioma español. No se tiene el dato preciso, pero los estudiantes parecen ser del mismo grupo etario (entre 20 y 25 años de edad). De acuerdo con los datos proporcionados por el Registro de la UCR, el grupo tenía un promedio ponderado de 8 al iniciar el curso.

b. Papel del docente

La docente tuvo un rol activo en este proceso y su papel principal fue explicar el propósito, la importancia y la forma de escribir este tipo de ensayo, así como de proveer motivación y realimentación detallada y constante a lo largo del semestre. La docente también debió responder las dudas de los estudiantes sobre la redacción de su trabajo.

c. Papel del estudiante

El estudiante tiene un papel activo en todo el proceso y debió realizar una investigación sobre su tema de ensayo, elaborar la pregunta, elaborar un esquema, redactar el ensayo y luego preparar una exposición de diez minutos y un resumen de su ensayo. Los estudiantes también respondieron preguntas sobre su ensayo realizadas por la docente y los pares.

d. Papel del contexto

Para la aplicación de esta estrategia fueron importantes tanto el trabajo en el aula como los intercambios por Internet estudiante-docente (vía mediación virtual y correo electrónico).

V. Análisis de los resultados del proceso desarrollado

a. Bondades

El ensayo fue exitoso en el sentido que prácticamente todos los estudiantes demostraron interés por el ejercicio y su realimentación sobre esta estrategia y sobre el curso fue muy positiva. Como estrategia de evaluación, parece ser superior al examen escrito individual “a cuaderno cerrado” en el aula. Esto tomando en cuenta que el desempeño de los estudiantes en el ensayo (y en el examen parcial I que fue modalidad ensayo) fue muy superior en términos de la calidad de la argumentación y el manejo del tema, en comparación con su desempeño en el examen parcial II que fue en el aula. En cuanto a las

exposiciones, los estudiantes se preocuparon por hacer buenas exposiciones y resúmenes sobre temas que no siempre fueron abarcados en clase y los compañeros se mostraron interesados por escuchar.

A. Limitaciones

Debe tomarse en cuenta que el revisar el ensayo de cada estudiante y dar realimentación detallada implica una inversión de tiempo significativa; esto sin tomar en cuenta los estudiantes que envían su ensayo una segunda vez. Así también, aunque mostraron diversos niveles de desempeño, en general este grupo expresó tener un interés por el curso en un cuestionario aplicado por la docente y en la evaluación del CEA. Si el grupo no tuviese dicha motivación, o hubiese situaciones de plagio, esto añadiría una capa adicional de complejidad a la aplicación de esta estrategia de evaluación.

Otra limitación fue el Turnitin, pues los estudiantes tenían la expectativa de poder usarlo una segunda vez (una vez que habían corregido su trabajo) pero esta posibilidad no existe. Tercero, la exposición de ensayos al final del curso resultó compleja en el sentido que, dada la cantidad de evaluaciones que los estudiantes tienen durante el mes de noviembre, estuvieron menos anuentes a venir a clases, a llegar temprano, a leer y participar. Por ende, el clima no fue tan propicio como en la primera parte del semestre para este tipo de dinámica. Una forma de subsanar esto es darles solo dos meses para redactar el ensayo y que expongan durante el mes de octubre o bien considerar eliminar las exposiciones en el aula. Cuarto, uno de los objetivos de esta estrategia de evaluación (además del objetivo de dar una oportunidad a los estudiantes de investigar y escribir sobre un tema de su interés) fue abrir un espacio para que cada estudiante se percate de las fortalezas y debilidades en su argumentación y redacción y mejore en relación con su propio desempeño. Para estos efectos, considero que es mejor que el ensayo no sea una estrategia que se aplique una sola vez, sino al menos dos veces. En el caso de este curso, la realización de dos exámenes parciales modalidad ensayo para hacer en la casa (adicionalmente a este ensayo) ayudó en este sentido. Al mismo tiempo, sí hubo queja de dos estudiantes que el realizar tanto trabajo en la casa les toma más tiempo del que le pueden otorgar al curso (sobre todo en periodo de exámenes). De manera que, para otros cursos, se ha tomado en cuenta las limitaciones de tiempo de los estudiantes y se ha reducido el uso de esta estrategia a dos ocasiones.

B. Proyecciones de uso

La modalidad del ensayo oxoniano es valiosa sobre todo para cursos teóricos, pues permite la reflexión crítica sobre un tema y que el estudiante a partir de su investigación llegue a sus propias conclusiones. Esto parece superior al método tradicional de las clases magistrales y que luego los estudiantes repitan lo dicho en clase y las lecturas en exámenes en el aula. Es posible que funcione tanto si el estudiante construye su propia

pregunta, como si la misma pregunta es dada por el docente a todo el grupo (como en el caso de los exámenes parciales para llevar a la casa que se hacen a partir de preguntas generadoras controversiales trabajadas en clase).

C. Valoración de la estrategia desde la perspectiva del docente

La estrategia fue exitosa al punto que valoraría llegar a usarla en sustitución de los exámenes en el aula, en los que algunos estudiantes no parecen sentirse obligados a estudiar con la intensidad que lo hacen para el ensayo. Por otra parte, podría valorarse la segunda fase del sistema de tutorías, que es la tutoría individual presencial (o en pares o tríos), en la que el docente discute el ensayo con el estudiante. Esta estrategia se aplicó a una estudiante que no pudo realizar su exposición y resultó muy provechosa (según la estudiante misma expresó). Esto debido a que, en la discusión presencial del ensayo, a la estudiante le quedó más clara la realimentación. A la vez, la estudiante tuvo la oportunidad de defender aquellos puntos que consideró que eran fortalezas en su trabajo. La tutoría puede ser entonces una instancia de construcción de conocimiento y donde se puede verdaderamente valorar el manejo del tema por parte del estudiante.

Por otra parte, me parece clave el acompañamiento al estudiante (que presente un avance, que se sienta en la libertad de contactar al docente si necesita ayuda) para efectos de dar claridad y tranquilidad al estudiante con respecto a las instrucciones y las expectativas, y que la estrategia no sea algo que se desarrolle en la víspera del día de entrega por parte del estudiante sin acompañamiento alguno, sino una estrategia que se trabaje a lo largo del semestre entre el estudiante y la docente. La flexibilidad (poder entregar nuevamente el trabajo, aceptar trabajos entregados de manera tardía, aunque fueran penalizados, no sancionar sino devolver trabajos con problemas de citación, poder cambiar la fecha de exposición) fue también valiosa porque, en última instancia, los estudiantes mantuvieron una actitud positiva hacia el ejercicio (no de temor, frustración o desmotivación), el cual además se vieron obligados a enfrentar en algún momento del semestre.

D. Valoración de la estrategia desde la perspectiva del estudiante que evidencie sus opiniones

Se les preguntó a los estudiantes durante la clase en dos ocasiones sobre esta estrategia (una vez entregado el ensayo). Se les explicó la teoría detrás de la estrategia y el objetivo que tuvo. Algunos estudiantes manifestaron que este ejercicio les brindó el espacio para profundizar en un tema y que tuvieron que pensar y trabajar más que para un examen en el aula. Además, algunos expresaron aprecio con respecto al hecho de que la estrategia didáctica estuviera enfocada en el aprendizaje y menos en la calificación. Con respecto a la entrega del avance, algunos estudiantes expresaron que fue de gran ayuda, pues les forzó a iniciar el ensayo temprano en el semestre y además les permitió tener instruccio-

nes claras sobre cómo hacerlo. Pareciera que en algunos casos las razones para posponer la realización de la tarea podrían ser la aprehensión y la falta de claridad en relación con las instrucciones y lo que se espera de la tarea. De modo que el haber recibido realimentación individual les permitió a los estudiantes avanzar con mayor confianza en su ensayo.

Finalmente, los estudiantes sugirieron que les gustaría que la presentación de ensayos sea más bien un debate o discusión, para así tener un rol más activo y una mayor oportunidad de interactuar con los compañeros. Estas manifestaciones son consecuentes con la evaluación del CEA, de cuyos datos se desprende que la docente no estaba aplicando suficientes estrategias pedagógicas que instaran a los estudiantes a interactuar entre ellos. En este sentido, algunos estudiantes sugirieron que el ensayo lo revise no solo la docente sino un par, y que el día de la exposición el par critique constructivamente el trabajo del compañero. Considero que esto podría funcionar si el intercambio de ensayos fuera mutuo y se hablara a los estudiantes sobre la importancia de la crítica constructiva y sensible hacia los sentimientos del otro (Belcher, 2009).

Por último, la evaluación del CEA realizada en octubre del año en curso indicó que los estudiantes se encontraban muy satisfechos con el curso, con las formas de evaluación y con las estrategias aplicadas. Indicó que un 27% de los estudiantes al inicio tenía interés en el curso y este aumentó, y en un 18,8% los estudiantes no tenían interés en el curso al inicio del curso y luego lo desarrollaron. Esto puede ser en parte atribuido a las evaluaciones sugeridas incluyendo este ensayo.

E. Consideraciones finales

La estrategia brinda la oportunidad de que los estudiantes trabajen gradualmente a lo largo del curso en un documento, que profundicen en un tema de su interés, apliquen los conceptos y perspectivas estudiados en el curso, reciban realimentación detallada y compartan su trabajo con los compañeros. Dado el desempeño observado en este grupo en la redacción de ensayos vs el examen en el aula y sus actitudes hacia cada tipo de evaluación, se concluye que el ensayo puede ser más beneficioso para los estudiantes que el examen individual en el aula como instancia de aprendizaje.

La estrategia se puede modificar de las siguientes formas: que la docente proponga la pregunta de ensayo, que los estudiantes lean el ensayo de un par y que en vez de una exposición se dé una discusión sobre el tema, y haciendo tutorías con 2 o 3 estudiantes para hablar sobre sus ensayos. La presentación del avance (otra adaptación con respecto al sistema oxoniano, si bien algunos tutores los solicitan) es necesaria para que los estudiantes reciban instrucciones claras e individualizadas sobre cómo redactar este tipo de ensayo y para que no dejen el ejercicio para el último momento. Así también, la dis-

ponibilidad de la docente para atender dudas, la flexibilidad, el uso del entorno virtual y del e-mail fueron insumos importantes para que la estrategia funcionara. El no colocar un énfasis en la calificación del ensayo, que es parte del método oxoniano, demostró ser también un aspecto valioso de este ejercicio. La realización de la exposición resultó positiva pues incentivó a los estudiantes a considerar la realimentación y a hacer un buen ensayo para poder exponerlo a sus compañeros y a la docente. Las limitaciones de esta estrategia son, en primer lugar, que con grupos pequeños es más factible (en términos del tiempo de la docente) que con grupos numerosos. Segundo, a menos que se dé la oportunidad de redactar al menos dos ensayos, es difícil valorar si el estudiante ha mejorado en su habilidad para redactar ensayos y argumentar sobre temas del curso.

VI. Referencias citadas

- Belcher, W. L. (2009). *Writing your Journal Article in 12 Weeks: A Guide To Academic Publishing Success*. SAGE Publications.
- Capel, A., & Sharp, W. (2004). *Cambridge Objective Proficiency. Self-study Students' Book*. Cambridge University Press.
- Hermida, J. (n.d.). 928 Strategies to Promote a Deep Approach to Reading. Retrieved January 1, 2017, from <http://cgi.stanford.edu/~dept-ctl/tomprof/posting.php?ID=928>
- Palfreyman, D. (2008a). Higher Education, Liberal Education, Critical Thinking, Academic Discourse, and the Oxford Tutorial as Sacred Cow or Pedagogical Gem. In D.
- Palfreyman (Ed.), *The Oxford Tutorial: 'Thanks, you taught me how to think'* (2nd ed., pp. 9–45). Blackwell.
- Palfreyman, D. (Ed.). (2008b). *The Oxford Tutorial: "Thanks, you taught me how to think"* (2nd ed.). Blackwell Publishing.
- Top Tips for Writing Better Essays. (2017). Retrieved July 1, 2017, from <https://en.oxforddictionaries.com/writing-help/top-tips-for-writing-better-essays>
- Tutorials. (2017). Retrieved October 1, 2017, from <http://www.ox.ac.uk/admissions/undergraduate/why-oxford/studying-at-oxford/tutorials>



Línea formativa 3:

**Reconociendo el Poder en
Costa Rica**

ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA EL CURSO CP-1502 INSTITUCIONES PÚBLICAS Y COMUNIDAD POLÍTICA EN COSTA RICA

Reconstruir la historia política a través del arte: La actividad experiencial como una herramienta de sensibilización, aprendizaje y práctica emancipatoria

Felipe Alpizar Rodríguez ¹
Vanessa Beltrán Conejo ²

Presentación

En el marco del curso CP1502- Instituciones públicas y comunidad política en Costa Rica (2016, 2017) desarrollamos un ejercicio individual de acercamiento a procesos históricos nacionales a través de alguna manifestación artística escogida por el/la estudiante. Detrás de la propuesta de esta “actividad experiencial” subyace el objetivo de sensibilizar al estudiante sobre la manera en que las instituciones, el Estado y el poder permean a la comunidad política a partir de un contacto directo con expresiones culturales costarricenses. Luego de 2 años de aplicar este ejercicio, nos parece importante compartirlo como una estrategia didáctica exitosa para el enriquecimiento de los procesos formativos de los estudiantes de primer nivel de carrera en la medida en que facilita la comprensión conceptual, el análisis de procesos históricos y el reconocimiento del poder desde una mezcla del “saber hacer” y el “saber conocer”.

La propuesta pedagógica que sostiene el ejercicio

El abordaje pedagógico de este ejercicio se basa en cuatro elementos que se explican a continuación. El primero de ellos es la concepción del proceso de aprendizaje como un momento de interacción entre las partes involucradas que toca todas las dimensiones de los seres humanos, tanto de los estudiantes como los profesores. Por supuesto que se parte entonces de un abordaje integral que permite, a la vez que se construye colectivamente el conocimiento bajo la guía de los profesores, también trabajar los componentes éticos y hasta emocionales de los estudiantes. En este sentido, cada lección y contacto

¹ Doctor en Ciencias Políticas, Universidad Complutense de Madrid. felipe.alpizar@ucr.ac.cr

² Licenciada en Ciencias Políticas, Universidad de Costa Rica. vanesa.beltrán@ucr.ac.cr

con el grupo es una oportunidad para instalar la duda epistémica (Bourdieu, 2002) que posibilita primero una ruptura con las preconcepciones de cada individuo y abre la puerta a su vez a la posibilidad de una construcción relacional, tanto entre la persona docente con el estudiante como entre los propios estudiantes.

Un segundo elemento, derivado lógicamente del anterior, es la comprensión de la educación como una práctica de libertad. La construcción del conocimiento es un ejercicio colectivo que combina los esfuerzos individuales de cada estudiante y el profesor en un ambiente de solidaridad, respeto, libertad y empatía que culmina con un crecimiento emocional e intelectual con potencial transformador. Una práctica de libertad requiere que

“...abramos nuestras mentes y corazones para poder conocer más allá de los límites de lo aceptable, para que podamos pensar y repensar, crear nuevas visiones, celebrar la educación que permite las transgresiones, un movimiento en contra y más allá de los límites. Es ese movimiento el que convierte a la educación en una práctica de libertad...”
(Hooks, 1994:12)

El desarrollo de todas las potenciales y capacidades humanas de cada individuo requiere, además de una base material, una búsqueda incesante de la libertad de pensamiento, espíritu crítico y un verdadero ejercicio de la autonomía (Castoriadis, 2002). En este sentido, la ruptura epistémica permite a los estudiantes poner en tela de juicio sus propios conocimientos y su formación previa (formal e informal), las herencias de la educación tradicional e incluso los planteamientos que postula el docente. La educación se convierte entonces también en un camino hacia el interior de cada persona que permite la posibilidad de reflexionar sobre su propia formación moral, ética y profesional como punto de partida para la construcción de nuevos aprendizajes.

Bajo estas dos premisas, la educación como un proceso integral y como una práctica emancipatoria se llega al tercer elemento considerado para el ejercicio en particular. Esto es la importancia de las expresiones artísticas como manifestaciones creativas y de ruptura con el orden establecido y el sentido común. En este sentido, las diversas ramas del arte, ya sea la literatura, artes plásticas, escultura o danza por citar algunos ejemplos, se enmarcan en contextos sociopolíticos concretos y son a menudo respuestas complejas que en su búsqueda estética señalan caminos alternativos.

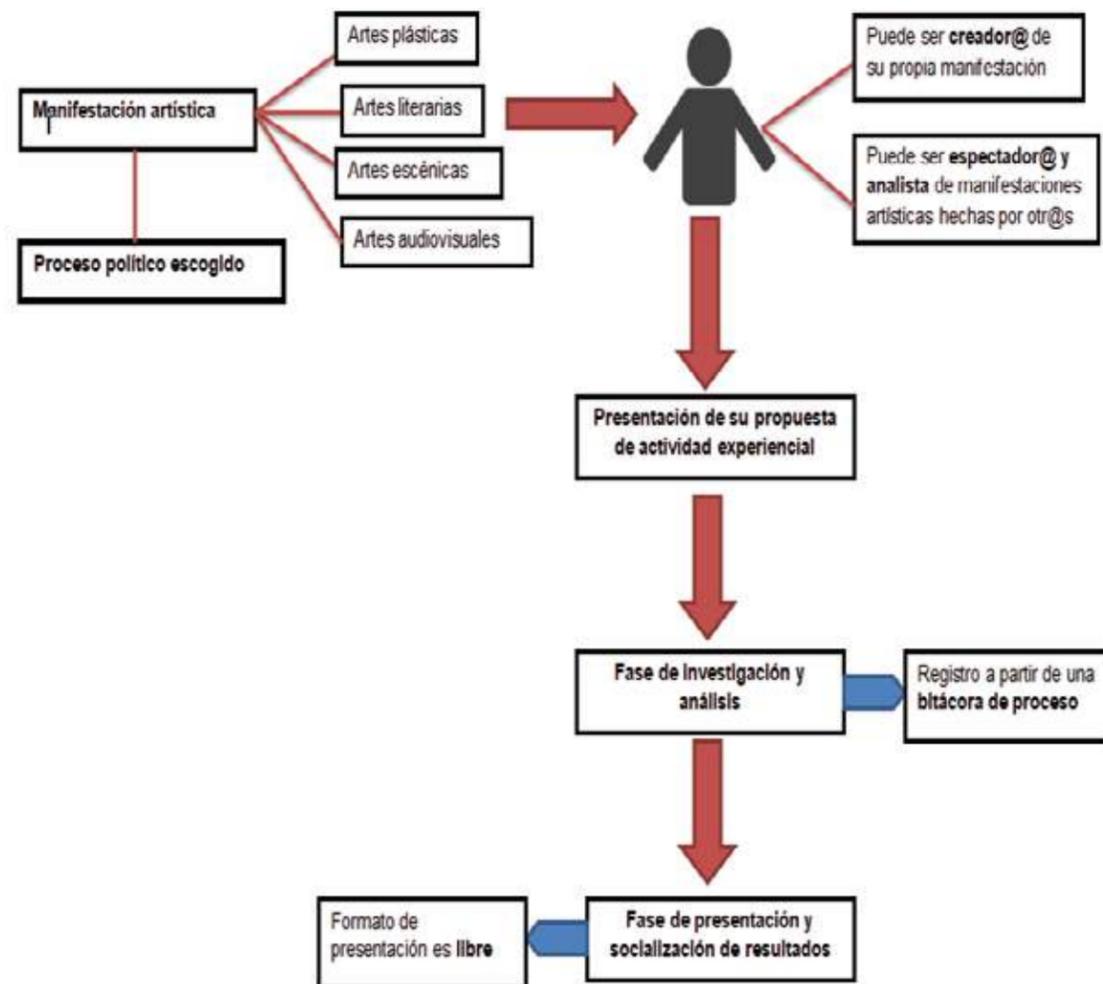
Esto último constituye precisamente el vínculo entre arte y política. Como una condición creativa, las expresiones artísticas a menudo señalan lo nuevo y con ello convierten en viejo lo anterior. Esa ruptura es consecuente con los presupuestos pedagógicos comentados antes. También son respuestas complejas, mediadas por el sentido estético, a las configuraciones sociopolíticas derivadas del poder y como tales son objeto de estudio de la ciencia política.

Con ese transfondo, se pretendía entonces acercar a las personas estudiantes a estas expresiones artísticas que abrieran la puerta a la reflexión sobre estos cuatro elementos pedagógicos: la educación como un proceso emancipatorio, integral, creativo y crítico del poder.

¿En qué consiste y cómo lo evaluamos?

La siguiente figura detalla las fases del proceso que siguen las y los estudiantes para el desarrollo de su actividad experiencial. A partir de la primera clase las y los estudiantes conocen la metodología de evaluación y pueden ir consultando sus propuestas. La selección que realizan consiste, no solo en la manifestación artística en la que sienten mayor comodidad, sino también el proceso histórico que seleccionan como lente a través del cual se acercan a estas expresiones del arte nacional

Figura 1. Fases del proceso



Fuente: Elaboración propia. (Alpizar y Beltrán, 2018).

La persona que realiza el trabajo puede escoger entre hacer su propia “creación artística” y registrar el proceso en el que va cobrando forma su obra, o bien, espectador y analista de espectáculos u obras audiovisuales o literarias creadas por otros. En este segundo caso, deben construir un esquema de que detalle la ruta de análisis que tomaron y la manera en cómo vincularon la manifestación artística escogida y el proceso histórico seleccionado.

Es importante mencionar que el desarrollo de la actividad experiencial implica ante todo el respeto del proceso del estudiante, que desarrolla a lo largo del semestre y que requiere constante realimentación por parte del docente. Conforme ellas y ellos van encontrando en sus procesos líneas de análisis propias sobre cómo entender la historia del país a través del arte, el intercambio en clase sobre los avances de los proyectos se enriquece.

El registro de este proceso se realiza en bitácoras que van construyendo conforme avanza el semestre. La metodología, forma y contenido de cada una es individual y libre, siempre y cuando al leerla o revisarla quede clara la ruta que el/la estudiante siguió para vincularse con el proceso histórico escogido. En este sentido los resultados de bitácora son sorprendentes: algunos realizan registros fotográficos, otros una revista de su experiencia, y en general, se convierte en un espacio de creación-generación de conocimiento que normalmente trasciende el objetivo de trabajo planteado al inicio. Así, la bitácora es lo que posteriormente es evaluado como el pilar del trabajo por lo que su realización es considerada fundamental.

La siguiente tabla, muestra la propuesta de rubros de evaluación que se comparte con las y los estudiantes al inicio del semestre. Esta es comentada en clase y revisada con detenimiento a fin de que el proceso inicie sobre una guía clara de análisis.

Tabla 1. Rubros de evaluación de la actividad experiencial

Documento de presentación de la propuesta	Incluye la actividad seleccionada del estudiante, una justificación (cómo lo vincula con los contenidos del curso) objetivos y una propuesta de metodología y cronograma de actividades.
Cumplimiento de los objetivos planteados al inicio de la actividad	Se espera que la actividad experiencial se desarrolle a lo largo del semestre. Por esta razón la entrega del reporte final debe reflejar la evolución de la actividad y el cumplimiento de estas metas.

Vinculación del proceso político escogido con la actividad realizada	Se refiere a la manera en la que el estudiante relaciona el proceso político seleccionado con lo reflejado en la actividad seleccionada.
Reporte final	Se espera que el-la estudiante registre de manera creativa la evolución de su actividad. Puede optar por desarrollar una bitácora, un diario de campo, o bien, una modalidad de presentación artística (fotos, video, cuentos, monólogos, etc.). Este reporte debe incluir los elementos anteriormente mencionados enfatizando en los siguientes aspectos: ¿Cuál fue la actividad y cómo se desarrolló? ¿Cómo se vincula con los contenidos del curso? ¿Cómo fue la experiencia de realizar este trabajo? ¿Hubo algún cambio en la percepción del estudiante frente al proceso estudiado durante el desarrollo de la actividad?
Exposición	El-la estudiante socializará su experiencia con el resto de compañer@s presentándoles su reporte de actividad. En esta presentación debe abarcar los contenidos del reporte. La duración será de entre 5 y 10 min por estudiante.

Algunos resultados

En su primera edición, los resultados de la actividad experiencial fueron sorprendentes y claramente trascendieron aquellos propuestos al inicio del curso. Estudiantes que realizaron documentales en zonas fuera del Gran Área Metropolitana para explorar la cultura alrededor de las piñeras, raps de protesta contruidos por ellos mismos alrededor de los Programas de Ajuste Estructural, análisis de obras literarias como Mamita Yunai, obras de teatro y danza presentadas por las compañías estatales y otras independientes en fin, una riqueza de productos que no solo sorprendieron por su variedad sino también por la calidad con la que hilvanaban los procesos políticos escogidos con el propio proceso experiencial.

Los procesos educativos no tienen un cierre, por lo que se debe entender la actividad experiencial más como una entrada que un final. En este sentido, se manifiestan, en algunas personas estudiantes de manera incipiente y otros más avanzada, destrezas como la creatividad, el pensamiento crítico o la capacidad de abstracción. Esta es probablemente una de las fortalezas del ejercicio que se atestigua con muchas aprehensiones al inicio del semestre dada la apertura del mismo y se convierte luego en un empoderamiento mayor conforme avanza su ejecución. Esa capacidad de abstracción se manifiesta entonces como la conexión entre la teoría, los hechos históricos vistos en clase con la manifestación artística en cuestión.

También interesa destacar la mirada amplia, más allá de los cajones tradicionales de la ciencia política, que el ejercicio desarrolla cuando desafía a los estudiantes a ver la política más allá de las instituciones o los actores tradicionales. Como tal, la posibilidad de mirar y analizar el ejercicio del poder retratado en Mamita Yunai por ejemplo, también enfrenta al grupo a su propia realidad y visibiliza relaciones de poder en el entorno propio. Esto en sí mismo sí se convierte en un nuevo punto de entrada del círculo pedagógico emancipatorio, pues como lo señala Lukes la dominación simbólica, el ejercicio del poder más perfecto, ocurre precisamente cuando no vemos que estamos siendo víctimas del poder (Lukes, 2007). Entonces, ayudar a ver en el ejercicio del poder en perspectiva histórica a través del arte también ayuda a romper la dominación propia y eso refuerza el círculo emancipatorio planteado como propuesta pedagógica en este ejercicio.

Referencias

Bourdieu, Pierre; Chamboredon, Jean-Claude; Passeron, Jean-Claude (2002) El oficio de sociólogo. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Castoriadis, Cornelius (2001) Figuras de lo pensable. Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Hooks, Bell (1994). Teaching to transgress. Education as the practice of freedom. New York: Routledge.

Lukes, Steven (2007) El poder. Un enfoque radical. Madrid: Siglo XXI Editores.

ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA EL CURSO CP-4003 NEGOCIACIÓN Y MANEJO DE CONFLICTOS SOCIO-POLÍTICOS

La simulación como estrategia de aprendizaje en los procesos de negociación

Evelyn Hernández Ortiz¹

Introducción:

El Curso CP-4003 Negociación y Manejo de Conflictos Socio-políticos pertenece a la Línea Formativa 3: Reconociendo el Poder en Costa Rica y esta estrategia didáctica se refiere a la simulación, como una actividad en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la negociación y gestión de conflictos, los principios generales de la negociación, los modelos y métodos, así como las técnicas, las estrategias y las tácticas de negociación que utilizan los actores que participan en un proceso de negociación y el manejo de conflictos socio-políticos en el marco del sistema político costarricense.

1. Objetivo didáctico:

El propósito del aprendizaje de la simulación es que el estudiantado logre validar los conocimientos y las diferentes herramientas que se estudian a lo largo del Curso CP-4003 Negociación y Manejo de Conflictos Socio-Políticos. De esta manera, es una oportunidad de evaluación y validación para el estudiantado sobre el desarrollo y empoderamiento de habilidades y talentos como personas negociadoras bajo el supuesto de una situación particular. En este caso, “Diálogo Nacional en la coyuntura actual”.

2. Explicación de la actividad didáctica:

La simulación es un recurso didáctico que permite demostrar una verdad válida acerca de los procesos sociales concretos. La utilidad de esta técnica didáctica, como recurso metodológico en el campo de la enseñanza de la negociación y el manejo de conflictos socio-políticos, permite llevar a la práctica la teoría propuesta por diferentes modelos y métodos de negociación y validar el uso de las técnicas y tácticas de negociación estudiadas durante el curso. Tal como señala Quinquer (2004), la simulación designa una

¹ Maestría en Ciencias Políticas, Universidad de Costa Rica.
evelyn.hernandez@ucr.ac.cr

amplia gama de actividades (simulación social o dramatización, empatía, rol, juegos u otras) que permiten reproducir o representar de forma simplificada una situación real o hipotética (p. 6).

La simulación ofrece al estudiantado la posibilidad de mejorar la comunicación verbal, la sistematización de información, el uso de un lenguaje claro, directo y sencillo, y el manejo de la comunicación no verbal. Además, es una oportunidad para la persona docente de evaluar el desempeño del estudiantado en la preparación de una negociación y en el desarrollo formal de la misma, su habilidad para tomar decisiones y reaccionar frente a la nueva información que se presenta por parte de otros actores que participan en la dinámica, de la misma manera que sucede en un proceso de negociación real.

Las características de la simulación como estrategia de enseñanza de la negociación y manejo de conflictos socio-políticos permiten al estudiantado tomar decisiones sobre diferentes asuntos, las actividades que toman como referencia la empatía son muy útiles para que el estudiantado comprenda las intenciones, motivaciones, intereses y posiciones de los diferentes actores y la adopción de roles tiene un papel relevante (Quinquer, 2004, p. 6)

En el contexto de la enseñanza de la negociación y gestión de conflictos, la simulación permite al estudiantado interpretar a los encargados de tomar decisiones en sus respectivos puestos de dirección o mandos medios, a través de la lectura de un breve informe de antecedentes, que contextualiza y delimita temporal y espacialmente la situación que será objeto de evaluación para una negociación y gestión de conflictos, por este motivo, la empatía en la selección de roles es fundamental porque incrementa el interés en el desempeño de sus respectivos roles. Por esta razón, el uso de la simulación

introduce a los estudiantes a las presiones concretas que interfieren en el juicio de los encargados de tomar las decisiones, los dilemas con que se enfrentan y las restricciones que los recursos limitados les imponen; les permiten a los estudiantes experimentar la toma de decisiones en un contexto de grupo y da una visión de un mundo de modelos que los estudiantes pueden captar más fácilmente de lo que pueden hacerlo con el mundo real.
(Dougherty y Pfaltzgraff, 1993, p. 540)

Cada estudiante se involucra en un proceso interactivo que reproduce rasgos básicos seleccionados de la realidad, lo cual proporciona la posibilidad de acercarse a la dinámica interna de un proceso de negociación y gestión de conflictos, tal como se presenta en el marco del sistema político costarricense en una coyuntura determinada, también la simulación estimula el interés y la motivación porque es “divertida”; suministra una oportunidad para el estudiantado de comprobar su conocimiento teórico obtenido de la lectura, y otras fuentes de información, así como del diálogo confrontativo y conciliador, según lo amerite la situación, y que se presenta en un proceso de negociación.

En síntesis, la simulación en el campo de la enseñanza de la negociación y gestión de conflictos, permite poner en contacto al estudiantado con la preparación del proceso de negociación, con los diferentes modelos y métodos, así como con las técnicas, tácticas y estrategias que se pueden utilizar en un proceso de negociación y gestión de conflictos.

3. Estructura de la actividad didáctica:

Las simulaciones se refieren a reproducciones estructuradas previamente de situaciones, acontecimientos o problemas reales, tratan sobre asuntos controvertidos, creencias, enfrentamientos, puntos de vista, actitudes, interacciones y resolución de conflictos de los actores económicos, sociales y políticos involucrados. En el caso de la enseñanza de la negociación y gestión de conflictos, puede ser útil para abordar situaciones que se presentan en el sistema político, sobre las implicaciones de una política pública o una decisión de carácter gubernamental, y las acciones y comportamiento de los actores no gubernamentales.

La simulación, como estrategia didáctica, puede crear condiciones o situaciones en las que se presentan todas las variables que puedan encontrarse en la vida real para validar el aporte del conocimiento teórico, en este caso, los aspectos generales de la negociación, la preparación de la negociación, la aplicación de modelos de negociación, como herramientas para la gestión del conflicto social y la articulación de un equipo de negociación.

En esta oportunidad, para la evaluación final del curso se seleccionó una simulación denominada “Diálogo nacional en la coyuntura actual”, en junio de 2018, tomando en consideración el inicio de la gestión de la Administración Alvarado Quesada y la forma en que el Expediente 20.580, el proyecto de Ley de Fortalecimiento de las Finanzas Públicas se había posicionado en la agenda política nacional, aun cuando otros temas también estaban presentes en esta agenda y en la escena política nacional.

La persona docente redactó un informe de antecedentes que contextualizó la situación seleccionada para la simulación, así como la identificación de las posiciones e intereses de los actores gubernamentales y no gubernamentales que participarían en la misma, con el propósito de delimitar de una manera lo más cercana posible a la realidad el escenario político, las reglas del juego para el estudiantado y motivarles sobre la necesidad de informarse de las posiciones e intereses de cada una de las partes involucradas en el proceso de negociación. Por esta razón, se programa que las personas estudiantes elaboren un documento de preparación de la negociación, que permite al estudiantado no sólo desarrollar una mayor empatía hacia el rol seleccionado, sino también, identificar los intereses, posiciones y acciones de los diferentes actores.

La persona docente puede elaborar simulaciones en cualquier tema, sin embargo, la experiencia ha demostrado que la contextualización de los acontecimientos sobre situaciones reales que se presentan en el marco de un sistema político; la identificación de situaciones de provecho para el estudiantado en su formación académica y profesional para asumir con responsabilidad esta estrategia didáctica, son un valor agregado para el buen desarrollo de la actividad.

La simulación, también permite validar la capacidad de trabajo en equipo y su organización como equipo de negociación. Las negociaciones que se realizan en grupos de trabajo y que requieren la formación de un equipo de negociación, ofrece al estudiantado, la posibilidad de obtener mayor información y generar mayores ideas, mediante un análisis objetivo para definir los roles específicos y las responsabilidades de cada persona integrante del equipo de negociación. Asimismo, se establece mayor confianza en las decisiones que se toman, si efectivamente el grupo de estudiantes que interpreta cada rol trabaja como un verdadero equipo de trabajo.

4. Procedimiento y evaluación de la actividad:

Una vez seleccionado el caso que se desea abordar mediante la simulación, es pertinente indicar la situación didáctica de proceso de negociación e identificar los actores que participarán en el proceso de negociación. En el marco del Curso CP-4003 Negociación y Manejo de Conflictos Socio-Políticos, que se imparte a estudiantes de cuarto nivel del Programa de Bachillerato en Ciencias Políticas de la Universidad de Costa Rica, se realizó en el primer ciclo lectivo de 2018, una simulación denominada: Diálogo Nacional en la coyuntura actual, debido a que el Expediente 20.580, el proyecto de Ley de Fortalecimiento de las Finanzas Públicas se había posicionado en la agenda política nacional, y se planteó la siguiente situación didáctica:

En la coyuntura actual, no debería reducirse la Agenda Nacional a un único tema, ¿qué sucederá con los otros temas que son propios del sistema político costarricense y que no están siendo considerados por los diferentes actores gubernamentales y no gubernamentales?

Ante esta situación en la coyuntura actual, el Poder Ejecutivo ha realizado un llamado a iniciar un Diálogo Nacional que contemple las variables social, política y económica con diferentes actores del sistema político costarricense, con el propósito de identificar diversos temas sensibles de la Agenda Nacional.

Se indicó la fecha en que se realizaría la actividad, de acuerdo con el horario del curso y los actores participantes, según los roles asignados y la selección que había realizado el estudiantado, teniendo en consideración la posibilidad de que éstos desarrollaran empatía y se sintieran cómodos con los intereses y posiciones de los actores elegidos para

el desarrollo de la simulación, para hacer más eficiente el uso de la simulación en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

En cuanto al desarrollo, ejecución y evaluación de la técnica de la simulación en esta experiencia en particular se indicaron las siguientes directrices:

Los y las participantes en esta simulación deben de tratar de llegar a un acuerdo satisfactorio para las partes negociadoras en la construcción de una agenda de negociación consensuada para los próximos meses. Es oportuno que el grupo moderador desarrolle una Agenda de Negociación que tome en consideración los intereses de todas las partes negociadoras, una vez que se conozca el Diagnóstico que realizará cada grupo de trabajo. Además, el grupo moderador, representantes del Poder Ejecutivo, es el grupo responsable de guiar el proceso de negociación. Entre otros elementos, es oportuno que tomen en consideración como base para la negociación, la coyuntura actual del sistema político costarricense.

Los intereses y posiciones, las estrategias y acciones que cada grupo de trabajo identifique mediante sus argumentaciones, tanto actores gubernamentales como no gubernamentales, deberá reflejar, en la medida de lo posible, un proceso de negociación por intereses, para lo cual es necesario contextualizar esta simulación en los elementos propios de la escena política nacional.

Se espera que al final del proceso de negociación, el estudiantado redacte un acuerdo lo más completo posible que operacionalice los diferentes mecanismos para llevar a la práctica algunos de los lineamientos que desde sus roles específicos consideran que se puedan ejecutar durante los próximos meses, de manera tal, que este documento no quede sólo en el papel escrito.

Por tanto, es oportuno que identifiquen los mecanismos que permitirán ejecutar la suscripción de un acuerdo que delimite acciones concretas en la ejecución de aquellos puntos en los cuales se pueda llegar a un consenso a partir de la Agenda planteada por los integrantes del Poder Ejecutivo.

Como parte del proceso de evaluación y previo al desarrollo de la actividad de la simulación, se solicitó un diagnóstico a cada grupo de estudiantes representante de los actores que participan en la negociación. Este diagnóstico es un documento que se conceptualiza como una guía para el desempeño en el proceso de negociación, lo que implica la búsqueda de información sobre el tema asignado y el rol que le corresponde asumir durante la simulación a cada estudiante o a cada grupo de estudiantes, según sus posiciones e intereses; se elabora una estrategia de negociación y se identifican los temas a discutir para presentarlos en la negociación formal. En este documento se evalúa la calidad de la información y la capacidad para la sistematización de dicha información.

En esta oportunidad también se habilitó un Foro de Discusión en la plataforma de “Mediación Virtual” de la Universidad de Costa Rica (<http://mediacionvirtual.ucr.ac.cr>), en la cual, el estudiantado compartió una primera aproximación al proceso de negociación expresando su interés de participar en el proceso de negociación y presentando diferentes temas que consideraron importantes desde sus respectivos roles.

En cuanto al desarrollo de la simulación, se indicó la necesidad de reconocer la legitimidad de todas y cada una de las partes negociadoras, con lo cual se establece un ambiente de respeto al esfuerzo que ha desarrollado cada grupo de trabajo, y especialmente, cada estudiante.

En lo que se refiere al tema de la evaluación se indicó que la evaluación se realizaría sobre la capacidad demostrada por cada uno de los integrantes de cada grupo negociador de articular los elementos que han investigado en el diagnóstico con los nuevos elementos e información que se presenta en el proceso de negociación, la capacidad de desarrollar empatía hacia los roles seleccionados, y su posibilidad de articular posiciones e intereses con otros actores en el proceso mismo de la negociación.

Esta parte del ejercicio académico-didáctico, es también una oportunidad para el estudiantado para que, como futuros profesionales en Ciencias Políticas, muestren sus habilidades y capacidades de negociación. Las personas estudiantes que representan al Poder Ejecutivo proponen una agenda de negociación, y sobre esta primera propuesta se realizan los ajustes sobre temas que cada grupo considera necesario. En un segundo momento, las personas moderadoras presentan las “reglas del juego” sobre el uso de la palabra y el tiempo, así como la posibilidad de réplica, y cada grupo expone a la totalidad de los participantes que intervienen en la simulación los temas y datos investigados. Se espera que al final de proceso de negociación, el estudiantado, desde sus respectivos roles, redacten un acuerdo, lo más completo posible y que incorpore los acuerdos parciales que han identificado durante el proceso, así como los mecanismos y las acciones concretas que permitirán ejecutar la suscripción del acuerdo final.

Es conveniente programar al menos dos sesiones de trabajo a la simulación, para que cada grupo de estudiantes, logre estructurar las posiciones, intereses y acciones, identificar estrategias y tácticas, y finalmente, articular los acuerdos parciales que dan forma al acuerdo final.

Una vez que concluye el proceso de negociación mediante el uso de la simulación, es oportuno solicitar al estudiantado la elaboración de un reporte que incorpore la evaluación y balance de fortalezas y debilidades de su proceso de negociación en la simulación ejecutada, para ser socializado con el resto de las personas que han participado en esta actividad. También se puede realizar un proceso de socialización sobre las experiencias que aportó la simulación para su formación académica y profesional.

Asimismo, la utilización de materiales adecuados en las actividades proporciona interés, motivación, placer y aprendizaje al estudiantado, así como una mejor comprensión de los conceptos estudiados durante el desarrollo del curso y un aumento de la creatividad a aquellos estudiantes deseosos de validar su conocimiento y de innovar su proceso de aprendizaje con nuevas experiencias didácticas en la negociación y la gestión de conflictos sociopolíticos (Hernández Ortiz, 2008, p.17).

5. Reflexión docente sobre habilidades, destrezas, competencias que promueve esta actividad en el proceso de aprendizaje del estudiantado:

La experiencia y validación del uso de la simulación en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de la negociación y el manejo de conflictos socio-políticos, permite alcanzar los objetivos didácticos que están directamente relacionados con los contenidos y objetivos planteados en el programa del curso:

- a. Desarrolla en el estudiantado habilidades para la negociación y manejo de conflictos, mediante el diseño de soluciones creativas y alternativas, que van más allá de las posiciones e intereses de los actores;
- b. Promueve la capacidad de toma de decisiones, de forma individual y grupal, así como la posibilidad de trabajar en equipo, aumentando el trabajo colaborativo, y
- c. Aumenta la capacidad de sistematización y análisis de la información para una comprensión objetiva, basándose en hechos y datos y no en creencias, en percepciones o en conductas. (Hernández Ortiz, 2008, p.18).

El grupo 01 del curso CP-4003 estaba compuesto por 30 personas estudiantes, se caracterizó por tener diferentes puntos de vista ideológicos y con afiliaciones partidarias diferentes, en este grupo la utilización de la técnica de la simulación en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de la negociación y el manejo de conflictos, logró la integración de todo el estudiantado alrededor de una situación en particular, propia del sistema político costarricense, sobre un tema de actualidad y que era de interés para todas las personas, con el objetivo común de buscar soluciones creativas, mediante el desarrollo de empatía y la escucha activa en la solución de problemas y conflictos.

Este proceso demuestra que la simulación ayuda a gestionar la incertidumbre en algunos aspectos de la realidad cuando el estudiantado comprende y asume la dinámica de la simulación y desarrollan empatía hacia los actores que participan en el proceso de negociación. El reconocimiento legítimo de los actores y participantes en un proceso de negociación fomenta el respeto y la creación de buenas relaciones de trabajo entre el estudiantado.

La simulación también aporta desde el punto de vista de la metacognición, conceptuada según Flavell (1976:232) citado por Osses Bustingorry y Jaramillo Mora (2008) como el

conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos, por ejemplo, las propiedades de la información relevantes para el aprendizaje” y, por otro, “a la supervisión activa y consecuente regulación y organización de estos procesos en relación con los objetos o datos cognitivos sobre los que actúan, normalmente en aras de alguna meta u objetivo concreto (p.191)

De esta forma, la metacognición hace referencia a la capacidad que tienen las personas para reflexionar sobre los procesos de pensamiento y la forma en que aprenden, de manera que se puede conocer y regular los procesos mentales que intervienen en la cognición. El acercamiento a la metacognición, desde el punto de vista de la simulación y sus aportes en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la negociación y gestión del conflicto socio-político, brinda ideas interesantes sobre la manera en que como personas docentes desarrollamos el proceso de enseñanza y aprendizaje para el estudiantado, particularmente en el Curso CP-4003 Negociación y Manejo de Conflictos Socio-Políticos, es pertinente reflexionar sobre los dos componentes metacognitivos que citan Osses Bustingorry y Jaramillo Mora (2008) y que hacen referencia a uno de naturaleza declarativa (conocimiento metacognitivo) y otro procedimental (control metacognitivo o aprendizaje regulado), en el Curso CP-4003 el conocimiento metacognitivo se valida en el conocimiento de la persona, el conocimiento de la tarea y el conocimiento de las estrategias.

Desde mi punto de vista, el proceso de enseñanza y aprendizaje de la negociación y manejo de conflictos socio-políticos se articula muy bien con el conocimiento que tenga el estudiantado de sus habilidades y deseo de aprender a ser una persona negociadora. En este curso en la metodología del programa del curso se indica que hay una evaluación permanente, porque se realizan prácticas de negociación, análisis de caso, simulaciones y mapas conceptuales y estas actividades, desarrolladas a lo largo del semestre, van aportando conocimiento a la persona estudiante sobre la forma de llevar a la práctica las diferentes unidades temáticas que contiene el Curso y presenta un proceso de evaluación continua sobre sus habilidades como personas negociadoras.

En conclusión, la simulación logra articular el conocimiento teórico y el uso de aspectos prácticos en su aplicación metodológica en un contexto de negociación y manejo de conflictos socio-políticos. Durante el desarrollo de la actividad, desde que el estudiantado selecciona el rol que desea asumir en el proceso hasta el momento en que logran articular el documento para el acuerdo final, son las personas estudiantes protagonistas de sus decisiones y acciones, mediante la capacidad para resolver problemas, conflictos y diferencias a partir de su esfuerzo, y validan el conocimiento teórico, mientras que la persona docente es una facilitadora que supervisa la capacidad de los estudiantes para aprender

en una simulación.

Bibliografía:

Hernández Ortiz, E. (enero-abril, 2008). Técnicas didácticas en la enseñanza de la negociación y la resolución de conflictos. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", Volumen 8 (número 1) doi: <https://doi.org/10.15517/aie.v8i1.9317>

Dougherty, J.E y Pfaltzgraff, R.L. (1993). Teorías en pugna en las relaciones internacionales. Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano S.R.L. Colección Estudios Internacionales.

Quinquer, D. (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación. IBER: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia. 40, pp. 7-22.

Osses Bustingorry, S. y Jaramillo Mora, S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. Estudios Pedagógicos. XXXIV, No. 1, 187 – 197.

Anexo No. 1.

Texto de la Simulación Final del Curso CP-4003 Negociación y Manejo de Conflictos Socio-políticos. Primer Ciclo Lectivo de 2018. Simulación Final²

Diálogo Nacional en la Coyuntura Actual -Caso Hipotético-

El pasado 01 de abril de 2018, Carlos Alvarado Quesada fue electo Presidente de la República de Costa Rica con el voto de más de 1 300 000 costarricenses que legitimaron su elección, lo cual marcó la continuación de la ruptura con los años de bipartidismo y ha generado múltiples expectativas. De esta forma, el Presidente de Costa Rica inició su gestión con altas expectativas en distintos sectores de este país trabado entre sus éxitos, sus ambiciones y sus falencias, tanto económicas como sociales. El mismo Presidente reconoció en su discurso de toma de posición: “El tiempo está a punto de agotarse para hacer esta reforma [fiscal]”, afirmó Alvarado sobre la carga fiscal que hereda, de un 6,2% del PIB, tras cinco gobiernos que no pudieron cambiar la estructura tributaria del país.

² Simulación preparada por la Prof. Evelyn Hernández Ortiz, M.Sc. para el curso CP-4003 Negociación y Manejo de Conflictos Socio-políticos, que se imparte en el Programa de Bachillerato y Licenciatura de la Carrera en Ciencias Políticas de la Universidad de Costa Rica durante el Primer Ciclo Lectivo de 2018. Junio de 2018. Esta simulación evalúa todos los contenidos del Curso CP-4003, así como los diferentes métodos y modelos de negociación estudiados y está orientada a fortalecer las habilidades del estudiantado, como personas negociadoras y futuros profesionales en Ciencias Políticas.

Los organismos internacionales avisaron y dieron su ultimátum, por lo que el Presidente Alvarado adoptó un tono de advertencia para que los diputados avalen una serie de impuestos y recortes al gasto del gobierno.

“Hay temas donde no podemos esperar más y las dilaciones nos costarían muy caras... Sabemos que afrontamos desafíos importantes y urgentes, que no admiten postergación. Costarricenses, la pregunta es: ¿qué haremos?”, (...)

Alvarado pidió a los nuevos legisladores que analicen el proyecto y avancen de manera oportuna y “ojalá pronta” para contar con su aprobación. “De ello depende el futuro”, agregó.

En este sentido, el mandatario hizo la mayoría de las promesas en torno al tema fiscal: luchar decididamente contra la evasión y el contrabando, recaudar mejor los impuestos existentes y hacer un uso eficiente de los recursos. A sabiendas de que esa es una tarea que ahora depende del Congreso, Alvarado no promete, pero defiende su propuesta de finalizar su mandato con un déficit del 3% del PIB, una cifra que depende del alineamiento del Poder Ejecutivo y los diputados. (Semanario Universidad, 08 de mayo de 2108, párr. 14-18)

Este discurso de toma de posición, antecedido por el nombramiento de un gobierno de “unidad nacional”, hizo que empresarios, políticos y académicos se mostraran esperanzados por las promesas que realizó el Presidente electo.

Representantes del sector empresarial, como Elías Soley, presidente de la Cámara Costarricense Norteamericana de Comercio (Amcham), señaló que el Presidente Carlos Alvarado, “... trata de unir al país y me parece que es la actitud adecuada” (La Nación, 08 de mayo de 2018, párr.4), sin embargo, en su criterio faltó profundizar en el control del gasto público. “Sabemos que hay retos enormes en el tema de educación, el fiscal y seguridad. Los abarcó bastante bien. Me quedé esperando un mensaje más directo en cuanto a la necesidad del control del gasto público. Habló de ordenarlo pero no de recortarlo, y ahí hay un desafío enorme del gobierno, pero también hay un desafío enorme de recortarlo”, dijo (La Nación, 08 de mayo de 2018, párr.6).

El señor Enrique Egloff, presidente de la Cámara de Industrias, consideró que las declaraciones del Presidente Alvarado Quesada fueron pertinentes en la coyuntura actual y que el mayor reto es lograr que estas declaraciones se lleven a la práctica, “Concretar las ofertas demandará, como lo señala don Carlos, acciones valientes, para que impulsemos la eficiencia, el manejo responsable de los recursos y resolvamos los problemas de fondo que pueden impedir construir esa Costa Rica que la tenemos que construir todos”, expresó (La Nación, 08 de mayo de 2018, párr.8).

Por su parte, Gonzalo Delgado, presidente de la Unión Costarricense de Cámaras y Aso-

ciaciones del Sector Empresarial Privado (UCCAEP) consideró que Carlos Alvarado está bien enfocado sobre las metas y problemas del país, lo cual le genera optimismo, a partir de las ideas expresadas en su discurso, sobre el particular señaló "Ahora es importante que tengamos un diálogo permanente con todos los sectores para lograr que este país avance como debe ser", (La Nación, 08 de mayo de 2018, párr.8).

El tema del gasto público es un tema que resulta de mayor importancia para los y las representantes de las diferentes fracciones legislativas, Carlos Ricardo Benavides, jefe de fracción del Partido Liberación Nacional (PLN), bancada con diecisiete legisladores en el Congreso, señaló, "Me alegra que hable de que el Ejecutivo va a hacer un esfuerzo de contención en el gasto público. Creo que el tema de la reforma fiscal pasa especialmente por el comportamiento que el Ejecutivo muestre en materia del gasto público y me alegra que él lo haya dicho", dijo el exministro de la Presidencia en la administración de Laura Chinchilla (2010-2014). (La Nación, 08 de mayo de 2018, párr. 10).

Eduardo Cruickshank, diputado del Partido Restauración Nacional (PRN), indicó que su bancada dará seguimiento a los objetivos planteados en el discurso de toma de posesión de Alvarado, para verificar su cumplimiento. "Estaremos vigilantes ejerciendo el control político y viendo el avance de las propuestas del señor presidente. Él abarcó todas las áreas y fue muy puntual, pero hay que darle seguimiento para ver el cumplimiento real de cada uno de los puntos dichos en el discurso", expresó. (La Nación, 08 de mayo de 2018, párr.14).

Sin embargo, Erwen Masís, jefe de fracción del Partido Unidad Social Cristiana (PUSC), expresó que para los integrantes de su fracción legislativa es la generación de empleo y mencionó el apoyo a todas las iniciativas que se presenten en este tema: "El presidente cita siete ejes. Para nosotros de los más importantes es la generación de empleo (...). El proyecto tiene que caminar por el bienestar de los costarricenses y del país, vamos a tener el espacio prudente para hacer algunas enmiendas, pero estamos en la línea de apoyar", aseguró Masís. (La Nación, 08 de mayo de 2018, párr.17)

El sector sindical siempre ha expresado su esperanza de que el presidente mantenga su llamado al diálogo, a la unidad y a abrir los espacios a los sectores sociales, que se oponen a la reforma fiscal, Gilbert Díaz, representante Sindicato de Educadores Costarricenses (SEC), señaló, "habla de unidad, habla de diálogo, pero también hace un llamado a los diputados para que aprueben el proyecto fiscal, pero también tenemos que tener claro que ese proyecto ha sido adversado por varios sectores", (La Nación, 08 de mayo de 2018, párr. 28).

A seis semanas de la toma de posesión de Presidente Alvarado Quesada, varios temas de la agenda política nacional han involucrado a diversos actores de la política nacional. El sector sindical no ha sido la excepción y frente al tema de la reforma fiscal, ha manifestado en los últimos días sus discrepancias sobre la forma en que este tema ha sido abor-

gado por el actual gobierno.

El pasado 14 de junio, los dos bloques sindicales más importantes del país, el Bloque Unitario Sindical y Social Costarricense (BUSSCO), que integra principalmente a sindicatos de educación, y el bloque Patria Justa, liderado por la Asociación Nacional de Empleados Públicos y Privados (ANEP), formado por agrupaciones del sector salud, municipalidades e instituciones del Gobierno Central, anunciaron que el próximo lunes 25 de junio convocarán a una huelga nacional "en una abierta declaración de guerra contra la reforma tributaria que se tramita en la Asamblea Legislativa y bautizaron este proyecto de ley como 'combo fiscal'" (El Financiero, 15 de junio de 2018, párra. 1).

Los organizadores afirmaron que la huelga reunirá a más de 100 sindicatos en todo el país y en los próximos días, los bloques sindicales anunciarán si la huelga se realizará solo el 25 de junio o se mantendrá como un movimiento indefinido. Por su parte, Albino Vargas, secretario general de la ANEP, anunció que el movimiento de huelga también tendrá participación de sindicatos del Instituto Costarricense de Electricidad (ICE), la Refinadora Costarricense de Petróleo (Recope) y organizaciones cooperativistas y que esta huelga provocará impacto en los servicios públicos que ofrece el Estado.

"Vargas aseguró que el país atraviesa un nivel de desigualdad que no se registraba desde 1980 y por eso los sindicatos no pueden aceptar las acciones de recorte al gasto público que anunció el Gobierno y tampoco pueden apoyar el proyecto de Ley de Fortalecimiento de las Finanzas Públicas que se dirime en el Congreso" (El Financiero, 15 de junio de 2018, párra. 6).

El Gobierno promueve la aprobación de una reforma tributaria que pondría en marcha el Impuesto al Valor Agregado (IVA) para gravar con el 13% los bienes y servicios que se comercializan en el país y crea dos nuevos tramos de renta del 20% y 25% para los salarios más altos. Estas acciones para aumentar los ingresos y reducir los gastos llegan en un momento en el cual el país atraviesa una compleja situación financiera, con un déficit fiscal que podría llegar al 7,1% del Producto Interno Bruto (PIB) al final del 2018 y crecer al 7,9% de la producción nacional para el cierre del próximo año. (El Financiero, 15 de junio de 2018, párra. 10 y 11).

El gasto corriente, principalmente los salarios de los empleados públicos y las transferencias del Estado, además de los intereses que paga el país por su deuda, son los principales disparadores del gasto público cada año.

Por su parte, el presidente de la República, Carlos Alvarado, aseguró el pasado 1° de junio, durante la firma de las directrices y decretos para recortar el gasto, que el país necesita de la voluntad de todos los sectores para superar el bache fiscal y afirmó "Para dar solución a este tema necesitamos actuar de manera unida como país. No es un tema que debemos afrontar unos con unas posiciones, otros con otras posiciones, sino que

todos como sociedad tenemos que poner un grano de arena, dependiendo de cuál es nuestra posición", (El Financiero, 15 de junio de 2018, párra. 14). De igual manera, el Presidente Alvarado Quesada, consciente del malestar que las diferentes medidas de recorte provocarían en los sindicatos, defendió que no se tomaron acciones para despedir funcionarios, tampoco se recortaron salarios actuales, ni se irrespetaron derechos adquiridos.

Situación Didáctica

En la coyuntura actual, no debería reducirse la Agenda Nacional a un único tema, ¿qué sucederá con los otros temas que son propios del sistema político costarricense y que no están siendo considerados por los diferentes actores gubernamentales y no gubernamentales?

Ante esta situación en la coyuntura actual, el Poder Ejecutivo ha realizado un llamado a iniciar un Diálogo Nacional que contemple las variables social, política y económica con diferentes actores del sistema político costarricense, con el propósito de identificar diversos temas sensibles de la Agenda Nacional.

Estas Sesiones de Trabajo, se realizarán el próximo Jueves 28 de junio y de ser necesario, el Jueves 05 de Julio del presente año, y en este proceso participan:

- Moderadores: Poder Ejecutivo:

Ministerio de la Presidencia: _____

ViceMinisterio de la Presidencia: _____

Ministerio de Comunicación: _____

Ministerio de Planificación y Política Económica: _____

Asesor(a) de la Presidencia: _____

- Representantes Sindicales:

Asociación Nacional de Empleados Públicos y Privados (ANEP): _____

Confederación de Trabajadores Rerum Novarum (CTRN): _____

Asociación de Profesores de la Segunda Enseñanza (APSE): _____

Sindicato de Educadores Costarricenses (SEC): _____

Asociación Sindical de Empleados Industriales de las Comunicaciones y la Energía (ASDEICE): _____

Asociación Nacional de Empleados de la Caja y Seguridad Social (UNDECA): _____

- Movimiento Ecologista:

- Movimientos Sociales:

- Cámaras Empresariales:

Representante de UCCAEP: _____

Cámara Nacional de Agricultura y Agroindustria: _____

Cámara de Comercio: _____

Cámara de Industrias: _____

Cámara de Exportadores: _____

- CONARE:

- Iglesia:

- Defensoría de los Habitantes:

• Invitados especiales:

Jefe/a de Fracción del Partido Acción Ciudadana (PAC): _____

Jefe/a de Fracción del Partido Liberación Nacional (PLN): _____

Jefe/a de Fracción del Partido Restauración Nacional (PRN) _____

Jefe/a de Fracción del Partido Unidad Social Cristiana (PUSC): _____

Jefe/a de Fracción del Partido Integración Nacional (PIN): _____

Jefe/a de Fracción del Partido Republicano Social Cristiano (PRSC): _____

Jefe/a de Fracción del Frente Amplio (FA): _____

Preparación, Desarrollo, Ejecución y Evaluación de la Negociación

Los y las participantes en esta Simulación deben de tratar de llegar a un acuerdo satisfactorio para las partes negociadoras en la construcción de una agenda de negociación consensuada para los próximos meses. Es oportuno que el grupo moderador desarrolle una Agenda de Negociación que tome en consideración los intereses de todas las partes negociadoras, una vez que se conozca el Diagnóstico que realizará cada grupo de trabajo. Además, el grupo moderador, representantes del Poder Ejecutivo, es el grupo responsable de guiar el proceso de negociación. Entre otros elementos, es oportuno que tomen en consideración como base para la negociación, la coyuntura actual del sistema político costarricense.

Los intereses y posiciones, las estrategias y acciones que cada grupo de trabajo identifique mediante sus argumentaciones, tanto actores gubernamentales como no gubernamentales, deberá reflejar, en la medida de lo posible, un proceso de negociación por intereses, para lo cual es necesario contextualizar esta simulación en los elementos propios de la escena política nacional.

Se espera que al final de proceso de negociación, el estudiantado redacte un Acuerdo lo más completo posible que operacionalice los diferentes mecanismos para llevar a la práctica algunos de los lineamientos que desde sus roles específicos consideran que se puedan ejecutar durante los próximos meses, de manera tal, que este documento no quede sólo en el papel escrito.

Por tanto, es oportuno que identifiquen los mecanismos que permitirán ejecutar la suscripción de un ACUERDO que delimite acciones concretas en la ejecución de aquellos puntos en los cuales se pueda llegar a un consenso a partir de la Agenda planteada por los integrantes del Poder Ejecutivo.

Sobre el Diagnóstico de cada grupo negociador:

El próximo Jueves 28 de Junio, cada grupo de estudiantes debe elaborar un documento

que será su guía para el desempeño en su proceso de negociación y que deberá ser entregado a la Profesora para su evaluación, lo que significa que la redacción de este documento implica:

1. Buscar información de calidad sobre el tema asignado y el rol que le corresponde desarrollar según sus necesidades, intereses y posiciones en la coyuntura actual.

2. Desarrollar una estrategia de negociación.

3. Redactar un documento ejecutivo en el cual se indiquen como mínimo los siguientes aspectos:

- a) Antecedentes del grupo representado e importancia de participar en el Diálogo Nacional
- b) Importancia del grupo representado para el sistema político costarricense en la coyuntura actual y del tema/as planteados
- c) Temas a discutir
- d) Relación entre las partes (posibles alianzas estratégicas)

Dentro de la actividad académica y para un mejor uso del tiempo, es oportuno que el día 28 de junio, se reparta a cada grupo de estudiantes un pequeño documento ejecutivo del tema investigado por ustedes, que de manera clara indique las posiciones e intereses de cada grupo negociador. El propósito es de dar suficiente margen de maniobra para articular las posiciones y los intereses de cada grupo negociador con los representantes del Poder Ejecutivo, en caso de que no haya sido posible articular intereses durante la semana previa a la simulación, como actividad de evaluación final del Curso.

El documento que entreguen a la Profesora, con los anexos que consideren convenientes, deberá especificar el rol que cada estudiante ha decidido realizar en el marco de esta Simulación Final, bajo los conceptos de un equipo de negociación.

Este primer documento, que un documento por grupos, será evaluado por la calidad y sistematización de la información así como la argumentación presentada de acuerdo al rol que cada estudiante ha decidido llevar adelante en este proceso de negociación.

Sobre el Desarrollo de la Simulación:

El próximo Jueves 28 de Junio se realizará la simulación, esperando, que se realice de una manera respetuosa y reconociendo la legitimidad de las partes negociadoras en el marco del sistema político costarricense y su capacidad de toma de decisiones, y sobre todo, descubriendo los aprendizajes del Curso como personas negociadoras y como futuros y futuras profesionales en Ciencias Políticas, en el Aula 501 del Edificio de Ciencias Sociales.

La evaluación se realizará sobre la capacidad demostrada por cada uno de los integrantes del equipo de negociación de articular los elementos que han investigado en el Diagnóstico presentado el jueves 28 de junio con los nuevos elementos e información que se presentan en el proceso de negociación, la capacidad de desarrollar empatía hacia los roles seleccionados, y su posibilidad de articular posiciones e intereses en el proceso mismo de la negociación.

Esta parte de este ejercicio académico-didáctico, es conveniente que muestre las habilidades y capacidades de negociación como futuros profesionales en Ciencias Políticas. Cada grupo expone a la totalidad de los participantes que intervienen en la práctica el o los temas y datos investigados y en conjunto con los moderadores se darán a conocer las “reglas del juego” sobre el uso de la palabra y tiempo.

Se espera que al final de proceso de negociación, los y las estudiantes, desde sus respectivos roles, redacten un Acuerdo (documento único) lo más completo posible que operacionalice los diferentes mecanismos para llevar a la práctica algunos de los lineamientos que desde sus roles específicos consideran que se puedan llevar a la práctica durante los próximos meses, de manera tal, que este documento no quede solo en el papel escrito.

Por tanto, es oportuno que los diferentes actores del proceso de negociación identifiquen los mecanismos que permitirán ejecutar la suscripción de un ACUERDO que permita acciones concretas en la ejecución de los diferentes acuerdos.

En caso de ser necesario, se procederá a programar una segunda sesión de trabajo el próximo Jueves 05 de Julio en el lugar que oportunamente se indicará.

Referencias:

Avendaño, Manuel (15 de junio de 2018). Sindicatos declaran la guerra a reforma tributaria y bautizan el proyecto como 'combo fiscal'. El Financiero. Recuperado de: https://www.elfinancierocr.com/economia-y-politica/sindicatos-declaran-la-guerra-a-reforma-tributaria/AJ6KISM6AVGFLENFTK3S4ALDQM/story/?utm_campaign=socialflow&utm_medium=social&utm_source=socialflow

Cascante, Luis Fernando. (08 de mayo de 2018). El ausente en el discurso de Alvarado: Luis Guillermo Solís. Semanario Universidad. Recuperado de <https://semanariouniversidad.com/pais/el-ausente-en-el-discurso-de-alvarado-luis-guillermo-solis/>

Jiménez, Sergio. (14 de junio de 2018). Sindicatos contra “gobierno sordo”. Diario La Extra. Recuperado de <http://www.diarioextra.com/Noticia/detalle/361615/sindicatos-contra-gobierno-sordo>

Porras Díaz, Karina. (06 de junio de 2018). Gobierno cerró puertas a sindicatos sobre mesa de diálogo para plan fiscal. Monumental. Recuperado de <http://www.monumental.co.cr/2018/06/08/gobierno-cerro-puertas-sindicatos-sobre-mesa-de-dialogo-para-plan-fiscal/>

Sequeira, Aaron y Astorga, Lucía. (08 de mayo de 2018). Discurso genera esperanza entre políticos y sectores, pero también provoca críticas. La Nación. Recuperado de <https://www.nacion.com/el-pais/politica/discurso-genera-esperanza-entre-politicos-y/BOML42BDJNC6TCYBFCKQHDNTQU/story/>

¡Les deseo un interesante aprendizaje!

ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA EL CURSO CP-4003 NEGOCIACIÓN Y MANEJO DE CONFLICTOS SOCIO-POLÍTICOS

Dinámica “La Tubería”

Cindy Sánchez Castillo¹

Introducción:

La actividad denominada “La tubería” se convierte en un gran complemento en el marco del proceso y enseñanza de la resolución alternativa de conflictos y la gestión del conflicto; así como, en la identificación del rol que desempeña la comunicación (tanto verbal como no verbal), en la solución de cualquier controversia, por más simple que esta sea. A través de esta dinámica, los estudiantes logran determinar la relevancia de identificar líderes, coordinar en equipo, seguir instrucciones, la claridad al comunicar ideas y principalmente, a reemplazar el sentimiento de competitividad por la cooperación.

Si bien esta actividad fue validada en el marco del Curso CP-5414 Taller RAC y Toma de Decisiones, por su versatilidad, también puede ser utilizada en otros cursos como CP-4003 Negociación y Manejo de Conflictos Socio Políticos que es parte de la línea formativa 3 Reconociendo el Poder en Costa Rica.

1. Objetivo didáctico:

Al finalizar la actividad didáctica, los alumnos estarán en la capacidad de:

Adaptar las capacidades de comunicación efectiva, liderazgo, empatía y escucha activa en la solución de ejercicios de resolución alterna de conflictos.

¹ Máster en Administración Pública con énfasis en Administración Aduanera y Comercio Internacional, UCR. cindy.sanchez@ucr.ac.cr

2. Explicación de la actividad didáctica:

Uno de los pilares de la resolución alterna de conflictos (RAC) es justamente la comunicación, tanto verbal como no verbal. Por lo que resulta importante, facilitar la comprensión por parte de los estudiantes, de la diferencia que implica el saber comunicarse efectivamente y el papel que desempeña en el análisis de los diferentes casos de estudio.

En esta actividad, los estudiantes, a través de una dinámica tipo juego, denominada “la tubería”², identifican la relevancia de comunicar claramente sus ideas, de ser capaces de seguir reglas/indicaciones e identificar un líder que guíe cada una de las acciones. A la vez, la actividad tiene como propósito, el concientizar respecto a lo que puede generar la competitividad mal enfocada y cómo puede significar un gran retroceso en el avance o alcance de grandes acuerdos.

Cabe aclarar que, pese a que la actividad ha sido utilizada solamente en el marco del Curso CP-5414 Resolución Alternativa de Conflictos y Toma de Decisiones, la misma presenta la versatilidad y adaptabilidad requerida para poder implementarse como complemento del contenido temático de otros cursos de la carrera.

3. Estructura de la actividad didáctica:

Para poder llevar a cabo esta actividad se requiere dividir el grupo de estudiantes en dos subgrupos, cada uno de ellos debe tener al menos 6 integrantes para obtener el resultado deseado. A cada uno de los subgrupos se le asigna un nombre atinente a la materia de estudio, por ejemplo, para efectos del curso: comunicación y escucha activa³.

Adicionalmente, se designa un estudiante por cada uno de los grupos (puede ser que lo escojan los mismos compañeros o que se ofrezca voluntariamente. Se recomienda no indicarle cuál será su rol hasta que ya esté seleccionado) que, conjuntamente con el profesor, fungirán como jueces y fiscalizadores durante la dinámica, de tal forma que las reglas de ésta se respeten (antes, durante y después de la actividad).

² Adaptación de la metodología de metaacción para fines didácticos por parte de la Profesora Cindy Sánchez Castillo, certificada en esta metodología.

³ Es importante considerar que el nombre de los grupos debe hacer referencia a elementos que trabajen coordinadamente, pues para alcanzar el objetivo de la dinámica, es indispensable que lo que se resalte es el trabajo conjunto y no un impulsar un sentimiento de competitividad o superioridad.

4. Procedimiento:



- A cada grupo se le entregan tres mitades de tubos de un largo de 80 centímetros de largo.
- Se le explica a cada uno de los grupos que, deben colocarse en fila de medio lado.
- Los tres primeros de la línea sostienen una mitad de tubo cada uno.
- El juez coloca, al dar la señal de inicio por el profesor, una pequeña bolita en el primer tubo.



- Contarán con 5 minutos para organizarse antes de iniciar la actividad.
- Cada grupo debe transportar la bolita de tubo en tubo, llevándola del punto "A", utilizando los tres tubos que posee cada grupo, hasta el punto "B", identificado como meta.
- Una vez que la bolita circula en un tubo, el dueño del tubo en ese momento, debe dárselo a otro compañero en la fila, de tal forma que se garantice la fluidez de la bolita hasta llegar a la meta⁴.



⁴ Cada quien, dependiendo de la zona donde realice la actividad, define cuál será la meta y el grado de dificultad de la misma.

- A los estudiantes se les informa previamente que la bolita solamente debe correr en un sentido.
- La bolita siempre debe estar en movimiento (los estudiantes no pueden mantenerla fija mientras el siguiente acomoda el tubo).
- Nadie, salvo el juez de cada grupo, puede tocar la bolita con su mano.
- Todos los miembros del grupo deben participar.
- Cada uno de los miembros del grupo debe participar una sola vez por turno.
- El estudiante que tiene en su tubo la bolita, no puede caminar hasta que la pase al siguiente tubo.
- Si se rompe alguna de las reglas, se debe regresar al punto "A".
- Durante el avance de la actividad, hay que mencionarles a los estudiantes que ambos grupos deben llegar a la meta al mismo tiempo, he ahí la importancia de coordinar entre ambos equipos y no impulsar el aspecto de la competitividad.



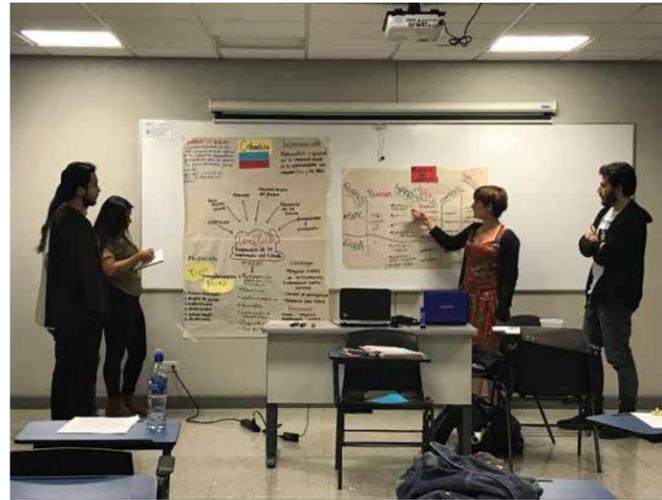
5. Estrategia de evaluación de la actividad:

Una vez finalizada la dinámica se realiza una sesión de reflexión con los estudiantes. Se realizan unas preguntas generadoras, tales como:

- ¿Qué representa la bola?
- ¿Qué representa la tubería?
- ¿Cómo se sintieron cuándo se indicó que ambos equipos debían llegar a la meta al mismo tiempo?
- ¿Cuál fue el aspecto más difícil de coordinar?
- ¿Qué tan importante fue la comunicación para desarrollar la actividad?
- ¿Qué conclusiones podemos extraer de la actividad para efectos del curso?

A la actividad se le asigna una calificación correspondiente a un 5% a partir de la realización de la actividad y los aportes de los estudiantes al finalizar la misma. Las condiciones para que los estudiantes obtengan el porcentaje determinado son: i. participar en la dinámica "la tubería" y ii. Aportar sus conclusiones al ejercicio (si el grupo es muy grande, se puede solicitar el aporte por escrito a partir de las preguntas generadoras, de lo contrario, se puede hacer un intercambio de opiniones entre los participantes de forma oral).

Incluso en la clase se puede solicitar la elaboración de carteles o representaciones gráficas por parte de los estudiantes para dar respuesta a las preguntas generadoras, por ejemplo:



6. Reflexión docente sobre habilidades, destrezas, competencias considera usted que promueve esta actividad en el proceso de aprendizaje del estudiantado.

Esta actividad contribuye en gran manera a que los estudiantes comprueben la necesidad que existe de comunicarse efectiva y atentamente, tanto verbal como no verbal, para lograr obtener mejores resultados.

La dinámica facilita comprender la relevancia de alcanzar acuerdos, de coordinar, de reducir la competitividad y reemplazarla por el trabajo conjunto para alcanzar resultados positivos. Adicionalmente, se favorece la identificación de los líderes que son justamente los que llevan “la voz cantante” durante la dinámica para lograr que la bolita llegue a la meta.

Línea formativa 5:

Aprendiendo sobre las dinámicas y las interconexiones políticas mundiales

ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA EL CURSO CP-2009

TEORÍA Y PROBLEMAS DE LA POLÍTICA INTERNACIONAL

**Contribuciones al análisis de la realidad política internacional por medio del
trabajo colaborativo**

Marianela Aguilar Arce¹
Argentina Artavia Medrano²
Javier Johanning Solís³

A modo de introducción

Las técnicas didácticas son un conjunto de actividades ordenadas y articuladas dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de una materia, que posibilitan organizar un curso y sus contenidos. La aplicación de las técnicas permite que los estudiantes se conviertan en responsables de su propio aprendizaje, Asuman un papel participativo y colaborativo en el proceso a través de ciertas actividades, Se comprometan en un proceso introspectivo, desarrollen autonomía en su trabajo y utilicen la tecnología como recurso útil para enriquecer su aprendizaje (Tecnológico de Monterrey, 2000).

Dentro de estas técnicas, sobresale el Aprendizaje colaborativo, el cual es considerado “una filosofía de interacción y una forma personal de trabajo. En todas las situaciones donde las personas se reúnen en grupos, se requiere el manejo de aspectos tales como el respeto a las contribuciones y habilidades individuales de los miembros del mismo” (Tecnológico de Monterrey, 6).

El Aprendizaje Colaborativo se basa en cinco elementos básicos, que contribuyen a construir y obtener la colaboración entre las personas que integran el grupo: interdependencia positiva, la responsabilidad individual, las habilidades sociales, la interacción (cara a cara o virtual) y el procesamiento de grupo.

Las principales habilidades que se fomentan con este tipo de aprendizaje son: respeto a la diversidad, escucha activa, aceptar y pedir ayuda, administración del tiempo, análisis,

1 Maestría en Ciencias Políticas, Universidad de Costa Rica. marianela.aguilalarce@ucr.ac.cr

2 Diplomado en Estudios de la Integración Europea, Instituto de Estudios de la Integración Europea - El Colegio de México. México D.F. argetina.artavia@ucr.ac.cr

3 Licenciatura en Ciencias Políticas Javier.johanning@ucr.ac.cr

síntesis y evaluación, toma de decisiones, comunicación verbal y escrita. La premisa fundamental del Aprendizaje colaborativo es el consenso construido a partir de la colaboración de todas las personas que integran el grupo, trabajo basado en el respeto y la igualdad; cada aporte es igualmente valioso y contribuye a alcanzar los objetivos grupales.

Con el propósito de colaborar con la construcción del Cuaderno de Buenas Prácticas Docentes de la Escuela de Ciencias Políticas, se comparten dos de las actividades realizadas en el curso CP-2009 Teoría y Problemas de la Política Internacional, correspondiente al segundo año del plan de estudios de la carrera de Bachillerato en Ciencias Políticas y la Línea formativa 5: Aprendiendo sobre las dinámicas y las interconexiones políticas mundiales y que se enmarcan dentro de la técnica de Aprendizaje colaborativo: la actividad virtual por temática (modalidad wiki) y un ejercicio de simulación.

Lo novedoso de estas actividades y uno de los retos que tuvo el equipo docente, fue la decisión de compartir un solo espacio o aula virtual para los tres grupos de estudiantes, estructurada en grupos separados de manera general, pero que también combinó grupos integrados y visibles para los trabajos colaborativos de la wiki y la simulación de la Asamblea General de la Organización de Estados Americanos (OEA).

El aprendizaje colaborativo como estrategia didáctica

El curso CP-2009 Teoría y Problemas de la Política Internacional, pretende introducir a los estudiantes en el estudio de las principales corrientes teóricas, los conceptos e ideas centrales, las epistemologías y las metodologías que se derivan de las tradiciones de pensamiento sobre el sistema internacional, de manera que cuenten con las herramientas necesarias que permitan una comprensión más amplia de la dinámica y evolución de las Relaciones Internacionales y la sociedad internacional, así como algunos de los principales problemas de la política internacional.

De acuerdo con la Línea formativa 5: Aprendiendo sobre las dinámicas y las interconexiones políticas mundiales, la persona profesional en Ciencia Política debe:

- Saber conocer las teorías y conceptos de la política internacional y de la política económica mundial, así como la relevancia de actores, procesos, instituciones y regímenes internacionales con énfasis en aquellos que están vigentes y los más significativos para la historia sociopolítica de los países latinoamericanos. La persona profesional en Ciencia Política conoce de forma crítica los procesos de globalización, los procesos de integración política-económica, la regionalización, la transnacionalización, así como sus manifestaciones y relaciones con las dinámicas sociales, políticas y culturales que éstos provocan.

- Saber identificar, sistematizar, comprender y explicar procesos políticos, económicos y sociales que ocurren en el plano nacional y regional. Esta persona está en la capacidad de analizar una variedad de macro eventos y procesos dinámicos que tienen incidencia en los ámbitos nacionales desde aquellos relacionados con el terrorismo internacional, redes de crimen organizado y corrupción hasta la constitución de redes de movimientos anti-sistema o grupos de poder económico transnacionales.

Este trabajo colaborativo ha constituido un medio exitoso en el proceso de enseñanza y aprendizaje realizado en los dos niveles, el del equipo docente y el del estudiantado: en el primero, el reto ha sido para las tres personas docentes, a quienes les ha correspondido coordinar, negociar y decidir sobre todos los aspectos del curso, entre ellos, enfoque, metodología, contenidos, actividades evaluativas, y bibliografía. Además, el uso de las TICs constituyó el medio de encuentro y aprendizaje conjunto del equipo docente, en el marco del curso MULTIVERSA para la Escuela de Ciencias Políticas, ofrecido por la Unidad de Apoyo a la Docencia Mediada con Tecnologías de la Información y Comunicación (METICS). En el segundo, el trabajo colaborativo lo realizan los estudiantes, con el desarrollo de diversas actividades de aprendizaje, las cuales en su mayoría las realizaron en parejas o en grupos, con el propósito de abrir espacios de intercambio, discusión, aporte de diferentes perspectivas, puntos de vista, conocimiento y metodologías para el abordaje de los trabajos.

A continuación, se procederá a explicar con detalle cada actividad.

I. Actividad virtual por temática, modalidad wiki

Las wikis son una herramienta simple y sencilla para el trabajo colaborativo. Es utilizada en comunidades de aprendizaje virtual, donde se lleva a cabo un proceso de edición, por medio del cual se puede incorporar, editar o borrar contenidos a un documento.

Según García (2006) por medio de la wiki un documento puede ser modificado colectivamente cuantas veces se requiera, a través de una simple edición por parte de las personas que visiten el espacio. Utilizada como herramienta de aprendizaje, el objetivo de la wiki es elaborar un producto académico mediante la construcción colectiva del conocimiento a través de los aportes de las personas que integran el grupo.

Dentro de las ventajas que tiene la herramienta, es que permite subir documentos y archivos (imágenes, PDF, páginas externas, audios, videos, presentaciones, etc.) que pueden ser utilizados por los estudiantes de manera fácil y sencilla. Otra de sus ventajas es que permite crear y actualizar la información con mucha facilidad, lo que posibilita la participación proactiva y abierta de cada integrante del grupo. Además, cada docente puede dar seguimiento a las participaciones del estudiantado, ya que la herramienta puede registrar cuándo los y las estudiantes generaron y editaron el contenido en la wiki.

La característica más importante de la herramienta es que potencia el trabajo colaborativo y permite compartir el conocimiento. También, deposita en el grupo de estudiantes la responsabilidad de la planificación del trabajo y la búsqueda de la coherencia en cuanto al enfoque teórico y al propio contenido de la temática que trabajan (UNED, 2013).

Objetivo didáctico

El objetivo de aprendizaje propuesto para la wiki fue promover el aprendizaje colaborativo entre los estudiantes, por medio de la planificación, coordinación de una investigación descriptiva sobre un tema de la realidad internacional, desde alguna de las perspectivas teóricas estudiadas en el curso.

Tal y como se señaló, el objetivo general del curso pretende que el estudiante sea capaz de interpretar diversos acontecimientos de la Política Internacional, a partir del estudio de las principales corrientes y tradiciones teóricas, enfoques analíticos, actores, acontecimientos e interrelaciones de las Relaciones Internacionales, con énfasis en las dinámicas del poder.

Para esta actividad en particular, se pretendía que los estudiantes aplicaran los conceptos teóricos para el análisis de casos de los principales puntos de conflicto en la Política Internacional, así como de las grandes transformaciones del sistema internacional. La actividad también le permite al equipo docente la facilidad de que el estudiantado logre abordar y analizar temas recientes de la actualidad internacional, más allá de los vistos durante las sesiones del curso. Esto le permite al estudiantado no sólo conjugar teoría y práctica en el análisis, sino que también le permite a las y los estudiantes mantenerse actualizados sobre los principales acontecimientos internacionales contemporáneos. Este es un esfuerzo didáctico participativo de alto valor agregado para el estudiantado.

Un propósito adicional de la actividad es que el estudiantado sea capaz de autorregular el proceso de aprendizaje, buscando el material necesario, analizándolo y coordinando con sus compañeros y compañeras de grupo la manera de trabajarlo en el aula virtual, utilizando las base de datos de calidad que ofrece la UCR y el uso de otras fuentes; la articulación de la teoría con la realidad para el análisis, el uso correcto del sistema de citación APA, para reforzar el respeto a la autoría y el combate al plagio.

Explicación de la actividad didáctica

En función de la materia vista en clase y las lecturas asignadas, las y los estudiantes participaron en el espacio que se abrió en la plataforma de Mediación Virtual, con el propósito de analizar y discutir temáticas de la actualidad mundial. Para el desarrollo de esta actividad, los estudiantes de los tres grupos trabajaron de manera colaborativa, según la

temática de su elección.

Cada subgrupo estaría compuesto por un número no mayor de diez personas, una de las cuales sería la coordinadora por temática, quien debía asegurarse de la participación equitativa y ordenada de todas las personas integrantes y de llevar el registro de participaciones.

La dinámica y la rúbrica de evaluación respectiva se les entregó oportunamente, en donde se les indicó que el análisis debía estar fundamentado teóricamente y no se aceptarían juicios de valor u opiniones sin fundamento. Además, debían apoyarse en material bibliográfico (puede ser citado textualmente o parafraseado, con la debida referencia) y para ello, debían utilizar artículos científicos y libros disponibles en las bases de datos de la Universidad de Costa Rica (JSTOR, EBSCO, Kerwá, Kímuk, entre otros), así como fuentes periodísticas y científicas en Internet. Adicionalmente, podían incluir enlaces a artículos, videos, fotografías, infografías y lo que consideraran necesario para que el tema pudiera ser mejor comprendido.

Se hizo énfasis también en el respeto a la diferencia de criterios, la cordialidad y el buen trato dentro del grupo.

Estructura de la actividad didáctica

La construcción de la wiki ha sido una experiencia que se ha realizado durante dos años, en el 2017 y 2018. El trabajo tuvo como base una investigación exploratoria sobre la temática seleccionada. El valor más importante fue pasar de un trabajo descriptivo a uno de carácter analítico de un tema reciente y actualizado de la realidad política internacional.

Asimismo, se incentivó en las y los estudiantes la importancia en el manejo de la calidad de las fuentes de información, así como el uso de otros recursos complementarios del trabajo, tales como videos, audios, mapas conceptuales, entre otros. También se ha hecho hincapié en el uso del sistema de citación APA, en la redacción y ortografía.

A partir de los aciertos y desaciertos de la primera experiencia, el equipo docente ha ofrecido orientaciones más claras para el trabajo colaborativo, a partir de una guía detallada sobre los aspectos académicos y procedimentales del trabajo, acompañada de la respectiva rúbrica de evaluación. Se puso el énfasis en la coordinación y planificación del trabajo entre las y los estudiantes de los tres grupos del curso y han conformado un grupo de trabajo por afinidad temática; además, se abrió un espacio por tema denominado “Foro coordinación Wiki”. Esta coordinación los ha llevado a dialogar respecto a la delimitación del tema, enfoque y perspectiva teórica, división del trabajo y coordinación del orden y estructura del trabajo para guardar el tema de la coherencia.

Procedimiento: explicación clara y detallada de cada paso que constituye la actividad

El primer paso fue identificar el objetivo que se buscaba alcanzar con la realización de la actividad, tomando en cuenta que era importante no sólo que los estudiantes realizaran un adecuado proceso de investigación, sino que todas las instrucciones quedaran claras. Los lineamientos entregados daban cuenta de los objetivos didácticos, así como la descripción de la actividad (en qué consiste, reglas de participación, características y extensión de los aportes, disponibilidad de la wiki en el entorno virtual).

En la siguiente imagen, puede observarse la manera en la que la actividad se presentó en el aula virtual:

**Imagen N° 1. Presentación de la actividad en el aula virtual:
Actividad Virtual por Temática, Wiki, II Ciclo Lectivo, 2017**

ACTIVIDAD VIRTUAL POR TEMÁTICA

Las wikis son una herramienta simple y sencilla para el trabajo colaborativo. Es utilizada en comunidades de aprendizaje virtual, donde se lleva a cabo un proceso de edición, por medio del cual se puede incorporar, editar, borrar contenidos a un documento.

Según García (2006) por medio de la wiki, un documento puede ser modificado colectivamente cuantas veces se requiera, a través de una simple edición por parte de las personas que visiten el espacio. Utilizada como herramienta de aprendizaje, el objetivo de la wiki es elaborar un producto académico mediante la construcción colectiva del conocimiento a través de los aportes de las personas que integran el grupo.

Dentro de las ventajas que tiene la herramienta, es que permite subir documentos y archivos (imágenes, PDF, páginas externas, audios, videos, presentaciones, etc.) que pueden ser utilizados por los estudiantes de manera fácil y sencilla. Otra de sus ventajas es que permite crear y actualizar la información con mucha facilidad, lo que permite la participación proactiva y abierta de cada integrante del grupo. Además, cada docente puede darle seguimiento a las participaciones del estudiantado; puede registrar cuándo los estudiantes generaron y editaron el contenido en la wiki.

La característica más importante de la herramienta, es que potencia el trabajo colaborativo y permite compartir el conocimiento.

Fuente: UNED (2013). Recomendaciones para la Evaluación de los Aprendizajes.

En esta sección, los y las estudiantes de los grupos 01, 02 y 03 podrán participar en el análisis de una de las temáticas internacionales de actualidad, seleccionadas previamente en clase.

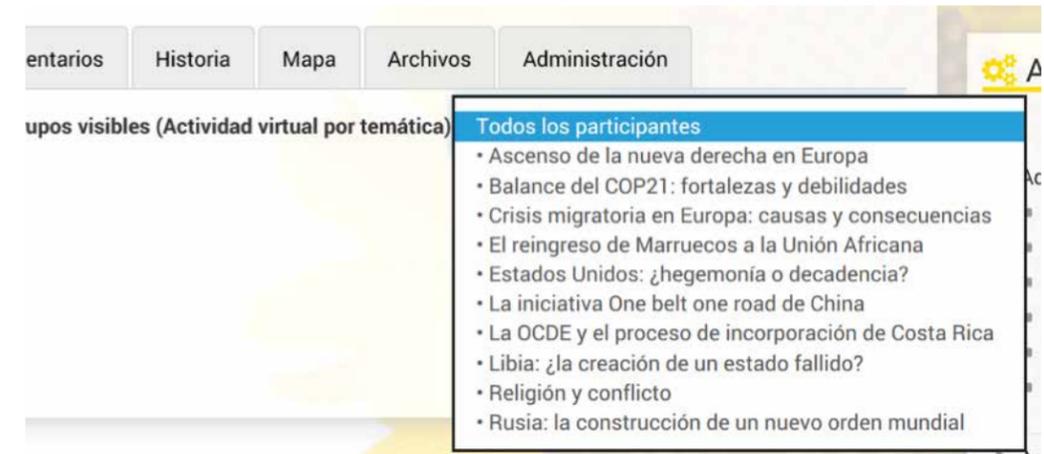
- Actividad virtual por temática (Actividad virtual por temática)
- Lineamientos para el trabajo en la Wiki
- Calificación trabajo colaborativo (wiki) (Grupos General)



Una vez definidos estos aspectos, se procedió a crear el espacio en la plataforma y posteriormente, separar los grupos por temática.

Es necesario señalar que el estudiantado debía inscribirse en algunas de las temáticas propuestas por los docentes de manera totalmente voluntaria. El equipo docente se preocupó por guardar la proporcionalidad en cada temática, de manera tal que los grupos tuvieran la misma cantidad de estudiantes. A continuación, se presentan los temas que se trabajaron en el curso del 2017, tal y como se visualizaban en el aula virtual:

**Imagen N° 2. Actividad virtual por temática: modalidad Wiki.
Lista de temas. II Ciclo 2017**



Una vez conformados los grupos, debían realizar un análisis de la temática internacional seleccionada. Debido a la complejidad del tema “Religión y conflicto”, se procedió a hacer subtemas, de manera que fueran analizados en detalle, estudiados con más claridad y evitar una mezcla inadecuada en su tratamiento y explicación. Los subtemas sugeridos fueron los siguientes: la Hermandad Musulmana en Egipto, Boko Haram en Nigeria, el Daesh, Al Shabab, el resurgimiento de Al Qaeda.

Como puede observarse, se explicaba la estrategia didáctica, los lineamientos para elaborar la actividad y la rúbrica de calificación. Tal y como se indicó, tomando en cuenta la experiencia desarrollada en el curso del 2017, para el curso del II Ciclo del 2018 se les entregó una guía aún más específica, en donde se les detalló la manera adecuada y más eficiente de utilizar la herramienta, así como los principales lineamientos a la hora de realizar el análisis y coordinar el grupo de trabajo.

Estrategia de evaluación de la actividad

La estrategia de evaluación construida colectivamente por el equipo docente buscó resaltar la transparencia y la claridad en cuanto a los objetivos pedagógicos de la actividad didáctica, los lineamientos de uso de la Wiki y la elaboración grupal del análisis, así como los elementos tanto de forma como de fondo. Estos lineamientos se presentaron y discutieron por parte de las personas docentes con cada grupo del curso con antelación a la realización del análisis.

A partir de los lineamientos de la actividad didáctica se procedió a construir colectivamente la rúbrica de evaluación, con el objetivo de mantener la correspondencia debida entre las instrucciones y los elementos a evaluar, tal y como se les presentó a las y los

estudiantes.

Es importante señalar que, aun cuando el análisis es colaborativo, su evaluación se realiza de manera individual; sin embargo, se tomó en cuenta la habilidad de coordinar el trabajo de equipo y la coherencia lógica de todo el análisis realizado dentro de la evaluación final. De esta forma se logró realizar una evaluación equitativa a cada persona integrante del subgrupo de trabajo, al tiempo que se incentiva el trabajo en equipo. La evaluación individual favoreció que el equipo de trabajo pudiera dar una mejor y más profunda retroalimentación a cada persona integrante de los subgrupos, acorde con los requerimientos y las necesidades de cada estudiante.

Lo novedoso de la metodología de evaluación no sólo refiere al hecho de presentarle de previo al estudiante los principales elementos con los que se realizará la evaluación del trabajo que presente, sino que también, la rúbrica le permite al estudiante conocer de forma más clara y transparente las oportunidades de mejora en los trabajos didácticos que realiza. Al disponer de la rúbrica a través de la plataforma de Mediación Virtual, el estudiante llega a conocer con certeza las fortalezas y debilidades en el trabajo y análisis realizado, así como en los aspectos por los cuales se le restaron puntos, tanto en relación con el fondo como con la forma del análisis elaborado.

Asimismo, esta modalidad de evaluación le permite al equipo docente ofrecer una profunda y enriquecedora retroalimentación a las y los estudiantes, con el objetivo de fortalecer y coadyuvar en el proceso de aprendizaje del curso. Además, la rúbrica, al favorecer la transparencia y claridad, les brinda un sentimiento de mayor horizontalidad tanto en los canales de comunicación con el equipo docente, como también en el proceso pedagógico en general, dentro de la relación docente-estudiante.

Reflexión docente sobre habilidades, destrezas, competencias considera usted que promueve esta actividad en el proceso de aprendizaje del estudiantado.

La wiki es una de las herramientas didácticas que más posibilitan el trabajo colaborativo. Uno de los aspectos más relevantes es que para que un trabajo bajo esta modalidad sea exitoso requiere de una serie de definiciones y una adecuada planificación previa, de lo contrario se hace más evidente los problemas de coherencia, por el carácter público del documento. Esto conlleva a una mayor responsabilidad del estudiantado en cuanto a su organización, siempre y cuando las instrucciones y la orientación brindada por las personas hayan sido claras, en los aspectos de fondo y de procedimiento del trabajo.

Este diálogo previo para coordinar el trabajo constituye uno de los espacios de mayor aprendizaje de los y las estudiantes, debido a que deben desarrollar y afinar las destrezas para delimitar una temática general e identificar la perspectiva teórica que

utilizarán para su análisis. Deberán también definir si van a utilizar conceptos de una o dos teorías, si las teorías tienen enfoques contradictorios o bien, si se complementan, por lo que la escogencia y análisis debe ser muy cuidadoso.

También desarrollan otras destrezas en la búsqueda de la coherencia, es decir, si todo el trabajo está permeado por la o las teorías que decidieron utilizar. Por otra parte, deben tener la capacidad de lograr un documento con orden lógico, en el que el enlace o los párrafos puente entre unas y otras partes de la investigación tengan sentido y significado.

A pesar de que el trabajo docente puede resultar muy intenso en cuanto a la coordinación previa, orientación durante el proceso y evaluación al finalizar, los resultados obtenidos en cuanto al aprendizaje que los estudiantes logran son mucho más satisfactorios y enriquecedores que si se desarrollara una clase magistral o se realizaran exposiciones en clase.

II. Ejercicio de simulación: Asamblea General de la Organización de Estados Americanos

Los ejercicios de simulación son una estrategia didáctica muy utilizada en la educación superior.

Un aspecto importante para tomar en cuenta en los ejercicios de simulación es que le brindan al estudiantado la capacidad de combinar teoría y práctica, en una praxis política basada en sus posibilidades de ejercicio profesional futuro. En este sentido, el ejercicio de simulación le ofrece a las y los estudiantes un vistazo a una de las posibles áreas en las que se puede desempeñar luego de su paso por la educación superior. El hecho de idear y poner a disposición de las y los estudiantes una diversidad de roles de simulación, desde representación de Estados hasta grupos de la sociedad civil, grupos de presión e incluso medios de comunicación, le brinda al estudiantado a su vez una visión amplia de sus posibilidades profesionales y laborales.

Objetivo didáctico

El objetivo del ejercicio de simulación es reproducir un espacio de aprendizaje, lo más cercano a la realidad internacional, para que el estudiantado sea capaz de integrar el conocimiento, las habilidades y destrezas adquiridas en el curso y ponerlo en práctica, a partir del papel que le corresponde representar en la Asamblea General de la Organización de Estados Americanos (OEA).

Explicación de la actividad didáctica

Como parte de la evaluación final del curso, los estudiantes debieron organizarse para

conformar la Asamblea General de la Organización de Estados Americanos y reunirse para discutir un tema propuesto por el equipo docente. En el curso del 2017 fue la situación en Venezuela y la posible aplicación de la Carta Democrática y en el 2018, la situación en Nicaragua.

La simulación es una técnica de aprendizaje interactiva, la cual permite, por medio de la investigación y análisis del tema en cuestión, asumir y representar lo más fielmente la posición del actor y la situación que se va a reproducir.

La simulación no es una dramatización, es asumir el papel de “actor de las Relaciones Internacionales o de la política nacional que corresponde interpretar”, en términos de principios y valores, posiciones e intereses, acorde con la estrategia de desarrollo y la política exterior del país que le corresponde representar, o bien acorde con los valores, intereses y trayectoria de la organización o entidad que caracteriza. La representación debe manifestarse a lo largo del ejercicio, por medio del estilo de discurso, las negociaciones y la toma de decisiones respecto de las propuestas de resolución y a las votaciones. Esta técnica ofrece la posibilidad de conocer cómo podría comportarse en una situación en términos relativamente reales. En el caso del o la estudiante, es una forma diferente de acercarse y apropiarse al conocimiento, mediante un aprendizaje significativo.

La simulación consistió en reproducir una sesión de la Asamblea General de la Organización de Estados Americanos (OEA), la cual se convocó para conocer la situación política en Venezuela en el primer ejercicio, y el caso de Nicaragua en el segundo. La actividad se realizó con la participación de los tres grupos simultáneamente, y contó con la coordinación del equipo docente durante todo el proceso.

En el espacio de Mediación Virtual, se les facilitó todos los documentos que requerían para la presentación final: la agenda con los temas y propuestas de discusión, el reglamento para los debates, las normas de conducta, las reglas para la redacción y presentación de resoluciones.

Estructura de la actividad didáctica

De manera aleatoria (al azar) los estudiantes recibieron la designación del país miembro o del actor internacional que debían representar, dos personas por delegación, con la condición de que debían ser de grupos distintos.

Los miembros de las delegaciones debieron elaborar los siguientes documentos, según criterios previamente establecidos en los lineamientos y rúbricas de evaluación correspondiente:

Para los países miembros de la OEA:

- Investigación sobre la política exterior del país al cual le correspondió representar. Este documento debía contener, los principios, valores, características de la cultura política en torno a los cuales se edifica la política exterior, así como los objetivos y la articulación con los intereses que promueve el régimen político. Deben plantear las principales características de la política exterior, respecto a sus relaciones con los países de América Latina, sus posiciones en la OEA sobre situaciones conflictivas, las cuales sean producto de intereses y posiciones contradictorias y principalmente su posición respecto a la Carta Democrática Americana. Asimismo, su posición respecto de la política de los Estados Unidos en el marco de las relaciones interamericanas. (Este documento debe poseer los requerimientos metodológicos de una pequeña investigación, usar las bases de datos de la UCR, además de otras fuentes complementarias).

- Presentar un documento de posición oficial del país frente a la situación que vive Venezuela para el 2017 y Nicaragua, para la simulación del 2018 y las acciones o propuestas al respecto.

- Un breve discurso para la apertura de la sesión, el cual debía ser entregado a cada docente de previo a la realización del ejercicio.

- Un reporte final, en el cual les correspondió analizar los resultados de la actividad sustentados con evidencias (correos de negociaciones entre actores, reuniones previas, comunicaciones no oficiales, propuestas elaboradas), así como los aprendizajes obtenidos. Este reporte, fue compartido y analizado en la última sesión del curso, por cada grupo y su profesor respectivo.

Para los otros actores:

- Investigación acerca del actor (miembro observador, medio de comunicación, organización de derechos humanos, etc.) en cuanto a sus características principales, su orientación político-ideológica, fuentes de financiamiento, posición respecto del conflicto, posición respecto de la OEA y de temas de Derechos Humanos, entre otros.

- Un reporte final, en el cual les correspondió analizar los resultados de la actividad sustentados con evidencias (correos de negociaciones entre actores, reuniones previas, comunicaciones no oficiales, propuestas elaboradas), así como los aprendizajes obtenidos.

En la plataforma los estudiantes podían encontrar los lineamientos para la presentación de sus respectivos informes, tal y como se muestra a continuación:

Imagen N°3. Guías para la elaboración de informes de actor

Guías para elaborar "Informe Actor" para la simulación OEA

En esta carpeta encontrarán las guías para realizar el "Informe Actor", según según el papel que le corresponde representar en la simulación de la OEA.



En todos los casos se hizo énfasis en que debían buscar información fidedigna en distintas fuentes de calidad para elaborar el trabajo y que además del contenido, se evaluarían aspectos de forma, en términos de la claridad en la redacción, coherencia, y rigurosidad en la aplicación de las normas APA para la correcta citación y respecto a la autoría.

Procedimiento: explicación clara y detallada de cada paso que constituye la actividad

La actividad didáctica se conformó de una serie de fases interrelacionadas, que se planearon con el objetivo de sacarle el mayor provecho al ejercicio de simulación. En este sentido, el ejercicio de simulación se empezó a desarrollar en el curso varias semanas de previo a la fecha en que se estaría realizando formalmente la simulación, o la "Asamblea General de la OEA".

La primera fase del ejercicio consistió en la repartición al azar de los roles de la simulación, aproximadamente dos meses antes de la simulación formal. Una vez repartidos los roles, como parte de esta primera fase, las y los estudiantes debían familiarizarse con el actor asignado mediante una investigación sobre el actor que les tocó. Se les solicitó caracterizar al actor, posicionarlo políticamente con respecto al caso de estudio, ya fuera Venezuela durante el primer ejercicio, o Nicaragua durante el segundo, y a su vez ubicarlo en una escala de poder internacional, con base en las lecturas del curso. Este ejercicio de investigación teórico les permite a las y los estudiantes empezar la transición de la teoría vista a lo largo del curso a la práctica política de la negociación diplomática.

No obstante, como existe una multiplicidad de roles para acercar lo mejor posible el ejercicio a la realidad empírica, se solicitaron diferentes elementos de análisis, conforme a la

"naturaleza" de cada actor. La primera fase del ejercicio finalizó con la elaboración por parte de los grupos de trabajo de los discursos iniciales, donde se demuestra la posición inicial del actor con respecto al caso de simulación, los cuales serían dados por las y los estudiantes durante la apertura de la simulación formal del curso.

Una segunda fase consistió en el inicio de la negociación entre los diversos actores, con el objetivo de establecer alianzas y bloques de cara a la simulación formal de la Asamblea de la OEA. Para ello, se les brindó a los estudiantes herramientas en el ejercicio de negociación, y se les incentivó a iniciar los esfuerzos políticos para conformar no sólo bloques de alianzas, sino también propuestas de resolución de previo a la simulación formal. Durante este período los diversos actores debían negociar entre sí para fortalecer su posición política con respecto al caso de simulación, y con ello sus intereses. De esta forma, los grupos de presión, los grupos de la sociedad civil, así como los medios de comunicación, jugaron un papel fundamental a disposición de los intereses de los Estados, tanto miembros como observadores. Desde este momento, incluso, los medios de comunicación y los grupos de la sociedad civil iniciaron con la simulación real del curso, extendiendo noticias a través de grupos cerrados en redes sociales, o por medio del uso de hashtags también en redes sociales, o incluso por medio de correos electrónicos.

La tercera fase de la simulación consistió en la ejecución de la simulación formal del curso, en la fecha establecida, la cual fue llevada a cabo en un espacio adecuado para la simulación, en la sala de audiovisuales de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Costa Rica, y en la cual las y los estudiantes debían atender todos los aspectos previamente estipulados en cuanto a etiqueta y protocolo diplomáticos que un acto como la Asamblea General de la OEA debe respetar.

Durante esta fase, los Estados miembros iniciaron con sus discursos de apertura, luego de unas palabras tanto de la persona que asumió la Secretaría General como de quien ejerció la Presidencia de la OEA y posteriormente se abrió la discusión para la presentación de mociones, tanto de orden como de fondo, así como para la presentación de propuestas de resolución ante el caso propuesto.

Cabe resaltar el hecho de que, durante la mayoría del proceso previo, y en especial durante esta fase del ejercicio, las y los estudiantes tenían completa libertad de manejar el ejercicio de simulación. El equipo docente solamente brindó las reglas iniciales de protocolo que deben regir en el ejercicio, y posteriormente se dedicó a brindar algunos consejos para facilitar el manejo del ejercicio, a petición previa de las y los estudiantes.

Asimismo, las y los estudiantes, durante esta tercera fase del ejercicio de simulación, también establecieron espacios informales para que las partes pudieran seguir negociando, con el objetivo de reunir los votos suficientes para aprobar sus respectivas propuestas de resolución. Además, los Estados observadores, grupos de presión, los grupos de la sociedad civil y los medios de comunicación siguieron ejerciendo un papel fundamental

durante toda esta fase, sirviendo de intermediarios en las negociaciones, pasando noticias por los canales previamente mencionados, así como sirviendo de fuentes de evidencia, en caso de ser convocados por los Estados para ofrecer sus opiniones “técnicas” ante el plenario de la Asamblea General. Los Estados observadores ejercieron un papel adicional, en el cuál ejercían influencia y presión sobre sus aliados con el objetivo de satisfacer sus intereses, en la resolución final que fuera aprobada por la Asamblea General de la OEA.

Esta tercera fase finalizó luego de la votación de los proyectos de resolución, y la adopción de todos los acuerdos por votación de la Asamblea General de la OEA. Asimismo, las profesoras brindaron unas palabras al final, como forma de agradecer y felicitar el esfuerzo de las y los estudiantes.

La cuarta y última fase del ejercicio de simulación consistió en la elaboración del informe final del ejercicio, cuyos lineamientos pueden observarse en la sección de anexos. Este informe consistió en la presentación de toda la evidencia de todos los esfuerzos que realizaron los grupos de trabajo durante todo el proceso de la actividad, ya fueran correos electrónicos enviados a diferentes actores, imágenes de conversaciones realizadas por mensajería celular o redes sociales, o cualquier otra evidencia que demostrara el trabajo realizado por los grupos de trabajo en función del actor asignado y sus intereses.

Asimismo, se les solicitó brindar una reflexión sobre la propuesta de resolución aprobada, en relación con los intereses que debían defender de acuerdo con el rol asignado, y finalmente, ofrecer una reflexión personal sobre la utilidad y el aprendizaje adquirido durante todo el ejercicio de simulación. Cabe afirmar que, aunque el esfuerzo de las y los estudiantes fue significativo, las reflexiones personales arrojaron como resultado un gran entusiasmo por la simulación y una valoración importante del aprendizaje práctico obtenido con el ejercicio.

En la siguiente imagen, puede observarse la manera en la que la actividad se presentó en el aula virtual:

Imagen N°4. Presentación de la actividad en el aula virtual: Ejercicio de simulación Asamblea General OEA

Ejercicio de simulación: Asamblea General de la Organización de Estados Americanos (OEA)

Como parte de la evaluación final del curso, los estudiantes se organizarán para conformar la Asamblea General de la Organización de Estados Americanos. En este espacio, encontrarán todos los documentos que requieren para la presentación final: la agenda con los temas y propuestas de discusión, el reglamento para los debates, las normas de conducta, las reglas para la redacción y presentación de resoluciones.

Recuerden que el ejercicio tiene un valor de 45% y que deberán realizar las siguientes actividades:

- Informe actor (marco teórico-conceptual y análisis) 20%
- Presentación oral y escrita (discurso, defensa posición país y argumentación) 15%
- Reporte final 10%



Estrategia de evaluación de la actividad

La estrategia de evaluación para el ejercicio de simulación del curso fue a grandes rasgos la misma estrategia que para la actividad virtual por temática wiki. Esto en el entendido que se utilizaron las mismas herramientas de evaluación, cuyas fortalezas y beneficios han sido ya previamente explicados.

A diferencia de la anterior dinámica explicada, el reto para el equipo docente a la hora de realizar la evaluación fue la elaboración de lineamientos específicos por tipo de actor, ya que no se le podía ni se debía solicitar a las y los estudiantes los mismos elementos sin distinción del actor asignado. En este sentido, se elaboraron y presentaron a cada grupo del curso lineamientos específicos por actor en el ejercicio de simulación, tal y como se explicitó en la imagen N°3.

Así como fue necesario elaborar lineamientos específicos por tipo de actor, también fue necesario realizar rúbricas específicas de evaluación por tipos de actor, de manera que se pudiera brindar una adecuada retroalimentación a cada estudiante, dependiendo del rol asignado y el papel jugado durante el ejercicio. Aún a pesar de que en algunos casos los estudiantes trabajaron en parejas, la evaluación se realizó de forma individual, sin perder de vista el trabajo colectivo realizado.

Por la particularidad del informe final de la simulación y que se quería rescatar la experiencia personal en la realización del ejercicio, se acordó que los criterios de presentación del documento fueran los mismos lineamientos y una misma rúbrica de evaluación en todos los casos, sin importar si habían trabajado de manera individual o colectiva.

Reflexión docente sobre habilidades, destrezas, competencias considera usted que promueve esta actividad en el proceso de aprendizaje del estudiantado.

El ejercicio de simulación se convierte en la síntesis donde confluyen todos los aprendizajes no solo de este curso, sino también de otros cursos de la carrera. Constituye una actividad integradora de conocimientos, valores, habilidades destrezas, además de que enfrenta a los y las estudiantes con una realidad frente a la cual deben tomar decisiones.

Desde la preparación del ejercicio, se abre una gama de posibilidades para el aprendizaje, y quizás lo más relevante es que no está dirigido al conocimiento de una realidad lejana, sino que ésta adquiere sentido porque es la realidad que les corresponde representar. Por tal razón, la interiorización de la información del país u organización que representan no es desde una postura de investigador fuera de la realidad, sino que son investigadores y actores de la realidad, en la cual tratarán de incidir, de acuerdo con los intereses y valores que representan.

Varios aprendizajes se integran, tales como la investigación sobre la caracterización del actor, el conocimiento de la política exterior y la cultura del país representado, tener conocimiento de los otros al asumir quizás un papel que no concuerda con las posiciones políticas del estudiante. También aprehenden desde la elaboración de un discurso, las técnicas básicas de negociación, la toma de decisiones, el funcionamiento de organizaciones internacionales, la elaboración de resoluciones, el manejo de reglamento de la organización para tener habilidades en la articulación de las mociones y resoluciones y las reflexiones finales sobre su aprendizaje.

Consideraciones finales

El aprendizaje colaborativo requiere de una preparación muy cuidadosa de parte del equipo docente, no sólo para que los estudiantes disfruten del proceso de aprendizaje, sino también para que la realización de las distintas actividades les permita a los estudiantes profundizar en algunas de las distintas temáticas abarcadas en el curso.

El papel de la persona docente es la de facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los temas teóricos se abordan a partir de la exposición y discusión alrededor de un núcleo generador, por medio de lecturas que aportan elementos teórico-conceptuales, de ahí que es fundamental que la persona docente suministre la información teórica que considere relevante para el desarrollo de la actividad. Deberá, asimismo, dirigir el proceso, fomentando la discusión y participación en clase para el desarrollo de las competencias que se desea desarrollar.

Ningún método, estrategia, técnica o actividad, por mejor planeada y diseñada que esté, podrá sustituir una buena actitud, tanto de parte de los estudiantes, como de los docentes. Sin embargo, es fundamental que la persona docente utilice estrategias y herramientas pedagógicas y didácticas, que promuevan en los estudiantes el aprendizaje “para la vida”, no sólo la asimilación de conceptos, teorías o técnicas.

Es necesario comprender la formación como un proceso que va “más allá de una cultura transmisora o reproductiva” y promover el desarrollo de habilidades y competencias, que permitan a cada estudiante potenciar el conocimiento. Hablar de aprendizaje implica renovar los espacios de formación, a partir de la vivencia cotidiana, las experiencias personales, de manera que las estrategias didácticas estén diseñadas para promover un estilo de aprendizaje vinculado con la realidad y sus contextos, que permitan analizar las distintas problemáticas y desarrollar acciones formativas más pertinentes.

La realización de la estrategia didáctica a partir de una serie de actividades, tanto individuales como grupales, permitió brindarle a los estudiantes el conocimiento y las herramientas necesarias para que pudieran constatar el funcionamiento real de la institucionalidad regional, lo que les permitió afianzar los conceptos vistos en clase, cómo utilizarlos para la comprensión y análisis de las actividades llevadas a cabo por los distintos actores e instituciones que conforman el escenario internacional.

El primer y último objetivo de cada curso está fijado siempre en mejorar el diseño y elaboración de las distintas estrategias y actividades didácticas, de manera que los estudiantes puedan asimilar nuevos conocimientos, reflexionar sobre su rol en una sociedad que requiere de profesionales con excelencia profesional y personal, además de disfrutar del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Fuentes consultadas

Escuela de Ciencias Políticas. Plan de estudios y contenido de la malla curricular 2015. Universidad de Costa Rica. Recuperado en <http://www.ecp.fcs.ucr.ac.cr/resolucion>

Escuela de Ciencias Políticas (s.f.). Guía de curso.

Docencia Universitaria. Aprendizaje colaborativo. Recuperado en https://mediacionvirtual.ucr.ac.cr/pluginfile.php/131712/mod_resource/content/1/Aprendizaje%20Colaborativo-1.pdf

Tecnológico de Monterrey (2000). Las técnicas didácticas en el modelo educativo del Tec de Monterrey. Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo. Recuperado en http://sitios.itesm.mx/va/dide/docs_internos/inf-doc/tecnicas-modelo.PDF

Unidad de Apoyo a la Docencia Mediada por Tics (2017). Manual: El diseño de Wikis en Mediación Virtual. Libro electrónico. Disponible en <https://portafoliovirtual.ucr.ac.cr/files/Wiki%202017-2.pdf>

Unidad de Apoyo a la Docencia Mediada por Tics (2017). Manual: Actividades en Mediación Virtual. Foros. Libro electrónico. Disponible en <https://portafoliovirtual.ucr.ac.cr/files/MANUALES%20NUEVA%20IMAGEN/Foros%202017.pdf>

Unidad de Apoyo a la Docencia Mediada por Tics (2017). Manual: Rúbricas. Libro electrónico. Disponible en <https://portafoliovirtual.ucr.ac.cr/files/MANUALES%20NUEVA%20IMAGEN/Ru%CC%81bricas%202017%20da%20edicio%CC%81n%20.pdf>

Universidad Estatal a Distancia (2013). Recomendaciones para la Evaluación de los Aprendizajes.

**El uso de la gira de campo como buena práctica docente en la enseñanza de las
Ciencias Políticas en la Universidad de Costa Rica.**

Alberto Cortés Ramos ¹

1. Introducción

En los últimos 15 años, cada vez más docentes de diversos cursos han ido incorporando las giras de campo como parte del repertorio de estrategias didácticas utilizadas en el programa de Bachillerato y Licenciatura de la Escuela de Ciencias Políticas de la Universidad de Costa Rica, como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el presente capítulo, compartiré mi experiencia como docente que desde hace más de una década ha utilizado la gira como parte del desarrollo de los cursos que he impartido. Estos cursos han sido sobre teorías del desarrollo, política contemporánea de América Central y el Caribe y geopolítica de América Central y el Caribe. Como también soy profesor en la Escuela de Geografía, también he realizado giras en el marco de los cursos de Geografía Política y Geografía de América Central.

2. Mi inicio con las giras de campo

Como estudiante, durante todo mi bachillerato y licenciatura (1984-89) en Ciencias Políticas de la UCR no existía la práctica de desarrollar giras de campo. Mi primer contacto con este tipo de estrategia metodológica de aprendizaje e investigación la tuve cuando realicé estudios de posgrado en la Maestría en Geografía de la UCR. De hecho, la experiencia de tener giras fue parte de un proceso de aprendizaje más amplio, de índole epistemológica, relacionados con la forma en construimos el conocimiento. Para efectos de mi formación politológica, el aprendizaje principal fue que ni el poder ni el Estado se comportan de una forma homogénea en el espacio o en el territorio. De hecho, ambos contribuyen a producir y reproducir una geografía con un desarrollo desigual en términos social, económica y políticamente. Esa dinámica del poder en términos espaciales, no siempre es fácil de comprender y aprehender cuando se analizan estadísticas agregadas, discursos y narrativas o instituciones formales, como las que principalmente se analizan en nuestra disciplina.

¹ Ph.D. en Geografía en la Universidad de Loughborough, Inglaterra. alberto.cortes@ucr.ac.cr

Un ejemplo de esta diferencia que puede ayudar a comprender la importancia de incorporar el análisis territorial en el proceso de aprendizaje, fue la lección que nos dio la profesora Carolyn Hall² a quienes llevábamos el curso de Espacios y sociedades en América Central en el posgrado en Geografía en la promoción de 1999. En la primera clase, con el mapa de la región centroamericana colgando en la pizarra, doña Carolyn nos dijo, de manera un tanto flemática, que en Centroamérica la mayoría de los textos indican que los conquistadores y colonizadores españoles controlaban el territorio de la Audiencia de Guatemala. Como lo veríamos a lo largo del curso, la profesora Hall nos adelantó que, en términos de control y ejercicio de soberanía territorial, en realidad los españoles nunca llegaron a controlar de manera efectiva más de una cuarta parte del territorio centroamericano. Todavía hoy, hay muchas partes del territorio en Centroamérica en que el Estado no llega o apenas tiene presencia, más allá del principio del *uti possidetis iuris* o de los aspectos legales de la soberanía.

En ese sentido, para efectos de la enseñanza de la ciencias políticas, un instrumento que disciplinas como la geografía y la antropología han utilizado y desarrollado de manera sistemática, en una suerte de hibridez metodológica y didáctica, puede ser de mucha utilidad para comprender el comportamiento del poder en distintas escalas del territorio.

3. El análisis del poder en las distintas escalas con las giras de campo

En términos generales, la mayoría de los procesos políticos, económicos y sociales tienen una dimensión territorial o, visto de otra manera, tienen un anclaje espacial. Una de las premisas de las que se parte es que el poder organiza al territorio y el territorio contribuye a reproducir relaciones de poder. El Estado es la forma dominante de organización del poder en la época moderna, pero no la única. Ello implica, que la gira tiene la posibilidad de analizar procesos que involucran distintas escalas: la global, la regional, la nacional y la local, así como las articulaciones que pueden existir entre procesos que involucran actores en que operan en distintas escalas.

La gira permite no solo conocer el escenario territorial y la forma en que se despliega el Estado por medio del sector público, sino también permite conocer e interactuar con los distintos actores que participan en el proceso que se analiza in situ.

3.1 Casos

En el caso de los cursos, hemos desarrollado más de 10 giras de trabajo de campo. En ellas hemos tenido una gran variedad de experiencias que nos conectan con procesos socio-políticos y territoriales en distintas escalas. A continuación compartiré dos, el primero en escala local y el segundo en escala regional:

² Actualmente, la Dra. Carolyn Hall es profesora emérita de la Escuela de Geografía de la Universidad de Costa Rica.

- Primer caso: gira a Sardinal. En el año 2009, en el marco del curso de Teorías del Desarrollo se realizó una gira de campo al Distrito de Sardinal, Cantón de Carrillo, Provincia de Guanacaste. La escogencia de este destino para la gira tenía que ver con que el curso analizaba la relación Estado-sociedad-naturaleza a partir de los modelos de desarrollo. En ese momento, en esa parte del territorio nacional, se desarrollaba un conflicto socio-político y ambiental alrededor de la construcción de un acueducto por parte del Instituto de Acueductos y Alcantarillados (AyA), que tenía como propósito transferir agua potable de Sardinal a El Coco.

La gira permitió conocer in situ a los diversos actores económicos (transnacionales, nacionales y locales), políticos (partidos representados en la municipalidad), institucionales (se estuvo en una sesión del consejo municipal y se conversó con representantes del AyA) y sociales involucrados, así como sus agendas, estrategias e intereses. El grupo también conoció las zonas afectadas, el paisaje de estos territorios (en su sentido geográfico, en el que la organización del paisaje refleja las relaciones de poder) y las actividades que se desarrollaban en ella, enriqueciendo la perspectiva de quienes participaron en la gira.

En el reporte de esta gira de trabajo de campo, los informes fueron elaborados grupalmente y recogían en un primer momento aspectos “vivenciales” o “subjetivos” de la gira, sección en la que el profesor solicitó que el grupo compartiera aspectos observados de la vida cotidiana de las regiones visitadas que captaron la atención grupal. También esa sección intentaba recuperar la experiencia vivida por estudiantes que no conocían esa parte del país y podían compartir de esa manera la experiencia que les provocó conocerla no como turistas sino como partes de una experiencia didáctica.

En un segundo momento del informe, cada grupo describía las actividades desarrolladas a lo largo de la gira (por ejemplo, de camino a Sardinal se visitó la Sede de la UCR en Liberia y en ella se tuvo un intercambio con dirigentes de la Asociación de Estudiantes y con un docente de psicología de la Sede que estaba involucrado con el movimiento social de oposición al acueducto).

En un tercer momento, se hace una caracterización del escenario y de los actores involucrados, así como de sus agendas e intereses y, en un cuarto momento, hicieron un esfuerzo de vincular el análisis de la información obtenida en la gira con los contenidos conceptuales de las teorías del desarrollo, objetivo principal del curso.

Como señaló uno de los grupos de estudiantes en su reporte de gira:

“... Esta visita a la zona del Cantón de Carrillo fue sin lugar a dudas de una gran valía, pues es casi un hecho que más de una persona era indiferente a la magnitud de este con-

flicto, y esta visita sirvió para enterarse de forma idónea.”³

- Segundo caso: gira de trabajo de campo a Cuba. Esta gira se organizó en el marco de dos cursos que estaba impartiendo en el I Ciclo de 2013: el curso Seminario de América Central y el Caribe de la Escuela de Ciencias Políticas y el curso de Geografía Política en la Escuela de Geografía. Pudieron participar 14 estudiantes, 7 de cada curso. La gran mayoría estudiantes con beca que viajaban por primera vez a Cuba. El objetivo principal de la gira era conocer in situ, aspectos fundamentales de la cultura, la sociedad y el Estado cubano y del Caribe insular. No omito señalar que en ambos cursos, este país es analizado desde distintas perspectivas (geopolítica, histórica, cultural, económica, política y social), por la gran relevancia que ha tenido en la región circun-caribe. Un elemento que se aprovechó para efectos de la estructuración de la gira fue la realización del Coloquio Internacional “Diversidad Cultural en el Caribe”, que se llevó a cabo en la Casa de las Américas entre los días 20 y 24 de mayo del 2013. La misma estuvo a cargo del Centro de Estudios del Caribe e incluyó diversas conferencias, charlas, talleres, presentaciones de libros y espectáculos que fomentaron la riqueza cultural del Caribe desde una perspectiva integral del concepto.

El coloquio estuvo estructurado por 4 ejes fundamentales a lo largo de la semana. El primer eje se enfocó en el Seminario La Caraibe tout entiere, donde se hizo un reconocimiento a la figura de Edouard Glissant, un gran intelectual martiniqueño reconocido en el Caribe por sus grandes aportes tanto literarios como artísticos en general. Sus escritos se enfocaban en lograr explicar al Caribe desde una visión integral de su diversidad cultural. El segundo eje estuvo dedicado a los estudios sobre arte, lengua y literatura. Distintos especialistas cubanos como internacionales presentaron sus distintas ponencias relacionadas a aspectos históricos y contemporáneos de la evolución artística de la región y su alcance sociocultural en el resto del mundo. Un tercer eje temático estuvo relacionado con las conexiones y enlaces entre los territorios caribeños y sus distintos procesos migratorios interregionales, así como sus influencias en los bordes costeros que definen al Mar Caribe por Centroamérica. Este eje fue titulado: Islas, costas y tierra firme: cercanía y distancias. Por último se encontró el eje llamado El cuerpo, la máscara y el carnaval: ser, parecer, desaparecer. Este eje se centró en el estudio de ciertos códigos simbólicos de las festividades caribeñas con sus distintas tradiciones. Para esto se organizaron distintas ponencias, materiales audiovisuales y espectáculos realizados por expertos en el tema. A lo largo de la semana se presentaron ponencias y exposiciones variadas que lograron captar la atención de los participantes.

En los reportes quedó en evidencia no solo el aprovechamiento que se hizo de los espacios formales de la gira, sino también de la experiencia de haberse quedado no en hote-

³ Reporte de Gira a Sardinal. Estudiantes: Fabián Núñez. A84560, David Morales. A84327 y Emilio Méndez. A63556. 02/12/2009.

les sino en casas de familias cubanas, la experiencia de interactuar con gente joven en el Malecón de La Habana y en la ciudad, el poder conocer una ciudad colonial de las características e importancia arquitectónica como La Habana vieja, entre otros aspectos.

Una de las estudiantes de Ciencias Políticas que participó en la gira, Lourdes Núñez Pérez, señaló lo siguiente en su reporte:

“... La gira a Cuba trajo consigo distintas experiencias que no hubieran sido posibles de entender desde nuestro país. El conocer un estilo de vida tan distinto al costarricense, tanto a nivel político como económico y cultural, logró ampliar nuestro conocimiento sobre el Caribe y su impacto en el resto del mundo. Resultó interesante interactuar con la sociedad cubana, conocer sus distintos puntos de vista políticos y sus opiniones encontradas sobre el gobierno actual cubano. A pesar de su abierta ideología comunista, Cuba poco a poco está entrando en una apertura de mercado que hasta el momento ha sido regulado por el Estado. No obstante, este país se encuentra lejos de empatar condiciones con los demás países de economía abierta en el mundo.”

Más adelante, en sus reflexiones finales ella indica lo siguiente sobre las giras:

“Las giras, los viajes, deben ser más promovidos por las escuelas de las carreras, como las de Ciencias Sociales, pues nuestro objeto de estudio no solo se conoce desde los libros y desde la academia, también hay un mundo exterior que nos puede decir mucho. En ese sentido esta gira llenó mis expectativas y hasta las sobrepasó. Me llena de mucha satisfacción haber podido participar de esta actividad y de haber ganado tanto conocimiento de una realidad que no tenía en mente”.

Aunque es un testimonio que obliga a una cita larga, vale la pena leer la reflexión que desarrolla al inicio de su reporte, Bradley Johnston, estudiante de Ciencias Políticas y originario de la provincia de Limón, el Caribe costarricense:

“Debo de admitir que yo era una de esas personas escépticas sobre el beneficio verdadero de ir a giras, al pensar que muchas veces estas no provocan ningún resultado tangible en cuanto al aprendizaje que le queda al estudiante. El propósito de las giras debería de consistir en provocar un vínculo especial entre el estudiante y el tema estudiado. Un vínculo que se espera que sea logrado mediante la experiencia y la cercanía con el objeto estudiado mediante la recolección de información in situ. Debo ser honesto y declarar que previo a esta gira mis principales intereses en materia de ciencia política se asociaban a temas relacionados con la parte de toma de decisiones, relaciones internacionales y desarrollo económico. Y a pesar de que si uno se detiene a pensar, lo que sucede con la región Caribe, Cuba, sus relaciones culturales y económicas, deberían de ser tomadas en cuenta en las áreas de mi interés, yo era ignorante sobre estos temas y no causaban en mi persona un interés particular. Esta gira ha permitido que despierte en mí, un deseo

que no había sentido antes por sumergirme en un tema específico del cual no tenía conocimiento alguno y ha provocado un apego personal a lo que sucede en la región Caribe. Por primera vez, me he puesto a pensar lo que significa verdaderamente pertenecer al Caribe, y aunque yo viví toda mi infancia y mi adolescencia en la provincia de Limón, nunca me hice los cuestionamientos sobre cómo el pertenecer a esta zona ha influido en mi persona, mi cultura, y mi pensamiento. Cabe señalar que aún me califico de ignorante con respecto a Cuba y al Caribe en general, pero lo que sí logró esta gira fue un cambio radical en el desinterés previo que tenía sobre el tema, a un sentimiento de pertenencia y apego con esta zona, que me avergüenza admitir que no tuve desde antes. (...)

De la misma forma en la que una fotografía no puede captar la grandeza de las imágenes que presenciamos, la exposición de lo que significó este viaje en mi crecimiento intelectual y personal, inevitablemente se queda corta a la hora de plasmar estas ideas en papel. A pesar de esto, comenzaré a relatar lo que fue mi primer encuentro con el Caribe Insular.”

4. Aspectos básicos de la organización de las giras de campo

Uno de los desafíos mayores que tiene la persona responsable de la gira es evitar que la actividad se vuelva un evento turístico. Para ello, es fundamental tener claro el objetivo o los objetivos que se buscan con la gira de trabajo de campo en términos didácticos. Los objetivos pueden ser diversos y también pueden ser múltiples, pero siempre debe existir un claro ligamen o vínculo entre la gira y los contenidos del curso en el marco del cual se desarrolla.

En la preparación de la gira, es conveniente que previo a la misma la persona docente encarga y el grupo de estudiantes que participará de la gira, tengan una sesión de trabajo en la que se estudie bibliografía relacionada con los temas a trabajar a lo largo de la gira y también las características geográficas e históricas de la región a visitar. Es muy importante que de previo a la gira, exista un cronograma preciso de las actividades que se van a desarrollar y que estas aprovechen al máximo el tiempo disponible en las horas o días que dure el trabajo de campo. Obviamente, en el análisis del lugar de destino de la gira, se tiene que hacer un análisis de posibles riesgos y tomar las prevenciones del caso. En ese sentido, debe cumplirse con la normativa y regulaciones universitarias sobre las disposiciones de seguridad preventivas.

En relación a la organización y estructura del informe, desde mi punto de vista es preferible que los informes se realicen grupalmente, aunque pueden permitirse también trabajos individuales. La estructura mínima debe tener, al menos, los siguientes puntos:

- Valoración de aspectos vivenciales o etnográficos de la gira.
- Descripción y análisis de las actividades desarrolladas en el marco de la gira.

- Relación de los aspectos centrales analizados en la gira y los temas del curso (conceptuales, históricos, estudios de caso, entre otros).
- Valoración crítica y reflexiones sobre la gira misma.

5. Conclusiones

De lo expuesto a lo largo de este breve artículo sobre la relevancia de las giras de trabajo de campo para la enseñanza de las Ciencias Políticas, es importante destacar que la irrupción de esta técnica didáctica en nuestro campo disciplinar ha enriquecido el proceso de enseñanza-aprendizaje. De hecho, ello va a tono con el llamado que hace la Comisión Gulbenkian de in-pensar las ciencias sociales y de avanzar hacia la construcción de procesos de creación y construcción de conocimiento en los que el lugar y el territorio, entre otras dimensiones tengan una importancia mayor que la que han tenido históricamente y también se orienta en dirección correcta con la nueva malla curricular de la Escuela que le da un importante peso a la inter y transdisciplinariedad que, en lo didáctico y en las técnicas se refleja en la experimentación e incorporación de técnicas empleadas de manera más robusta en otras disciplinas de las ciencias sociales (geografía y antropología, por ejemplo). En el caso de las giras, sin duda, la hibridez ha enriquecido nuestro proceso didáctico.

ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA EL CURSO CURSO CP-3003 ECONOMÍA POLÍTICA GLOBAL Y DESARROLLO

Actividad Didáctica:

Definiendo una Posición Política en Comercio Exterior de Cara a las

Elecciones Presidenciales 2018

Documento de Posición Política

Alonso Villalobos Jiménez¹

“Political science is not merely about political content,
it is about effective communication of this content”

-Sherman & Waismel-Manor (2003: 757)

1. Introducción

La presente sistematización resume la puesta en práctica de una actividad didáctica de planteamiento de un documento de Posición Política, actividad que se fundamenta en la corriente de aprendizaje basado en problemas. Dicha aplicación tuvo lugar en el curso CP-3003 Economía Política Global y Desarrollo (Grupo 02) de la Escuela de Ciencias Políticas de la Universidad de Costa Rica durante el I ciclo de 2017.

En primera instancia resulta relevante señalar que *Economía Política Global y Desarrollo* forma parte del programa de bachillerato en la disciplina mencionada, específicamente del tercer año de carrera y cuenta con una carga académica de tres créditos y tres horas de clase presencial semanal. Según la guía de curso de la unidad académica confeccionada en el año 2014, el mismo posee una orientación teórico-práctico con referentes dirigidos a posibilitar una mayor comprensión de la realidad económico-política internacional como de sus repercusiones en el plano nacional. Cabe indicar igualmente que se encuentra contextualizado en un período histórico que abarca desde los años ochenta hasta la actualidad, período en que Costa Rica ha seguido un estilo de desarrollo en donde la apertura comercial, el modelo exportador y la atracción de Inversión Extranjera Directa (IED) han desempeñado un rol relevante. Es un curso diseñado desde las Ciencias Sociales y para profesionales del área, no obstante, el mismo se encuentra igual-

¹ Doctor en Ciencias Sociales, Área de especialización: Política Internacional y Deforestación. Universidad de Potsdam, Alemania - Master of Science en Manejo Sostenible de los Bosques, Área de especialización Economía y Sociedad. Universidad de Friburgo, Alemania.
ALONSO.VILLALOBOS@ucr.ac.cr

mente abierto a estudiantes internacionales de intercambio de otras áreas quienes asisten al curso aportando desde diversas formaciones.

Según la lógica de la guía del curso se parte del supuesto de que los estudiantes de Ciencia Política una vez graduados potencialmente tendrán que lidiar con debates en torno a diversos componentes de la Economía Global siendo uno de estos componentes el de comercio internacional o comercio exterior, el cual se nutre de posicionamientos o posturas tendientes a respaldar o detractar al Sistema Multilateral de Comercio (ámbito de la Organización Mundial del Comercio) o en su defecto promover o adversar la proliferación de acuerdos comerciales regionales y bilaterales (como Tratados de Libre Comercio o acuerdos de asociación ahora en boga), entre otros. De igual modo, en el marco del curso se visualiza perentorio brindar elementos suficientes para comprender las nuevas dinámicas de la economía global contemporánea, así como el rol de economías emergentes como China, Brasil, Rusia e India y su impacto en el comercio internacional y especialmente en América Latina, lo cual posee repercusiones relevantes y recientes -directas e indirectas- también para un país pequeño como Costa Rica. También se incorpora un componente dedicado a analizar las controversias y desafíos del comercio internacional en dos áreas específicas; en nuestro caso los vínculos entre comercio y la protección del ambiente, así como comercio y agricultura rural-campesina, entre otros².

Para los estudiantes de Ciencia Política, Economía Política Global y Desarrollo cuenta con el requisito de un curso previo, propiamente el de Teoría y Problemas de la Política Internacional impartido en segundo año de la carrera. En términos de la cultura de la Unidad Académica, este último constituye un curso tildado de “duro” por los estudiantes y dependiendo del docente que lo imparta un curso tipo “coladero”. Por su parte, Economía Política Global y Desarrollo se toma hasta cierto punto como un curso complementario, de profundización. Igualmente el curso se nutre de los aportes y antecedentes de otro curso de segundo año, a saber el de Aspectos Políticos de la Macroeconomía.

Al docente del curso le ha correspondido durante el I ciclo del 2017 impartir el curso los días martes en horas de la tarde. Originalmente el curso fue matriculado por 28 estudiantes, retirándose dos a la altura del mes de abril de 2017. De los 26 estudiantes que han permanecido; 23 son de Ciencia Política y tres de intercambio. En términos de sexo, 9 son mujeres mientras el resto varones. Los estudiantes de Ciencia Política se encuentran en el tercer nivel mientras los visitantes provienen del área de Economía, Administración Pública y Ciencia Política con diversos niveles de avance en sus carreras. Las edades de los participantes oscilan entre 21 y 26 años.

² Se procura analizar en estos vínculos temas clave del comercio internacional tales como mecanismos de certificación o estándares de calidad, aspectos de propiedad intelectual, responsabilidad social empresarial, evaluación de impacto del intercambio de bienes y servicios en los recursos naturales, entre otros.

2. Objetivo didáctico

El curso Economía Política Global y Desarrollo, como parte de la Línea formativa Aprendiendo sobre las dinámicas y las interconexiones políticas mundiales, aborda los principales componentes de la economía global desde un enfoque sistémico y desde una perspectiva politológica. Para ello, se busca analizar y dimensionar a la economía global, en parte, como una resultante de las relaciones internacionales y luchas de poder, las cuales traen consigo implicaciones a nivel nacional, propiamente en lo atinente a la inserción de las economías nacionales en la escena global. Lo anterior no inhibe la necesidad de estudiar también sus respectivas repercusiones en distintos ámbitos de la sociedad y del sistema político. En este sentido, se procura evidenciar cómo en el marco de la economía global se ha reestructurado en las últimas décadas las relaciones de poder en el plano internacional otorgando un mayor protagonismo a un conjunto de actores (empresas multinacionales, organizaciones intergubernamentales relacionados a la actividad comercial o financiera y organizaciones de la sociedad civil) al mismo tiempo que se ha re-configurado las capacidades de acción de los Estados y sistemas políticos a la hora de regular u orientar tanto la economía global misma y a las economías nacionales en diferentes planos.

De igual modo, interesa analizar la vinculación entre la economía global, la economía política global y el desarrollo. De manera más específica, se parte de la presunción de que la vinculación entre Ciencia Política, economía global y desarrollo encuentran su punto de enlace en el ejercicio del poder, el cual implica la configuración de actores e intereses en torno a una concepción de Estado, Mercado y Sociedad Civil. En este sentido, el desarrollo, en tanto concepción teórica, no se puede considerar neutral, sino como el resultado de la tensión entre proyectos y visiones ideológicas, muchas veces contrapuestas, que se decantan en la política.

Teniendo lo anterior presente cabe mencionar que dentro de las indicaciones de la guía del curso se encuentra que el docente y la dinámica del curso desarrollada de manera conjunta con los estudiantes debe: *“Identificar nuevos escenarios de toma de decisiones, e identificar los efectos políticos que generan procesos económicos inter- y transnacionales sobre el sistema político nacional.”* (Escuela de Ciencias Política, 2014). Bajo este entendido resulta perentorio explorar como los actores políticos costarricenses responden o atienden los desafíos generados a partir de los fenómenos descritos en la introducción de esta sistematización.

En términos prácticos, cabe mencionar, al inicio del curso se constató un reto en términos didácticos; propiamente el hecho de que las y los estudiantes no terminaran o cubrieran las lecturas obligatorias previas a las sesiones, las cuales en su gran mayoría detallan la influencia de los fenómenos de la economía global y el comercio internacional en las economías de

América Latina³.

La puesta en práctica de la actividad didáctica contempló así el siguiente objetivo didáctico educativa:

- Distinguir los componentes y el estilo de composición de un Documento conciso de posición política en materia de comercio exterior o comercio internacional de un partido político costarricense específico de cara a las elecciones presidenciales 2018 para mejorar el nivel de conocimiento en torno a los debates nacionales en materia de comercio internacional o exterior, debates que se nutren tanto de posturas tendientes a (a) respaldar o detractar el Sistema multilateral de comercio, (b) posturas orientadas a promover o desestimar la proliferación de Acuerdos comerciales regionales y bilaterales (como Tratados de Libre Comercio o acuerdos de asociación ahora en boga) así como (c) promover o cuestionar las formas de atracción de IED y (d) la forma de relacionarse con actores emergentes como los BRICs, entre otros.

Sin embargo, antes de entrar a describir en que ha consistido la actividad se presenta en la próxima sección una serie de aspectos teóricos que sustentan su naturaleza y uso en la Ciencia Política.

3. Descripción de la actividad didáctica

3.1. Fundamentación teórica

Al profesional en Ciencia Política se le forma -al menos desde un plano hipotético y programático- en estilos de redacción y composición propios de la investigación empírica o académica (Baglione, 2008: 596-697). Se subraya lo de “hipotético” por cuanto muchos departamentos y escuelas de Ciencia Política en el ámbito universitario asumen que sus estudiantes adquirirán destrezas en esta materia conforme avancen en el plan de estudios, especialmente en los cursos de investigación, cuestión por la cual la presencia de talleres especializados en redacción y composición son más la excepción que la regla (Sherman & Waismel-Manor, 2003: 755).

En el ámbito costarricense la cantidad de profesionales graduados en esta disciplina que optan por trabajar activamente en la academia, es decir en universidades y centros de

³ Cabe indicar que, en el caso de este curso se asigna un capítulo de un texto o a lo sumo dos artículos científicos sumando alrededor de 50-60 páginas semanales. La dificultad no estriba en que los estudiantes inicien las lecturas, sino más bien que las cubran en su totalidad. Por lo general, dan lectura a las primeras 5-10 páginas, lo cual es evidente por sus participaciones verbales en clase o por la cantidad de páginas subrayadas en las antologías. Esto es ciertamente problemático para los oficios del docente por cuanto las conclusiones a las cuales llegan las y los autores de las lecturas obligatorias se encuentran generalmente al final de las mismas, cuestión por lo cual quien no cubre la totalidad se queda únicamente con lo antecedentes y teóricamente sin el estado efectivo del conocimiento.

investigación, es bastante reducida⁴. Muchos de ellos y ellas se enfrentan en su trabajo a actividades de investigación, rastreo de información o indagación con productos más acotados, requeridos con significativa prontitud y en un lenguaje sencillo, sistemático y, en la medida de lo posible, lo menos complejo posible en términos explicativos, esto por cuanto dichos productos están pensados para audiencias más allá de las académicas.

En este contexto, los documentos de Posición Política constituyen un tipo de actividad de sistematización, articulación y redacción dentro de lo que Pennock (2011: 141) denomina *policy-writing*, es decir el desarrollo de textos o documentos relacionados con temas de propuesta de política pública o de asuntos públicos, desarrollados con frecuencia por profesionales de Ciencia Política que se desempeñan como asesores, analistas o consultores en una variedad de materias⁵. En términos generales, se trata de un documento corto (5-10 páginas) donde se detalla un problema o conjunto de problemas políticos y la propuesta de una o un conjunto de soluciones para su atención.

En Costa Rica dichos documentos son desarrollados para efectos de la redacción de los planes o programas de gobierno, la presentación de proyectos de ley en la Asamblea Legislativa, para proveer de insumos a los programas de comunicación política del Poder Ejecutivo y sus respectivos ministerios y dependencias. Comúnmente, estos documentos son desarrollados en pequeños equipos, quienes redactan una versión preliminar susceptible a ser corregida o “apuntalada” por profesionales de la comunicación. Resulta relevante indicar que en la actualidad raramente el profesional de la Ciencia Política elabora estos documentos de manera aislada, más bien existe una mayor tendencia a constituir equipos multidisciplinarios con apoyo de carácter técnico cuando las materias por su complejidad así lo requieren.

Según Sherman y Waismel-Manor (2003:755; 757) y Pennock (2011:143-144) la elaboración de documentos de posición y de solución de problemas demanda que el estudiante tenga un conocimiento profundo del ámbito de la actividad pública al que se dirige el fondo del documento, así como cierto nivel de creatividad para proponer alternativas, soluciones o rumbos de acción. En ese sentido, no es un ejercicio de simple recuperación

4 Durán y Marín (2011) investigaron la situación de personas graduadas en Ciencia Política de la Universidad de Costa Rica con los planes de estudio correspondientes a los años 1992 y 2002 abarcando por medio de correo electrónico, teléfono o entrevista cara a cara a 214 graduados de ambos planes. En cuanto a los ámbitos en los que se desempeñan laboralmente los graduados, la investigación destaca que el principal empleador es el Estado, ya que casi un 56% las personas encuestadas laboralmente activas indican que se desempeñan en alguna institución pública (de ese 56% sólo el 8% lo hace en instancias universitarias públicas). No obstante, es necesario mencionar que el mercado laboral de la persona profesional en Ciencia Política se ha diversificado en los últimos años; como el mismo estudio indica el 23,20% ejerce la profesión en el sector privado, el 7,73% trabaja en ONGs, el 5,15% labora en un Organismo Internacional, 5,67% trabaja de forma independiente y 2,67% lo hace permanente en un Partido Político.

5 El Documento de Posición recibe en idioma inglés una variedad de denominaciones como position paper según Pennock (2011:143), problem-solving documents bajo la terminología de Breuning et al. (2001: 658) o analytical paper acorde a lo planteado por Sherman et al. (2004:639-640).

de información⁶.

Ahora, aquí se debe distinguir una cualidad del documento de Posición Política de otras formas de *policy-writing* como lo son el *policy brief*, el *briefing memo* o el documento amplio de formulación de política pública. El tipo de documento de nuestro interés trata del objetivo de cubrir un espectro de problemas, opciones de solución de problema o problemas y recomendaciones en el contexto de los valores y posicionamiento ideológico de un cliente (Pennock, 2011: 143-144; Musso et.al., 2000: 637-638). En otras palabras, quién elabora un documento de posición tiene claramente dentro de sus objetivos fortalecer o posicionar las ideas y propuestas políticas de su cliente, sea este un candidato a la presidencia, una ministra, un candidato a la alcaldía, el directivo de una institución autónoma, una diputada de un partido político minoritario, etc.

Las recomendaciones pueden resultar controversiales. Particularmente, cuando se ha venido ejerciendo por largo tiempo el poder la recomendación puede ser “no hacer nada”, darle continuidad a la política pública prevaleciente o efectuar “retoques” con el fin de enrumbar la política pública o acción pública. Por el contrario, cuando se hacen documentos para la Oposición por lo general el documento de posición se encuentra impregnado de una orientación al cambio y a la ruptura con el status quo.

Por otra parte, desde la óptica pedagógica Pennock (2011:143) puntualiza que la elaboración de este tipo de textos tiene dos metas para la y el estudiante. Primero, demostrar un entendimiento de los contenidos del curso relacionados con un ámbito de política pública o de asuntos públicos y, en segundo lugar, practicar destrezas de diseño de políticas públicas, por un lado, y de redacción de reportes orientados a diversas audiencias con base en formatos propios de este diseño, por el otro. Además de estos dos, a nuestro juicio se podrían agregar dos metas pedagógicas más: el desarrollo de cierta capacidad de síntesis y la introducción de habilidades elementales en análisis político prospectivo.

Sobre lo anterior, Sherman & Waismel-Manor (2003: 755-756) plantean que el desarrollo de documentos de posición genera más beneficios para el estudiante cuando se le solicita asumir roles a la hora de su diseño y redacción, propiamente ir más allá de lo ellos denominan “escritura convencional”. Se trata de posicionarse en escenarios políticos hipotéticos, específicamente diseñar y redactar documentos políticos desde la óptica de jefes de campaña, asesores parlamentarios, analistas consultores de partidos políticos.

6 Dada la naturaleza de la disciplina, Breuning et al. (2001:657) indican que en la actualidad los educadores y docentes deben combinar este tipo de actividades de redacción y composición con el desarrollo de capacidades de presentación oral de propuestas, esto por cuanto la política o los actores políticos están llamados a darle continuidad a lo que se encuentra bien e ingeniar respuestas a las demandas de las poblaciones. En esa misma línea, Ishiyama et al. (2006: 664) añaden que los científicos políticos en su calidad de educadores (ya sea de futuros profesionales en Ciencia Política como en otras disciplinas) deben explicar a sus estudiantes como los contenidos de sus cursos y las destrezas desarrolladas los equiparán para enfrentar los desafíos de su quehacer profesional. Por consiguiente, sumando ambos posicionamientos proponemos que la actividad de elaboración de documentos de posición se acompañe de otras estrategias en un contexto de formación integral.

Este posicionamiento provee al estudiante de un entendimiento más profundo y realista de los objetos o asuntos públicos sobre los que se está escribiendo (Sherman & Waisman-Manor, 2003: 756-757). Asimismo, la puesta en práctica de esta actividad, apuntan los autores, posibilita permear a los participantes de entusiasmo y desarrollar su creatividad.

Este tipo de entendimiento señalado en el párrafo anterior resulta clave para futuros profesionales de Ciencia Política en nuestras latitudes. Se debe recordar el señalamiento de Nohlen (2003:4) respecto a que en el proceso de formación de profesionales en Ciencia Política en América Latina se debe enseñar la interrelación de la política con politics y policy, esto en el entendido según este autor de la concreción de un conocimiento más realista y adecuado de la política. Bajo esta lógica, una actividad didáctica como la de definición y redacción de un documento de Posición Política le permite, aunque sea de manera parcial empezar a observar este tipo de interrelaciones con base en problemas reales.

Precisamente, en términos de las actividades y estrategias didácticas modernas la elaboración de documentos de posición política se puede enmarcar en el aprendizaje basado en problemas o problem-based learning (PBL) como es citado en la literatura especializada. Según Manzanares (2010:20) el PBL es un método de aprendizaje en donde el proceso de aprendizaje se concentra en el estudiante y es efectuado con base en pequeños grupos. En el mismo los profesores o docentes actúan como facilitadores o guías y la organización del aprendizaje se realiza precisamente mediante un problema o conjunto de problemas, los cuales estimulan el desarrollo de habilidades de resolución de problemas. Igualmente, el proceso para los sujetos de aprendizaje se caracteriza por ser autodirigido.

Diversas dimensiones del PBL han sido empleadas en la formación en Ciencia Política desde que la disciplina alcanzó cierto nivel de consolidación o independencia a mediados del siglo XX; no obstante, la exploración explícita de los vínculos entre este enfoque o corriente pedagógica y su incidencia en la ciencia social de nuestro interés es novedosa. Al respecto, Buckley et al. (2011: 255-256) señalan que para la Ciencia Política el PBL tiene la ventaja de combinar teoría y evidencia empírica al mismo tiempo de desarrollar habilidades analíticas útiles para los ámbitos de trabajo más frecuentes para el profesional de esta disciplina. Como lo apunta Kurt Burch:

“PBL problems are microcosms of political life. PBL problems mirror the complexity, richness, and ambiguity of problems that confront policymakers. Also, students’ interactions within their study groups mimic the contingencies and uncertainties of all manner of politics. Social actors in any setting confront other actors with disparate views and differing information. Actors strive to reconcile their disparities to become a coherent group that can then draft cogent rules of behavior, public policies, and solutions to problems. Thus, both politics and PBL problems embrace complexity, ambiguity, and indeterminacy. One familiar definition describes politics as “the art of the possible.” PBL problems provoke students to ask, “What is possible?” and “What can be done?” (Burch, 2001: 196).

Este nivel de dramatismo subrayado por Burch resulta relevante en el contexto de una Costa Rica en donde el nivel de apoyo al sistema democrático ha tendido a decaer en la última década producto, en parte, por un descrédito de los actores políticos en su quehacer de atender las necesidades más apremiantes de sectores vulnerables de la sociedad o en su defecto en la protección de intereses de grupo. Igualmente, la proliferación de casos de corrupción de los períodos presidenciales del Nuevo Milenio (1998-2014) ha provocado que la población deje de observar la política como “el arte de lo posible” a entenderla como el arte de lo “que se puede pellizcar o aprovechar de manera desapercibida”. De este modo, la elaboración de documentos de posición política posee también por su naturaleza un componente ético y de responsabilidad ciudadana.

3.2. Descripción de la actividad didáctica

En el caso de Costa Rica y en una buena cantidad de países latinoamericanos una actividad tradicionalmente efectuada por equipos de campaña electoral en un período de tres-cuatro meses previos a la denominada “zona candente” de la justa electoral, la cual abarca los cinco meses antes del día de las elecciones presidenciales (Día-E), es la elaboración de documentos de posición política. En el plano práctico estos cubren una amplia variedad de temas de política pública, arenas de política pública o de asuntos públicos, desde temas relacionados con seguridad económica, con seguridad ciudadana, mejoramiento educativo hasta de política ambiental.

De este modo, para dar cuenta de las situaciones de aprendizaje mencionadas se empleó una actividad didáctica plantear y desarrollar un documento de Posición Política el cual fuera factible de trabajar en pequeños grupos, cuartetos preferiblemente, desde la séptima sesión del curso (abocada al contenido del Comercio mundial de bienes y servicios) hasta décima sesión. Específicamente se motivó a los estudiantes a elaborar un documento de Posición Política en el contexto de las elecciones presidenciales que se avecindaban para el año 2018. Dicha actividad se desarrolló en el marco de la categoría de trabajo continuo del curso⁷ y contó con una bibliografía a ser abarcada por el estudiante de cara a la sesión inicial denominada sesión de inducción.⁸

7 Esta categoría corresponde a ejercicios, actividades cortas o solución de casos en grupos. Durante la misma se nombra una persona vocera por cada grupo de trabajo, quien se encarga de levantar antes de que finalice la sesión una lista de los integrantes del grupo y hace llegar al docente del curso un reporte del trabajo efectuado esto mediante Mediación Virtual durante una fecha asignada. Para cada uno de estos reportes se asigna una nota grupal con base en escala 0-10 siguiendo una rubrica de calificación, la cual formará parte de la evaluación integral del curso. Propiamente, al finalizar el curso se considerarán el promedio de las cinco notas más altas de los diversos ejercicios y actividades efectuadas durante el semestre.

8 Dicha bibliografía consistió en los siguientes textos: Palazuelos, E. (2015). Comercio mundial de bienes y servicios. En: Economía Política Mundial (Palazuelos, E., Ed.). Madrid: Ediciones Akal. pp. 129-148; así como Govaere, V. (2011). Resultados y perspectivas del comercio exterior de Costa Rica. Revista Nacional de Administración, 2 (1): 7-30.

En términos de producto, cada grupo de trabajo se propuso desarrollar un documento de al menos 5 páginas contextualizado en aspectos del quehacer político de un partido político costarricense que aspirará a la presidencia en las elecciones del 2018, documento en el cual se concretará cuál sería su posición en materia de política comercial o política comercio exterior integrando posibles estrategias o elementos útiles a la hora de concretar un plan de gobierno. Los partidos políticos elegidos por los estudiantes fueron los siguientes: Partido Acción Ciudadana, Partido Liberación Nacional, Partido Frente Amplio, Partido Unidad Social Cristiana, Partido Integración Nacional, Partido Republicano Socialcristiano y Partido Restauración Nacional. Para ello se les pidió a los estudiantes asumir que eran asesores y asesoras de estos partidos o en su defecto que habían sido contratados como consultores por los mismos.

En términos de contenidos, el problema a resolver consistió en la identificación de subtemas en esta materia que requieren de atención, asumir una posición partidaria y plantear recomendaciones cuando procede. Estos subtemas corresponden a los desafíos del sistema multilateral de comercio para un país de renta media como Costa Rica, los retos en materia de atracción de Inversión Extranjera Directa (IED), las oportunidades y compromisos en lo atinente a la negociación y renegociación de Acuerdos Comerciales Preferenciales, las oportunidades y riesgos a la hora de relacionarse con los BRICs (economías emergentes) y la estrategia país para enfrentar los embates de la inestabilidad y contracciones de la economía global durante la década de los 2010s –al menos en atendiendo la dimensión de política comercial (no así la dimensión financiera).

Para fijar los posicionamientos se les recomendó a los estudiantes revisar diversos materiales de los partidos en estudio y gestionar por cuenta propia al menos una entrevista con un especialista de éstos. Del mismo modo, se instó a los grupos de trabajo a utilizar series estadísticas de comercio exterior y de IED del Ministerio de Comercio Exterior, información de PROCOMER y CINDE; en el tanto fueran útiles para acuerpar los posicionamientos partidarios.

En el sitio del curso en Mediación Virtual se indicó también diversos aspectos de forma y procedimiento, especialmente que el documento debía ser preparado en un procesador de texto bajo cierto formato, así como que debía efectuarse una presentación verbal grupal corta de los alcances del mismo en las sesiones del curso dedicadas a los contenidos de los Estados-potencia y las Organizaciones internacionales; propiamente tres semanas después de introducida la actividad didáctica en clase⁹. Cabe mencionar también que los criterios de una tabla de rúbrica de valoración fueron dados a conocer a los estudiantes en la sesión de inducción; es decir la dedicada a los contenidos de “Comercio mundial de bienes y servicios” (véase Anexo 1).

⁹ Las exposiciones grupales breve de los documentos de posición fueron programadas para 15 minutos.

Resulta igualmente relevante mencionar que en dicha sesión de curso se les preguntó a las y los estudiantes si con anterioridad habían desarrollado algún tipo de ejercicio similar al propuesto, especialmente a los estudiantes de Ciencia Política, quienes por la naturaleza de los cursos del segundo y tercer año de la carrera factiblemente habrían de haber asumido actividades de este tipo. La respuesta fue negativa y, contrario a lo pensado, la elaboración de un Documento de Posición resultaba un reto novedoso y una actividad relevante en el contexto de un año preelectoral (2017).

4. Aspectos que permearon la actividad

En el PBL los docentes desempeñan una función de tutores o facilitadores. Bajo ese entendido, los docentes se encargan de introducir el problema, propiamente los fenómenos implicados en éste, señalar factibles formas de cómo abordarlo, enunciar posibles obstáculos en dicho abordaje y propiciar un ambiente de trabajo cooperativo en los grupos de estudiantes (Manzanares, 2010: 24-27). En otras palabras, es un sujeto dinamizador del proceso de aprendizaje dentro del cual el o ella misma se encuentra inmersa.

En lo atinente a la actividad didáctica aquí descrita, el docente del curso se dedicó a cumplir las siguientes funciones:

- Explicar con detalle el problema a resolver descrito en la sección anterior (sesión de inducción).
- Colaborar en la formación de los grupos de trabajo (combinando estudiantes con diversos grados de interés a los temas de política económica) y la elección de un partido político nacional conforme a los grados de interés de las y los estudiantes (sesión de inducción).
- Promover una discusión de la identificación de fuentes de información que propicien dar cuenta del problema en cuestión (notas de prensa, boletines de prensa, transcripciones de actas de la Asamblea Legislativa, documentos preparados por comandos de campaña previos, planes de gobierno anteriores, cartas ideológicas de los partidos, resoluciones de congresos ideológicos, estadísticas oficiales, etc.). (sesión posterior a la sesión de inducción y horas de atención semanal).
- Recomendaciones respecto al estilo de redacción del Documento de Posición.

Igualmente, cabe mencionar que durante las horas de consulta y atención semanales al estudiante se fue atendiendo las dudas e inquietudes de los grupos de trabajo procurando cumplir así la función de facilitación ya mencionada.

En el PBL las y los estudiantes son los sujetos centrales del proceso de aprendizaje. Su

papel pasa por la participación activa en la definición de las acciones necesarias para aprender, en la dirección del proceso de aprendizaje basado en un problema o conjunto de problemas específicos, la concreción de productos (resolución del problema o identificación de problemas nuevos) y la evaluación integral del proceso en cuestión (Manzanares (2010: 23-27). Asimismo, una actividad clave es la capacidad individual y colectiva de distinguir entre lo importante y lo secundario, aspecto requerido en nuestro caso para dar cuenta del problema propuesto.

Dentro de la actividad didáctica en cuestión los grupos de trabajo asumieron esta filosofía y desarrollaron cierto nivel de trabajo autónomo aunque por ciertos períodos prevaleció la queja, especialmente en lo atinente a establecer contacto con posibles informantes.

Por otra parte, a diferencia de otros enfoques, en el contexto del PBL el énfasis en el contexto pasa por la activación de conocimientos previos, así como la discusión previa en grupo de las diversas atenuantes del problema a enfrentar (Manzanares, 2010: 26). La forma en que se propuso desarrollar la actividad didáctica tuvo diversas ventajas en cuanto a esta noción de activación. Por un lado, los subtemas atrás apuntados fueron cubiertos en parte durante las primeras ocho semanas del curso, propiamente de marzo a mediados de mayo de 2017, lo cual hizo que las nociones y elementos básicos en torno a éstos se encontraran a mano. La segunda es el hecho de que, en el caso de los estudiantes de Ciencia Política, los contenidos de cursos de economía y relaciones internacionales fueron cubiertos durante el segundo año de la carrera (cursos CP-2002 y CP-2009), y que algunos de los tópicos de política nacional útiles para plantear un documento de posición se analizaron en los cursos de Estado y políticas públicas (CP-2001 y CP-2010) correspondiente al tercer año de la carrera.

Por otra parte, en la sección de inducción se efectuó una revisión de diversos aspectos de la coyuntura política que habrían de permear los documentos de posición a desarrollar, esto último especialmente atendiendo las necesidades de los estudiantes visitantes en el curso.

5. Análisis de los resultados de la actividad

Con el fin de identificar las percepciones de las y los estudiantes y del docente del curso acerca de las bondades y limitaciones de la actividad didáctica aquí descrita se llevó a cabo una lluvia de ideas en la sesión del 20 de junio posterior al abordaje de los contenidos de la sesión de Desarrollo y subdesarrollo en la Economía Global. A continuación, se detallan cinco aspectos concluyentes a las cuales se llegó de manera colectiva a partir de dicha actividad y se menciona una que causó desacuerdo entre los estudiantes.

Tanto los estudiantes del curso como el docente del curso valoraron que el desarrollo de la actividad posibilitaba generar un mayor nivel de cercanía de los contenidos del curso con la realidad nacional e internacional. Propiamente se mencionó que el proceso de

recabar información adicional y efectuar entrevistas para fundamentar el documento de posición constituyó un puente entre las aproximaciones teóricas vistas en el curso, el estado de la cuestión de temas clave y los retos que se contemplan en el plano real en relación con dichos temas.

Por otra parte, se contempló que la puesta en práctica de la actividad posibilita la concreción del aprendizaje colaborativo, el cual fue reforzado a partir de las reuniones de intercambio entre los miembros de los respectivos grupos y el docente. En este sentido, los estudiantes apuntaron que el trabajar en torno a un problema, asumir una posición partidaria de cara a las elecciones presidenciales 2018, planteó cierto nivel de reto en el cual los estudiantes de Ciencia Política contribuían desde sus fortalezas en términos de formación previa recibida.

Precisamente, la tercera bondad señalada por los estudiantes fue la posibilidad de concretar esquemas de trabajo interdisciplinario. Por ejemplo, los estudiantes de Ciencia Política aportaron elementos relacionados con la valoración de aspectos que pudiesen resultar clave para la definición de la posición mientras las personas entrevistadas en los partidos elegidos lo hacían desde un punto de vista más técnico explicando conceptos y variables de tipo económica-comercial y su potencial incidencia en dicha posición.

Bajo esa misma lógica se apuntó como bondad de la actividad el establecer una relacionada con el mercado de trabajo. Las y los estudiantes comentaron que en muchos de sus cursos efectúan actividades de investigación y ejercicios, los cuales no se imaginan reproduciendo en su futuro campo laboral, empero la definición y concreción de un documento de posición resulta algo que si se ven haciendo ya sea en un partido político, una organización no gubernamental, una institución del sector público o incluso una empresa o sector empresarial.

Otro aspecto en el cual coincidieron los estudiantes y el docente es el hecho de que el uso de la actividad se puede utilizar en diversas coyunturas políticas. Si bien es cierto en esta ocasión se circunscribió a organizaciones políticas y al ciclo electoral, existe la posibilidad de elaborar documentos de posición para organizaciones de la Sociedad Civil en contextos o coyunturas en donde deben hacerse prevalecer sus intereses o inclusive los derechos de ciertos grupos poblacionales; de allí que la periodicidad de la aplicación de la actividad es variables y adaptable a los contextos.

El último aspecto generó controversia respecto a las bondades de la actividad y fue la solicitud efectuada por el docente de asumir roles como asesores o consultores. La mitad de los estudiantes contemplaron que el asumir que se formaba parte de un equipo consultor para el partido político elegido colaboró para profundizar en la concepción ideológica de la organización política y sus retos en materia de discurso para las elecciones presidenciales. Asimismo, en el caso de una estudiante activa en el PLN adujo que había sido una experiencia interesante y formativa asumir el rol de un asesor del PUSC por

cuanto resulta oportuno saber qué pueden plantear los adversarios políticos. Sin embargo, un grupo pequeño de estudiantes adujeron que la actividad de asumir roles era una práctica “poco universitaria” o “poco adulta”.

Desde el punto de vista del docente, el acto de asumir roles es una constante en la sociedad y los grupos humanos. Igualmente, se enfatizó que la incorporación al mercado laboral una vez que se finaliza una carrera plantea actuar y comportarse de cierta manera. A pesar de ello los estudiantes que disientían con este criterio apuntaban que los diversos juegos de roles realizados en sus anteriores cursos y en este poseían cierta dosis de artificialidad.

A diferencia de lo indicado hasta este punto en donde se han planteado las bondades de la actividad de manera unificada entre las percepciones del docente y los estudiantes del curso en esta se plantearán las limitaciones de manera separada empezando por los criterios de éstos.

Además de la ya señalada de que el juego de roles o el asumir roles es poco universitario, los estudiantes mencionaron otras tres limitaciones. En primera instancia, se mencionó que la necesidad de sentarse juntos a plantear una posición unificada fue una actividad demandadora de energía, pero sobretodo de tiempo. Según lo manifestado por los estudiantes en la actualidad mucho del trabajo grupal universitario pasa por el tamiz de la comunicación virtual vía Internet y correo electrónico, mecanismo que contemplan inicialmente como idóneo a la hora de empezar un documento de posición pero no para fases posteriores de redacción y unificación de criterios. Así la necesidad de tener que sacar tiempo para efectuar reuniones presenciales, buscar una persona a entrevistar en el partido político elegido y de redacción conjunta se contemplada como una limitación debido al manejo de tiempos.

El segundo aspecto tiene que ver con la temporalidad del proceso electoral costarricense y el momento en que se realiza la actividad. Propiamente se comentó que resultaría más efectivo realizar este tipo de actividades en el II Semestre previo año electoral cuando existe más información disponible. Asociado con lo anterior, el tercer aspecto se encuentra fundamentado en el hecho de la indefinición de posturas políticas por parte de algunos de los entrevistados de los partidos políticos en estudio. Particularmente los miembros del grupo dedicado al documento de posición de los partidos Integración Nacional y Restauración Costarricense adujeron que la ausencia de un candidato presidencial ya definido complicó la construcción del documento de posición y que optaron por ello fundamentar la postura en gran parte en el pensamiento de los respectivos fundadores de cada partido. En el caso del Partido Acción Ciudadana y el Unidad Social Cristiana los estudiantes comentaron que la definición de criterios y orientaciones en materia de comercio internacional o exterior aun estaban en ciernes, por lo cual hubo que echar mano a “lo que tradicionalmente hace el partido” en esta materia y no necesariamente a “lo que haría el candidato si llega a ganar las elecciones”.

En lo que corresponde a las percepciones del docente respecto a las limitaciones de la puesta en práctica de la actividad resulta factible considerar tres aspectos comentados con los estudiantes durante el ejercicio de lluvia de ideas. El primero corresponde a la relevancia de gestión de contactos para efectos de entrevistas y la calidad del documento de posición que se quiere generar. A criterio del docente los estudiantes empezaron a efectuar esta actividad de manera un tanto tardía y de manera poco acuciosa, lo cual demerito la calidad de los documentos de posición. Sobre este particular tres estudiantes mencionaron que la actividad didáctica sería más sencilla de aplicar si previamente el docente definiera quien se debe entrevistar por cada partido político. De este modo, resulta discutible si la gestión de contactos es una limitación de la actividad misma o un problema de conducción al menos en esta aplicación.

Otra limitante fue la carencia de ejemplos de documentos de posición previos elaborados en el ámbito nacional. Si bien es cierto existe literatura internacional en inglés respecto a las orientaciones a la hora de diseñar un documento de posición con sus respectivos ejemplos no fue posible localizar ejemplos concretos, salvo las sistematizaciones presentes en planes de gobierno anteriores, los cuales brindan resúmenes de dichos documentos. Para la próxima ocasión en que se ponga en práctica la actividad se podrán utilizar como ejemplos los trabajos elaborados durante el presente semestre (I-2017).

Por último, una limitación observada por el docente es la existencia de una amplia diversidad en lo relativo a la capacidad de redacción por parte de los participantes en el curso. Diversos vicios en el uso del lenguaje, así como problemas significativos en el uso de la gramática por parte de dos grupos hizo inviable alcanzar los niveles requeridos en términos de estilo para efectos del documento de Posición Política deseado.

En general, la utilización de la actividad didáctica en cuestión se visualiza como oportuna en otros cursos de Ciencia Política del actual plan de estudios en donde existen ejes de políticas públicas relativamente acotados como los cursos optativos o en su defecto en cursos de naturaleza técnica relacionados con la actividad electoral.¹⁰ Igualmente, su utilización se podría llevar a cabo en cursos orientados no sólo a la dimensión nacional sino también a la comunitaria. Precisamente, en un curso como CP-2006 Representación y Procesos Electorales correspondiente al segundo año de carrera se podría hacer uso de la actividad de cara a las elecciones de alcaldes y alcaldesas y el posicionamiento de candidatos y partidos respecto a problemas clave de cantón o la institucionalidad municipal.

¹⁰ Resulta factible plantearse la posibilidad de recurrir a esta actividad en otras carreras de Ciencias Sociales y Económicas en donde existan igualmente materias relativamente delimitables con expresiones en políticas públicas que requieran de un abordaje desde la política electoral.

6. Consideraciones finales

Cómo se indicó al inicio de la presente sistematización la actividad mencionada procuraba resolver al menos dos situaciones de aprendizaje. La primera, posibilitar que los estudiantes exploraran como los actores políticos costarricenses responden o atienden los desafíos generados a partir de las tendencias de la economía internacional, la inserción de Costa Rica en la misma y los retos propuestos por el comercio internacional, esto último no sólo para nuestro país sino para el resto de la región. Existen elementos que hacen pensar que esta situación de aprendizaje fue atendida. De igual modo, todo apunta a que se logró que el estudiante ampliara sus márgenes de comprensión sobre las diversas dimensiones (social, económica y política) de dicha inserción y especialmente sus implicaciones más inmediatas.

En segundo lugar, se planteaba más que una situación de aprendizaje un comportamiento del estudiantado, propiamente el hecho de que las y los estudiantes no terminaban o cubrían las lecturas obligatorias previas a las sesiones, las cuales en su gran mayoría detallaban la influencia de los fenómenos de la economía global y el comercio internacional haciendo hincapié en las economías de América Latina y en Costa Rica propiamente. Sobre este punto pareciera que la actividad logró reactivar la iniciativa de lectura por parte de estudiantes específicos dentro de los grupos de trabajo, no así en la totalidad de las y los participantes del curso. No obstante, se debe reconocer que al menos por medio de la vía de la oralidad muchos de los aspectos clave de las lecturas fueron transmitidos a la colectividad.

Como consideración final vale indicar que la puesta en práctica de la actividad de desarrollo de un documento de Posición Política en el contexto del curso en cuestión y su respectiva valoración por parte de los estudiantes y el docente del curso sugiere que efectivamente es una actividad donde los primeros, las y los estudiantes, son sujetos centrales y en dónde el docente asume un rol de guía quizá con la excepción del momento de la calificación. Quizá por ello el docente debe tener el cuidado de hacer explícito que está esperando por parte de los grupos de trabajo. Igualmente, ésta experiencia hace pensar que resulta necesario explorar y recopilar actividades didácticas que resulten de interés para el estudiante de Ciencia Política o estudiantes interesados en la Política y lo Político, las cuales igualmente les genere entusiasmo y hasta cierto punto compromiso con el acontecer nacional atendiendo posibles actividades a desarrollar en su futuro profesional.

Referencias

- Baglione, L. (2008). Doing Good and Doing Well: Teaching Research-Paper Writing by Unpacking the Paper. *PS: Political Science and Politics* 41 (3): 595–602.
- Buckleya, F.; Clodagh, H.; O'mullaneb, M. & Reidy, T. (2011). Developing a political science curriculum for non-traditional students. *European Political Science* 10: 248-257
- Burch, K. (2001). PBL, Politics, and Democracy. En: Duch, B. J., Groh, S.E. & Allen, D.E. (Eds), *The Power of Problem Based Learning*, 193-206. Sterling: Stylus Publishing.
- Breuning, M.; Parker, P. & Ishiyama, J. (2001): The last laugh: Skill building through a liberal arts political science curriculum *PS, Political Science & Politics*; 34, 3: 657-661.
- Durán, M. & Marín, A. (2011). Diagnóstico de inserción laboral y competencias profesionales de las y los politólogos de la Escuela de Ciencias Políticas de la Universidad de Costa Rica graduados con los planes de estudio de 1992 y 2002. San José: Escuela de Ciencias Políticas.
- Ishiyama, J.; Breuning, M. & Lopez, L. (2006). A Century of Continuity and (Little) Change in the Undergraduate Political Science Curriculum. *The American Political Science Review* 100, (4): 661-664.
- Manzanates, A. (2010). Sobre el aprendizaje basado en problemas. En: Escribano, A. & Del Valle, A. (Eds.), *El aprendizaje basado en problemas: una propuesta metodológica en Educación Superior*, 17-26. Madrid: Narcea.
- Musso, J.; Biller, R & Myrtle, R. (2000). Tradecraft: Professional Writing as Problem Solving. *Journal of Policy Analysis and Management* 19 (4): 635–46.
- Nohlen, D. (2003). ¿Cómo Enseñar Ciencia Política? *Republicana: Política y Sociedad* 2, (2): 3-8.
- Pennock, R. (2011). The Case for Using Policy Writing in Undergraduate Political Science Courses. *PS: Political Science & Politics* 44 (1): 141–146.
- Sherman, D.J. & Waismel-Manor, I. (2004). Get It in Writing: Using Politics to Teach Writing and Writing to Teach Politics. *PS: Political Science & Politics* 36 (4): 755–57.

**Anexo 1:
Tabla de rúbrica y criterios de valoración del
Documento Conciso de Posición y su respectiva exposición oral**

Grupo X:

Simbología:

O: Optimo

S: Satisfactorio

DL: Presenta algunas deficiencias leves

DC: Presenta deficiencias considerables

X: No cumple los requisitos elementales

Documento escrito

Ítem de evaluación: fondo	Valoración
La orientación del documento está formulada de manera clara y precisa	
Se concreta postura relacionada con el Sistema Multilateral de Comercio	
Se concreta postura en torno a acuerdos comerciales regionales y bilaterales	
Se menciona incidencia nacional de nuevas dinámicas de la economía global	
Se valora incidencia del rol de economías emergentes como China, Brasil, Rusia e India y su impacto en el comercio internacional y especialmente en Costa Rica	
Se concreta postura relacionada con la atracción y gestión de IED en el país	
Ítem de evaluación: forma	
El texto evidencia unidad y coherencia	
La ortografía es correcta, buen uso de la gramática	
Se desprende una síntesis grupal	
Entrega puntual del trabajo	
Nota del documento:	

Observaciones al documento escrito:

Oral	Valoración
Claridad en la exposición de ideas	
Capacidad de síntesis	
Coherencia	
Se plantea el análisis solicitado	
Respuestas a las preguntas efectuadas	
Uso adecuado del tiempo disponible para la exposición	

Nota de la exposición oral	
-----------------------------------	--

Observaciones a la exposición del documento:



Cursos Optativos

La gira de campo como herramienta formativa en las Ciencias Políticas.

Reflexiones en torno a una experiencia concreta.

Sergio Salazar Araya¹

I. Introducción

La presente reflexión surge a partir de la implementación de una estrategia didáctica basada en una gira de campo realizada a inicios del año lectivo 2018, con el fin de fortalecer la experiencia pedagógica vinculada a la enseñanza en Ciencias Políticas en la Universidad de Costa Rica. La estrategia se desarrolló en el marco del curso CP-6006 Dinámicas y Transnacionalismo², como parte de los requisitos del curso de “Didáctica Universitaria”, del Departamento de Docencia Universitario.

La Escuela de Ciencias Políticas (ECP) ha experimentado dos procesos de reforma curricular en los últimos veinte años, una en 2003 y otra en 2012, destacando como un proceso pendiente en ambos momentos la reflexión sostenida, profunda y crítica sobre el papel de la metodología de giras de campo en los procesos pedagógicos y docentes de la unidad académica, y su eventual implementación formal y sistemática. Un elemento que ha estado en el centro de los cambios curriculares ha sido el destacar la importancia de la vinculación teoría-práctica en las actividades docentes y los procesos pedagógicos, a partir de lo cual se ha ido posicionando el valor formativo de las giras.

A pesar de esto, como parte de los objetivos y estrategias pedagógicas de la unidad académica, aún se arrastran vacíos y debilidades en términos de las prácticas de formación de estudiantes y de la construcción de conocimiento, que se fundamenten en el reconocimiento y el aprovechamiento de la experiencia empírico-práctica. En este marco, y aprovechando el proceso de reacreditación desarrollado por la ECP durante el año 2017, varios profesores y profesoras de la Escuela plantearon la necesidad de cons-

¹ Doctor en Antropología Social, Universidad Iberoamericana de México. sergio.salazar_a@ucr.ac.cr

² El objetivo del curso es “Analizar las dinámicas sociales mediante el estudio de la perspectiva teórica del transnacionalismo, el análisis del proceso de globalización y las dinámicas que ha generado en lo político, económico, social-laboral y cultural, el análisis de las dinámicas migratorias y económicas transnacionales en Centroamérica, y el estudio, desde una perspectiva comparada y de análisis de casos, de diversas experiencias de transnacionalización en la región”. (CP 6006 Dinámicas sociales y transnacionalismo 2018).

truir una “guía para giras de campo”, con el fin de definir criterios y parámetros para el aprovechamiento de esta metodología pedagógica.

La Guía proporciona un encuadre general sobre el sentido de la herramienta, seguido de la ruta administrativa y el marco normativo y reglamentario para la planificación y realización de giras con estudiantes. Aunque viene a llenar un vacío, su objetivo es más práctico y operativo que académico o metodológico, por lo que permanece la necesidad de desarrollar una reflexión y discusión más amplia, colectiva y sostenida sobre las giras de campo en el marco de la enseñanza de las Ciencias Políticas. En esta línea, el presente proyecto ha detectado una situación de aprendizaje que es prioritaria de atender, y que resulta en la necesidad de fortalecer las experiencias de vinculación y problematización con las realidades empíricas a nivel nacional y local en el país, como forma de construir procesos pedagógicos sustantivos que fortalezcan la capacidad analítica crítica de las y los estudiantes de la carrera.

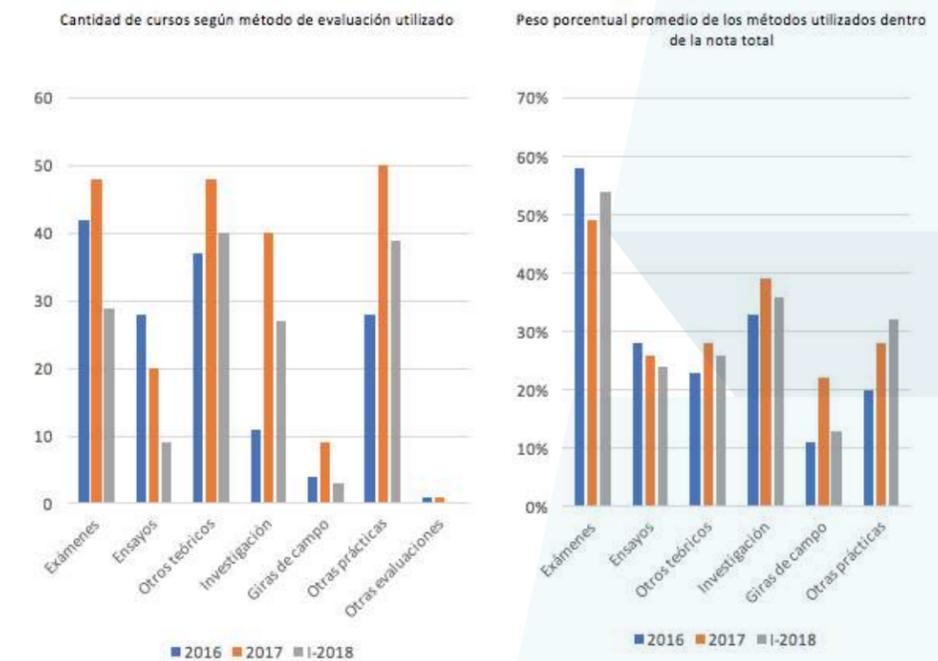
El ejercicio profesional en Ciencias Políticas, tanto a nivel académico como a nivel de instituciones públicas y organizaciones de la sociedad civil (principales nichos laborales de la disciplina), exige perfiles que logren vincular la capacidad de análisis y abstracción y el trabajo intelectual, con tareas y labores concretas que mantengan un anclaje importante con las problemáticas y realidades locales, nacionales e internacionales. El perfil del politólogo y la politóloga demanda competencias que le permitan realizar balances constantes entre la teoría y la práctica, tanto como parte del análisis social como de la participación en procesos de toma de decisiones, por lo que es fundamental que las experiencias pedagógicas tengan ambos componentes de forma sustantiva y articulada.

En la línea de experiencias empíricas vinculadas al abordaje de problemáticas con fines pedagógicos, han sido varias las estrategias didácticas que se han utilizado tradicionalmente en las Ciencias Políticas para ofrecer procesos formativos a las y los estudiantes. Destacan las simulaciones de procesos de negociación y resolución de conflictos, los debates y los análisis de casos. Sin embargo, las visitas directas a comunidades, localidades o instituciones particulares, específicamente por medio de giras didácticas, han sido herramientas subutilizadas en los procesos docentes de la unidad académica. Es en este contexto y frente a estos vacíos que se plantea la presente reflexión.

Según el informe de la comisión de docencia del presente año, la utilización de giras de campo es significativamente inferior a la de otras herramientas didácticas y de evaluación implementadas en los últimos tres años, tanto en términos de la cantidad de cursos y profesores que las implementan, como del porcentaje que representan dentro de los rubros de evaluación académica en los cursos que las emplean. Menos del 10% de los cursos las han empleado, y nunca sobrepasan el 20% del porcentaje de evaluación; aunque tuvieron un repunte para el año 2018, esta tendencia no parece sostenerse. Es en este contexto que se considera necesario abrir espacios de reflexión sobre las potencialida-

des y alcances de esta herramienta dentro de la enseñanza de las Ciencias Políticas, así como su formalización dentro de las guías de cursos y la malla curricular.

Gráfico 1. Cursos impartidos entre 2016 y 2017 distribuidos según los métodos de evaluación utilizados y el peso porcentual promedio asignado a estos métodos dentro de la nota total



FUENTE: Elaboración de Alonso Ramírez Cover, docente de la ECP, con base en el Archivo de Programas de Curso de la ECP.

Para lo anterior, resulta estratégico partir de las experiencias existentes como la presente y otras que se han realizado recientemente, pues seguramente podrán ofrecer insumos académicos y administrativos para identificar potencialidades, necesidades y aspectos por fortalecer para hacer de las giras didácticas al campo una herramienta formativa central en la enseñanza de las Ciencias Políticas³.

II. Fundamentación teórica

En América Latina en las últimas tres décadas, como consecuencia y también como causa de la globalización, se han desarrollado dinámicas y actores de carácter transnacional, procesos que actúan en escalas que van más allá de los límites fronterizos nacio-

³ Los profesores y cursos en los que se ha implementado esta herramienta recientemente son: Introducción al diseño de investigación, 2012, profesores Tania Rodríguez y Andrés León; Estado y territorialidad en Centroamérica, 2018, profesor Andrés León; Centroamérica y El Caribe en la Geopolítica Global, 2017 y 2018, profesores Alonso Ramírez, Alonso Castro y Andrés León; Dinámicas Sociales y Transnacionalismo, 2018, profesor Sergio Salazar; Sistemas Políticos y Acciones Colectivas, 2018, profesora Gloriana Martínez y profesor Sergio Salazar; Desigualdad y Exclusión en Costa Rica y Centroamérica, 2018, Gloriana Martínez. Aunque la implementación se ha dado en cursos variados, destacan aquellos que abordan temáticas regionales y transnacionales, geopolíticas y territoriales.

nales, pero que tienen un fuerte peso estructurador de las dinámicas sociales, tecnológicas, económicas, políticas y culturales que se desarrollan en la escala nacional y local (Robinson 2003). Son procesos y dinámicas que ponen en tensión las prácticas tradicionales de ejercicio de soberanía y de control territorial de los Estados, y que exigen a las Ciencias Políticas repensar su lugar dentro de las Ciencias Sociales, pues hacen surgir nuevos objetos y problemas de estudio (Bobes 2012).

Esto demanda adecuar los procesos pedagógicos y formativos que se configuran en torno a estas cuestiones y realidades desde la práctica docente. El estudio de estas dinámicas plantea desafíos teóricos que han convergido en torno a lo que se conoce como estudios transnacionales o transnacionalismo (Glick Schiller y Szanton Blanc 1994 y 1995, Faist 2009), que es la perspectiva que sustentó el diseño y objetivos de la estrategia de gira didáctica con base en la cual se plantea la presente reflexión. La posibilidad y necesidad de conocer los efectos que estos procesos estructuradores tienen en las realidades locales y cotidianas de la población costarricense y sus dinámicas sociales concretas, son prioritarias dentro de los procesos formativos para las y los futuros politólogos.

En esta línea, la gira didáctica busca facilitar un acercamiento a la realidad social donde se despliegan los procesos y fenómenos estudiados. Para este fin, y mediante una aproximación teórica a la categoría de “región”, se seleccionó Guanacaste como destino de la estrategia pedagógica, dado que presentaba un conjunto de características y elementos que la hacían muy adecuada para conocer y estudiar las formas diversas en que la globalización y las dinámicas transnacionales impactan y afectan los espacios regionales y locales, así como la vida cotidiana en nuestro país.

Más específicamente, se identificó el megaturismo como una dinámica transnacional muy presente en esta región, y que ha impactado significativamente traduciéndose en problemáticas concretas que van desde la precarización de la población, la flexibilización y explotación laboral, el impacto cultural y ambiental, entre otros. En esta línea, se identificó un actor que resulta central, y que se visibilizó como contraparte comunitaria fundamental para la realización de la gira: el *Comité Pro-Defensa del Agua de Sardinal*, el cual surge ante el impacto social y ambiental del megaturismo en la región⁴.

4 El comité surge ante el proyecto “Ampliación del Acueducto Coco-Ocotol”, que pretendía ampliar la explotación y extracción del recurso hídrico para abastecer proyectos inmobiliarios y turísticos. Buscó frenar el proyecto y en ese proceso concientizar sobre las amplias afectaciones del megaturismo en la región. El proyecto de ampliación del acueducto se realizó bajo la insistencia de grupos empresariales interesados en el desarrollo inmobiliario y turístico, específicamente la compañía Cocowater S.A. perteneciente al Grupo Mapache, lo que dio origen a las primeras negociaciones en 2006 y en las cuales no hubo presencia de grupos comunitarios. La incursión del Gobierno surge mediante la carta de entendimiento de Cocowater S.A. con Acueductos y Alcantarillados (AyA), primer ente institucional relacionado con el proyecto. Dada la oposición de diversos sectores del pueblo de Sardinal y la región, se hace necesario profundizar con estudios que legitimen el proyecto, por lo que se conforma la Comisión Técnica Interinstitucional para la Gestión de Acuíferos (MINAE, SETENA, SENARA, AyA e IMN) y se suma la UCR en 2017. Dicha Comisión realiza estudios técnicos que marcan como viable la explotación del Acuífero, lo que ha creó un ambiente de enfrentamiento entre quienes representan el Gobierno y la comunidad de Sardinal. Para profundizar sobre este tema, cfr. Ramírez Cover 2008 y Silva Lucas 2016.

En términos didácticos, la formulación de la estrategia partió de la premisa de que el aprendizaje es un proceso social en el que individuos y colectivos construyen conocimientos sobre la base de la experiencia, el razonamiento, el análisis crítico y la reflexividad, y que dichos conocimientos son apropiados e incorporados sobre la base de prácticas diversas, lo que genera diferentes formas de “saber” que no se reducen a lo académico-institucional (De Sousa Santos 2009, 160-197). Así, el aprendizaje es el proceso continuo de generación de conocimientos desde saberes específicos, lo que a su vez implica su localización cultural, institucional y comunitaria. En esta línea, es fundamental la aproximación pedagógica a experiencias que permitan conocer directamente estos saberes en sus contextos concretos, desde posturas críticas y reflexivas (Bertoldi, Bolleta y Mingardi 2008).

El aprendizaje es parte del proceso de construcción social del mundo, es parte de la relación con este y con otras personas en él, así como con los saberes diversos que estas construyen desde sus experiencias particulares. Diferentes modelos legales-institucionales (como el académico) para conducir el proceso de construcción de conocimientos, generan diversas formas y ordenamientos de saber. Los alcances de los procesos de aprendizaje dependerán de los contextos materiales, institucionales, culturales y políticos que los condicionan, así como de las intenciones (cognitivas, éticas, políticas) de quienes participan de ellos. Siguiendo a Husserl y Weber, Schütz (citado en Retamozo 2012) propone un enfoque constructivista del conocimiento que se base en una ciencia social fenomenológica comprensiva que aborde los “mundos de la vida” en toda su complejidad empírica y situada.

Como han señalado Della Porta y Keating (2013), el enfoque constructivista parte de que existe un mundo social, pero son los actores involucrados en los procesos pedagógicos los que le dan un orden imaginado, por lo que las clasificaciones no describen el mundo, sino que son “formas convenientes de representarlo” (37). Dado que no se puede conocer la totalidad del mundo social desde un proceso de abstracción, cada postura o enfoque teórico es solo aproximativo, por lo que resulta indispensable generar procesos de acercamiento empírico que, aunque estén problematizados desde criterios éticos, teóricos y analíticos, ofrezcan suficiente flexibilidad metodológica como para permitir una experiencia práctica crítica lo menos prefigurada o sesgada que sea posible.

Como han señalado Crispín Bernardo et. al., el “proceso de cognición” inicia por la “percepción” (2011). Este primer momento del proceso pedagógico ocupa un lugar central, por lo que debe ser considerado plenamente y a cabalidad a la hora del diseño de la estrategia didáctica, tanto en la definición de sus contenidos como en las formas de representarlos (abstracción). Pero no se trata de una percepción ingenua, exenta de condicionamientos políticos, culturales e institucionales o por encima del sesgo, sino de experiencias situadas y significativas en términos de los referentes de quienes a estas se acercan (Díaz Barriaga 2003, Freire 2006). Es indispensable que las y los estudiantes

tengan espacios sustantivos para percibir de manera directa las realidades, problemáticas, procesos y conflictos que componen los objetos de estudio tradicionales de las ciencias políticas (Vallés y Martí i Puig 2015, 53-67).

Según Gutiérrez y Rojas (2014), las giras didácticas constituyen “una estrategia metodológica para la articulación de la teoría con la práctica”, que permite un acercamiento a realidades de interés de diversas disciplinas científicas y académicas, promoviendo la sensibilización, la reflexión crítica y el intercambio en conjunto con los actores (comunitarios, institucionales, organizacionales) involucrados. Por su parte, Sahakil et.al. las definen como “método progresivo de aprendizaje en el cual los estudiantes avanzan a través de experiencias de aprendizaje necesarias bajo el liderazgo y la guía del profesor” (2011, 5). En último término, se trata de

estrategias para el aprendizaje significativo centradas en el aprendizaje experiencial y situado, que se enfocan en la construcción del conocimiento en contextos reales, en el desarrollo de las capacidades reflexivas, críticas y en el pensamiento de alto nivel, así como en la participación en las prácticas sociales auténticas de la comunidad (Díaz Barriaga 2003, 8).

En esta línea, la etnografía como práctica investigativa, ofrece un marco metodológico propicio para pensar estrategias didácticas situadas, significativas y críticas, que puedan desarrollarse en el marco de una experiencia de aprendizaje como un curso de grado. Esta promueve acercamientos a las realidades sociales estudiadas desde la experiencia de participar, en mayor o menor medida, en las dinámicas y relaciones sociales cotidianas de un espacio social concreto y localizado (Guber 2001). Este es definido teóricamente y metodológicamente, y abordado mediante visitas a una o varias de sus localidades. Aunque la gira didáctica es más puntual y acotada (geográfica y temporalmente), el aproximarse a la realidad a partir de la participación directa en experiencias y situaciones sociales en cuya producción participan los actores estudiados, ofreció condiciones óptimas para generar datos empíricos específicos e interpretaciones abstractas y críticas sobre esa realidad social y sus dinámicas.

III. Descripción de la experiencia

El papel del docente implicó, en primera instancia, la identificación de la situación de aprendizaje a resolver y su presentación ante la Comisión de Docencia de la ECP, así como a la coordinación de Línea Formativa de esta Unidad Académica. En un segundo momento, la definición de la estrategia didáctica y su presentación ante las instancias mencionadas, así como su inclusión en el programa del curso y la presentación y acuerdo con las y los estudiantes matriculados en este.

Una vez definida la estrategia y acordada con la unidad académica y el estudiantado, se

realizó una visita a la comunidad de Sardinal y otras localidades de la región que se iban a visitar, con el fin de realizar una exploración del terrero de cara a la identificación de necesidades logísticas, así como la presentación de la estrategia al Comité Pro-Defensa del Agua de Sardinal. A partir de la presentación de la propuesta, se definieron acuerdos sobre las pautas de devolución en función de las necesidades de la organización, así como aspectos logísticos que se necesitaban resolver y en los que iba a apoyar el Comité (alimentación, hospedaje, guía para las visitas, entre otros).

En un tercer momento, el docente coordinó la conformación y labores de los cuatro grupos de trabajo, sus avances respectivos, así como los productos académicos en el marco del curso y los productos informativos que se iban a entregar a la organización como forma de devolución. Esto implicó la revisión de avances y la definición de pautas de contenido, forma y comunicativas de los materiales que se habría de entregar al Comité. Igualmente, la labor docente implicó la coordinación institucional para la gestión de los recursos necesarios para la gira (transporte, alimentación, permisos necesarios, etc.), así como el acompañamiento y coordinación durante esta. Finalmente, las tareas de evaluación y calificación de los productos e informes finales, y su devolución a las y los estudiantes.

La participación de las y los estudiantes fue central y sustantiva. Inició con la negociación con el docente sobre los objetivos y alcances de la estrategia didáctica, así como sobre el método de evaluación. Posteriormente, se dio por medio del trabajo continuo y sistemático de los cuatro grupos de investigación pre-campo (ver siguiente acápite), así como en la elaboración de los informes respectivos y los productos que habrían de entregarse al Comité. Finalmente, la participación del estudiantado se dio en las jornadas de la gira didáctica propiamente, en su participación en las actividades y el registro mediante la guía, así como en la posterior elaboración del informe.

Los actores comunitarios fueron centrales en la realización de la estrategia y el logro de sus objetivos; tanto el Comité Pro-Defensa del Agua de Sardinal, como otros actores individuales e institucionales (Gadi Amit, encargados del albergue para migrantes y refugiados de La Cruz, autoridades de la DGME, instancias institucionales implicadas en la investigación pre-campo, etc.), aportaron saberes, información, apoyos logísticos e institucionales sin los cuales la gira no hubiera sido posible. Habría que destacar el papel del Comité, que fue prioritario en términos de alcanzar el intercambio de saberes y la construcción colectiva y crítica de conocimiento ante las realidades y problemáticas a las que nos acercamos mediante la gira.

La gira tuvo dos momentos previos importantes. Primero, un proceso de investigación pre-campo para construir conocimientos sobre la región y sus problemáticas, que permitió al estudiantado tener un contexto informado sobre la realidad a la que posteriormente se acercaron. Para esto se conformaron cuatro grupos de trabajo:

1. Investigación de archivo: recabó los expedientes oficiales del proyecto “Ampliación del acueducto Coco-Ocotál”, específicamente en SETENA y AyA, lo que permitió conocer los detalles del proceso burocrático y administrativo;

2. Investigación de MM.CC.: sistematizó noticias y coberturas mediáticas (prensa y medios digitales) sobre el proyecto y las coyunturas críticas y conflictos generados en torno a este desde el inicio del proyecto hasta la fecha de la gira;

3. Estado de la cuestión: recopiló y sistematizó los principales trabajos académicos elaborados en relación al tema, sobre todo tesis, y sistematizó sus principales resultados;

4. Investigación cartográfica: recopiló mapas oficiales de la región, así como otros productos cartográficos elaborados en el marco de estudios científicos e investigaciones académicas, o que permitió identificar elementos significativos como: mapas hídricos, mapas de vulnerabilidad ambiental e hídrica, mapas de riesgos social, mapas políticos, etc.

Con base en los resultados del trabajo de estos cuatro grupos, se elaboraron materiales informativos que fueron entregados al Comité como forma de devolución y apoyo a sus labores.

En segundo lugar, se realizó un taller sobre investigación-acción participativa, para identificar posibles formas en que los productos académicos generados podían contribuir a concretar soluciones ante las problemáticas estudiadas, el cual fue facilitado en coordinación con la Vicerrectoría de Acción Social y la Comisión de Acción Social de la ECP. Este taller permitió a las y los estudiantes conocer y construir herramientas teórico-prácticas sobre la acción social, la vinculación sustantiva, la educación popular y la investigación-acción participativa. Estos elementos fueron centrales para alcanzar un posicionamiento epistemológico que permitiera a las y los estudiantes asumir su trabajo desde una perspectiva crítica, ética y comprometida. La siguiente tabla presenta el itinerario de la gira, así como las principales actividades realizadas:

Día / Hora	Lugar / Contacto	Objetivos	Actividades
<i>Jueves 22</i>			
5-10am Salida a Sardinal (8am desayuno de camino)	--	--	Traslado
10am-12md visita a complejo turístico Papagayo	Península de Papagayo	Explorar las dinámicas y efectos sociales, económicos y culturales, asociados al complejo turístico de Papagayo	Visita a instalaciones, reunión con gestores y recorrido por el complejo
12md Almuerzo	Artola	--	--
1:30-4pm Visita playa Mata Palo y Hotel RIU	Playa Matapalo	Explorar las dinámicas y efectos sociales, económicos y culturales, asociados al proyecto turístico Hotel RIU	Visita a playa matapalo, observación y conversaciones informales
5pm Reunión con integrantes Comité Pro-Defensa del Agua	Sardinal de Carrillo	Tener un primer contacto personal con el Comité	Conversación informal
7pm Cena	Sardinal de Carrillo	--	--
8pm Pernoctar	Sardinal de Carrillo	--	--
<i>Viernes 23</i>			
6am Desayuno	Sardinal de Carrillo	--	--
7:30am Salida a La Cruz	--	--	Traslado
9-11am Visita al Centro de Atención para Migrantes 11-12:30 Visita a localidades	La Cruz de Guanacaste Bryan Quesada DGME Didier Gonzaga DGME	Conocer experiencias de persona migrantes atendidas en el norte de CR (haitianas, africanas, cubanas, venezolanas) Identificar los efectos sociales económicos y políticos de los flujos migratorios en localidades del norte del país	Visita instalaciones CAM contacto con población migrante detenida Visita a localidades cercanas con flujo migratorio
12:30pm Almuerzo	La Cruz	--	--
1:30pm Salida a Carrillo	--	--	Traslado
2:30pm Recorrido por el proyecto de Acueducto	El Coco – Ocotal – Sardinal	Conocer las especificidades técnicas, ambientales, y de infra estructura “in situ” el proyecto de acueducto	Visita guiada por diferentes puntos del proyecto, Gadi Amit
4-6pm Jornada información y contacto con población	Sardinal de Carrillo	Conocer algunas de las percepciones de la población sobre el conflicto Hacer devolución de los resultados de la investigación	Recorrido en grupos por algunos de los barrios de Sardinal
6:30pm Reunión con Comité	Sardinal de Carrillo	Compartir experiencias, observaciones e informaciones obtenidas durante el día con integrantes del Comité	Reunión con integrantes del Comité
7:30pm Cena	Sardinal de Carrillo	--	Cena a cargo del Comité
8:30pm	Sardinal de Carrillo	--	Pernoctar
<i>Sábado 24</i>			
6am Desayuno	Sardinal de Carrillo	--	--
7:30am Salida Playa Panamá	--	--	Traslado
8am Visita a Playa Panamá	Playa Panamá	Identificar los efectos del mega turismo en proyectos turísticos locales	Visita a Playa Panamá
11am Regreso a Sardinal	--	--	Traslado
11:30am Limpiar hospedaje y organizar el regreso	--	--	Actividades de limpieza
1pm Almuerzo	Sardinal de Carrillo	--	Almuerzo a cargo del Comité
3pm Actividad de devolución con el Comité	Sardinal de Carrillo	Presentar a integrantes del comité los principales resultados del proceso de investigación, así como de las jornadas realizadas durante la gira	Taller de devolución
5pm Salida de regreso a SJ	--	--	--
5:30pm	Transporte	Compartir las experiencias e informaciones obtenidas por los grupos durante la jornada de información	Discusión y reflexión colectiva
9:30pm	Regreso a UCR	--	--

Para la evaluación de la estrategia didáctica, y partiendo de lo mencionado anteriormente en la fundamentación teórica, cada estudiante elaboró de manera individual un informe con base en una guía entregada con antelación por el docente. Adicionalmente, cada uno de los grupos de trabajo precampo elaboró un informe conjunto, así como una serie de materiales informativos elaborados con base en este, los cuales se entregaron al Comité

durante la propia gira, con el fin de apoyar y fortalecer sus acciones de incidencia social e institucional.

La guía tuvo como objetivo aportar elementos de referencia empírico-analítica para facilitar la observación, registro y análisis de aspectos específicos de la realidad que se conoció con la gira. Más que un “machote” que se debía “llenar” cajoneramente, presentaba referentes para aguzar la mirada etnográfica y facilitar la generación de datos de interés, según los objetivos que colectivamente se habían planteado en el marco del proceso más amplio de investigación-acción. Como parte de la guía se aportó a las y los estudiantes la siguiente tabla para facilitar el registro y sistematización de la información.

Actividad	Objetivo	Preguntas
Visita complejo turístico Papagayo	Explorar dinámicas y efectos sociales y económicos asociados al complejo	¿Cuáles son los aspectos más relevantes de la historia de creación de este polo turístico? ¿Cuáles han sido los principales conflictos sociales asociados? ¿Cuáles los principales impactos ambientales? ¿Hay privatización de espacios públicos? ¿Cómo son las condiciones laborales para personas locales? ¿Hay encadenamiento económico con lo local? ¿Cómo son los patrones de consumo para el turismo nacional-local? ¿Características de los discursos sociales sobre el proyecto?
Visita playa Mata Palo y Hotel RIU	Explorar dinámicas y efectos sociales y económicos asociados al proyecto	¿Cómo se recuerda y representa la historia del conflicto y del Comité? ¿Cuáles son para el Comité los sucesos recientes y significativos en torno al conflicto? ¿Cuáles han sido los mecanismos y estrategias de lucha? ¿Cómo ha sido la respuesta de las comunidades? ¿Qué lecturas hacen del conflicto en el marco de lo regional, lo nacional y lo global? ¿Cómo representan al gobierno? ¿Al estado? ¿Cómo representan al sector privado empresarial? ¿Qué desafíos identifican? ¿Qué oportunidades identifican?
Reunión con Comité Pro Defensa del Agua	Tener un primer contacto personal con el Comité	¿Qué condiciones llevaron a las personas a migrar de sus países? ¿En qué condiciones y bajo qué mecanismos se dan los traslados? ¿Cómo son las condiciones de detención? ¿Cómo es representado el centro por la población migrante detenida? ¿Cómo es representada la localidad por la población? ¿Cómo es representada la población por parte de las y los funcionarios que trabajan en el centro? ¿Cómo son las relaciones e interacciones entre la población migrante y entre esta y las y los funcionarios?
Visita al Centro de Atención a Migrants	Conocer las experiencias de personas migrantes detenidas en el norte de CR	¿Cuáles son las condiciones socioeconómicas de las localidades? ¿Cómo es representada la población migrante por las personas de las localidades? ¿Cómo son las relaciones e interacciones entre la población migrante y la población local? ¿Han surgido nuevas actividades económicas a partir del flujo migratorio? ¿Se han generado experiencias comunitarias de apoyo y solidaridad a la población migrante? ¿Se han dado tensiones o conflictos entre la población local y la población migrante?
Visita a localidades con flujo migratorio	Identificar los principales efectos sociales económicos y políticos de los flujos migratorios en las localidades	¿Cuáles son las características generales de la infraestructura del proyecto? ¿Cuáles son las especificidades técnicas? ¿Cómo se articula el acueducto a polos de acumulación específicos (comerciales, turísticos, productivos, inmobiliarios)? ¿Cómo es representado el acueducto por la población local? ¿Cómo es representado el acueducto por las y los activistas? ¿Cómo es representado el acueducto por las autoridades pública involucradas?
Recorrido x proyecto de acueducto	Conocer las especificidades técnicas, ambientales, y de infraestructura “in situ” el proyecto de acueducto	¿Cuáles son las percepciones, actitudes y comportamientos de la población local en relación al acueducto? ¿En relación al turismo? ¿En relación al Comité y el proceso de lucha? ¿En relación al gobierno? ¿En relación a la UCR? ¿Cómo perciben los resultados de la investigación?
Jornada información a la población local	Conocer percepciones de la población sobre el conflicto y hacer devolución de los resultados de la investigación	¿Cuáles son los aspectos más relevantes de la historia de creación de este polo turístico? ¿Cuáles han sido los principales conflictos sociales asociados? ¿Cuáles los principales impactos ambientales? ¿Hay privatización de espacios públicos? ¿Cómo son las condiciones laborales para personas locales? ¿Hay encadenamiento económico con lo local? ¿Cómo son los patrones de consumo para el turismo nacional-local? ¿Características de los discursos sociales sobre el proyecto? ¿Cuáles han sido los impactos del mega turismo en los proyectos turísticos de menor escala e intensidad?
Visita Playa Panamá	Identificar los efectos del mega turismo en proyectos turísticos locales	¿Cuáles son las percepciones del Comité hacia los resultados de la investigación presentados? ¿Qué utilidad podrían tener?
Devolución al Comité	Presentar principales resultados de la investigación, así como de las jornadas realizadas durante la gira	

IV. Análisis de los resultados

Un momento del proceso pedagógico que es indispensable adecuar a la lectura crítica y consciente, es el que responde a las necesidades de evaluación de proceso educativo. En el marco de la gira como estrategia didáctica, el proceso evaluativo debe adecuarse a las dimensiones, sentidos y alcances de la experiencia. Dado que los contenidos son ofrecidos por la misma realidad empírica “in situ”, el proceso evaluativo, a diferencia de la evaluación sobre modelo teóricos o analíticos que se conocen mediante la aproximación a fuentes secundarias, debe partir de criterios epistemológicos y técnicos que tomen en cuenta esta situación, apuntando a incorporar las condiciones reales y diferenciadas de estudio de las y los estudiantes (Álvarez Méndez 2001, 3), en el marco de la experiencia de la gira.

Como ha señalado Santos Guerra, “[u]na determinada forma de practicar la evaluación eminentemente tecnicista, pretendidamente aséptica, obsesionada con mediciones estandarizadas, es poco sensible a las diferencias” (Santos Guerra 2003, 77). Esto no quiere decir que los efectos de la aplicación de la herramienta, así como las posibles estrategias a construir, deban limitarse a los aspectos evaluativos de la experiencia educativa en el marco del curso, pues podrán extenderse a los momentos que la misma lectura crítica señale como prioritarios.

Las principales bondades de la estrategia fueron en términos de la vinculación teoría-práctica, pues la gira didáctica se mostró como una oportunidad formativa que permitió un posicionamiento epistémico muy adecuado para la construcción colectiva e intersubjetiva del conocimiento. Las investigaciones pre-campo, por su parte, permitieron acercarse previamente al contexto de la realidad que se iba a conocer, generando información y conocimiento importantes para la construcción de los elementos y preguntas que se iban a observar y problematizar en las actividades.

En relación al carácter colectivo e intersubjetivo del trabajo, tanto en los grupos de investigación pre-campo como durante la gira, la dinámica grupal, el diálogo permanente, la discusión y el reparto de tareas y actividades logísticas y académicas, crearon un clima de camaradería ideal para la construcción de conocimiento, así como dinámicas de intercambio y realimentación óptimas para el pleno aprovechamiento de las actividades.

Finalmente, en términos de la vinculación orgánica con los actores y las realidades, la visita previa a la comunidad por parte del docente y el establecimiento de comunicación y coordinación con el Comité, las investigaciones pre campo y el establecimiento de pautas para la construcción de productos de cara a la devolución a la organización con base en sus necesidades, permitieron que la gira tuviera un anclaje con la realidad conocida, que fuera más allá de la simple visita y la “extracción” de conocimiento.

Una de las principales limitaciones que afectó la estrategia fue el clima, pues el calor y el

sol implicaron un cansancio significativo producto de las actividades programadas, por lo que todo lo programado después de las cinco de la tarde sufrió una disminución de fuerzas y un aumento de la somnolencia por parte del grupo, lo que afectó el aprovechamiento. Otro elemento que afectó la estrategia fue el hospedaje, pues la casa que inicialmente el Comité aportó para pernoctar, era más pequeña de lo que se había anticipado; esto, sin embargo, se resolvió con que algunos estudiantes durmieran en tiendas de campaña en el patio del lugar, y otros aprovecharan la casa de un familiar de una de las estudiantes que vive en la comunidad.

En relación de las proyecciones de uso, destaca el aporte que se hizo al Comité con la elaboración de productos comunicativos con base en los resultados de los grupos de investigación pre-campo, los cuales se elaboraron con base en las necesidades manifestadas por el Comité durante la visita y reunión previa que realizó el docente. Estos materiales servirán para los procesos de incidencia y organización del grupo, tanto en relación a su relación con los actores involucrados en el proyecto de ampliación del acueducto, como en términos de su vinculación y relación con las personas de su comunidad que no forman parte de la organización. En segundo lugar, en términos de la propia Universidad y la ECP, la sistematización y memoria de la gira servirá como antecedente y experiencia para futuras actividades semejantes que se quieran realizar desde la unidad académica.

Desde la perspectiva del docente, la valoración de la estrategia permite identificarla como ideal para cursos que implican teoría y práctica, fundamental para la formación profesionalizante de analistas sociales y politológicos. También se ve que resulta adecuada para la sensibilización de las y los estudiantes ante realidades y conflictividades del país, sus regiones y localidades, así como para fomentar y fortalecer la vinculación de la UCR con poblaciones y comunidades vulnerabilizadas del país, tanto por medio de actividades docentes como de acción social.

Desde la perspectiva de las y los estudiantes, las valoraciones son mayoritariamente positivas. A continuación, se presentan los comentarios que realizaron trece de los veintitrés estudiantes matriculados en el curso, que fueron los que respondieron una herramienta de evaluación enviada por correo electrónico de cara a la presentación del informe que se presentó en el marco del curso de Didáctica Universitaria mencionado antes. Además de los comentarios de carácter cualitativo, se realizaron tres preguntas a las que las trece personas respondieron afirmativamente; estas eran ¿contribuyó la gira a su proceso formativo en Ciencias Políticas? ¿contribuyó la gira al cumplimiento de los objetivos del curso? ¿constituye la gira una metodología pedagógica adecuada para la formación teórico-práctica?

Ha sido mi gira favorita en 3 años de u. Fue muy cansada pero muy muy valiosa. En cuanto a lo cansada me parece que es bueno tener agenda llena y después ir viendo si las y los estudiantes pueden dar más o no.
A mí parecer la gira a Sardinal y todo el proceso previo de preparación de la misma, ha sido una de las experiencias académicas más enriquecedoras.
El único aspecto adicional, como recomendación, es el tema de la organización y logística, ya que más que todo lo que fue incómodo y poco gestionado fue el tema del hospedaje, ya que eramos muchas personas para la disponibilidad del baño y del dormir. Bien se pudo utilizar recursos como el de residencias de la UCR en Liberia, a pesar de que se debía de recorrer más tiempo, pero hubieran sido mejores condiciones.
De las mejores giras que he hecho, directa o indirectamente se abordaron los objetivos del curso viéndolos desde la teoría y la práctica.
La mejor gira que tuve en los 4 años de carrera. Permitted evidenciar y poner en práctica lo visto en el curso e ir más allá de un acercamiento teórico.
Excelente gira. Puse en práctica conocimientos teóricos, lo cual fue de mucho provecho. En términos logísticos, todo estuvo excelentemente planeado.
Fue una experiencia muy bonita, donde se aprendió demasiado, fue como un espejo de la teoría. Cuando se observa las consecuencias del transnacionalismo, realizas pequeñas entrevistas a los pobladores de la zona, te das cuenta de las realidades que viven muchas personas, y en veces, de las pocas acciones del estado. Las giras son un complemento perfecto para entender los temas que se tratan en las clases.
Permitted acercarse de una forma más directa a la población en estudio, permitió a su vez entender el fenómeno desde su núcleo a través de las conversaciones con las personas en las diferentes playas que se visitaron, la comunidad de Sardinal y por supuesto, la reunión entre las diferentes partes involucradas.
Considero que las giras son una herramienta de suma utilidad, permiten al estudiantado salirse de las "4" paredes y comprender nuevas realidades que no se ven en las aulas. De la misma manera las giras si permiten aplicar los contenidos de los cursos de una manera más aplicada.
Se pudo constatar lo que se indaga en la clase con la problemática.
Sirvió para mi crecimiento personal y profesional: se conocen conflictos sociales desde su origen, la población, su lucha, su experiencia y los retos; la investigación previa fue provechosa y enriquecedora, pues en el encuentro con las personas de la comunidad y al plasmar dudas, se tenía un contexto previo que favorecía el intercambio; la modalidad de investigación en tres áreas fue provechosa, pues así no se dejaban partes por fuera que eran valiosas para comprender el conflicto.
Temas como la feminización de la migración, transnacionalización, centro periferia y demás, son temas que sólo había desarrollado en este curso y creo que son necesarios para nuestro análisis como politólogos y politólogas, esto al menos en mi caso.
Las giras siempre significan un proceso de aprendizaje, sobre todo si consideramos el "salir de la zona de confort" y conocer otras vidas, esto me sucedió de manera bastante increíble, causando en mí hasta una sensación de shock y de realidad, al conocer el lugar donde estaban las personas en condición de refugio, en La Cruz de Guanacaste.. Me generó una especie de cuestionamientos y conciencia sobre la realidad y los contextos en los que se encuentran muchas personas.
La gira no fue solamente un momento del curso; sino que antes de la misma, como estudiantes realizamos investigaciones que permitieron contar con un mayor conocimiento de la temática, realizamos contribuciones a la comunidad y además, evacuamos dudas que no habían sido respondidas con la revisión de documentos. La gira no sólo fue parte de un proceso académico, sino de concientización sobre las múltiples problemáticas que experimentan las personas en diferentes regiones de nuestro país. Finalizada la gira, se concreto el proceso de investigación con la información recolectada.
El trabajo de campo dejó un gran aprendizaje de los discursos y visiones de los hechos ocurridos en la zona. Se vieron las disparidades de ingresos fehacientes del manejo desigual de los recursos y la competencia asimétrica por ellos. Lo anterior caracterizado por explotación neoliberal proveniente de capital extranjero y migrantes de élite que se posicionan como dueños legítimos de lo que su dinero pueda acceder y no importa las acciones que se tengan que tomar para lograr el cometido. Se espera que los datos e información brindada en el trabajo de precampo y campo pueda ser de utilidad para la comunidad, los ambientalistas involucrados y sus organizaciones, la academia y otros movimientos sociales.

La aplicación de la gira de campo como estrategia didáctica mostró resultados muy positivos en términos de la situación de aprendizaje por resolver: un vacío curricular y pedagógico dentro del plan de estudios de la carrera en Ciencias Políticas, en relación a la formación profesional y académica enfocada en la vinculación teoría-práctica. La contextualización y problematización previa por medio de la investigación pre-campo en grupos de trabajo, se vislumbra como esencial para generar condiciones de mayor aprovechamiento de la estrategia, y la construcción colectiva de productos para la devolución y realimentación del trabajo de los actores sociales con los cuales se generó el vínculo, emerge como indispensable para el desarrollo de una experiencia integral, éticamente dirigida y socialmente comprometida. El encuentro de saberes mostró ser clave para el desarrollo de una experiencia intersubjetiva, formativa y crítica que posicione las giras de

campo como una herramienta pedagógica indispensable para las ciencias políticas, tanto en las y los estudiantes, como en las y los docentes.

¿Constituyen las giras didácticas herramientas pedagógicas fundamentales e indispensables para el cumplimiento de los objetivos formativos de la ECP, o son solo herramientas adicionales o secundarias?

¿Qué lugar y alcances deben de tener las giras didácticas en el marco de las diferentes líneas formativas en las que se estructuran los cursos de la carrera?

¿Qué saberes y prácticas están, o deben estar, implicadas en las experiencias formativas asociadas a las giras didácticas, y cómo coloca a las y los estudiantes y profesores y a la ECP, en una situación de construcción intersubjetiva, crítica y éticamente comprometida del conocimiento politológico?

V. Referencias bibliográficas.

Keating, Della Porta y. 2013. «¿Cuántos enfoques hay en Ciencias Sociales?» En *Enfoques y metodologías de las Ciencias Sociales: una perspectiva pluralista*, de Donatella Della Porta y Keating Michael, 31-51. Madrid: Akal.

Retamozo. 2012. «Constructivismo.» En *Tratado de metodología*, de De la Garza y Leyva, 33-48. Distrito Federal: Fondo de Cultura Económica.

Zabalza, Miguel Ángel. 2009. «Ser profesor universitario hoy.» *La cuestión universitaria* 5: 68-80.

Álvarez Méndez, Juan Manuel. 2001. *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.

Santos Guerra, Miguel Ángel. 2003. «Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y persona eres.» *Enfoques Educativos* 5 (1): 69-80.

Crispín Bernardo, (coord.). 2011. *Aprendizaje autónomo. Orientaciones para la docencia*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.

Vallés, Fernando, y Salvador Martí i Puig. 2015. *Ciencia Política. Un manual*. Barcelona: Ariel.

Guber, Rosana. 2001. *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Bogotá: Norma.

Bobes, Velia Cecilia. 2012. «El transnacionalismo como enfoque. Una reflexión para construir un modelo analítico.» En *Debates sobre transnacionalismo*, de Velia Cecilia (ed.)

Bobes. Distrito Federal: FLACSO.

Gutiérrez, Magally, y Patricia Rojas. 2014. «Las giras educativas: una estrategia metodológica para la articulación teoría-práctica.» *InterSedes, Revista de las Sedes Regionales*.

Shakil, Anila, Waqar-un-Nisa Faizi, y Sana Hafeez. 2011. «The need and Importance of Field Trips.» *International Journal of Academic Research and Business and Social Sciences* 1 (2): 1-16.

CP 6006 *Dinámicas sociales y transnacionalismo*. 2018. «Acervo de programas.» *Escuela de Ciencias Políticas, Universidad de Costa Rica*. <https://mega.nz/#F!uZhCVb6K!X-FYj6E8GPKK!ysN5GSD4MQ>.

Robinson, William. 2003. *Transnational Conflicts. Central America, Social Change, and Globalization*. London - New York: Verso.

Glick Schiller, Nina, y Cristina Szanton Blanc. 1994. *Nations unbound: transnational projects, postcolonial predicaments and deterritorialized nation-states*. Amsterdam: Gordon and Breach.

Glick Schiller, Nina, Cristina Szanton Blanc, y Linda Basch. 1995. «Transnationalism, Nation-States, and Culture.» *Current Anthropology (The University of Chicago Press)* 36 (4): 683-686.

Faist, Thomas. 2009. «Transnationalization and Development: Toward an Alternative Agenda.» *The International Journal of Social and Cultural Practice. Social Analysis (Berghahn Books)* 53 (3): 38-59.

De Sousa Santos, Boaventura. 2009. *Una epistemología desde el sur*. Distrito Federal: Siglo XXI-CLACSO.

Bertoldi, Sandra, Viviana Bolleta, y Milka Mingardi. 2008. «Operaciones de desplazamiento del concepto de reflexividad en el campo de las Ciencias Sociales.» *Ciencia, docencia y tecnología* (37): 95-106.

Freire, Paulo. 2006. *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Distrito Federal: Siglo XXI.

Díaz Barriaga, Frida. 2003. «Cognición situada y estrategias de aprendizaje significativo.» *Revista electrónica de investigación educativa* 5 (2): 1-13.

Ramírez Cover, Alonso. 2008. *Análisis de conflictos socio-ambientales relacionados con el aprovechamiento y la contaminación de los recursos hídricos en Guanacaste (1997-2006)*. Tesis de licenciatura, San José: Escuela de Ciencias Políticas - Universidad de Costa Rica.

Silva Lucas, José Arturo. 2016. *El movimiento social por el agua en Sardinal de Guanacaste*. Tesis de licenciatura, San José: Escuela de Sociología - Universidad de Costa Rica.

ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA CURSOS CP-6003 EL DESARROLLO A DEBATE Y CP-6009 POLÍTICA AMBIENTAL EN COSTA RICA Y CENTROAMÉRICA

Enseñando a escribir “buenos ensayos”: apuntes generales sobre el uso de ensayos como instrumento de evaluación en abordajes metacognitivos de docencia

Alonso Ramírez Cover¹

Introducción

El ensayo es el instrumento de evaluación por excelencia en los cursos impartidos desde las Ciencias Sociales. Esta popularidad no es en vano. En disciplinas que se especializan en el uso y análisis de texto, la comunicación de ideas abstractas y la traducción de complejos resultados de investigación, el “arte” de escribir ensayos constituye una habilidad extraordinariamente valiosa. Más ampliamente, el desarrollo de habilidades efectivas de comunicación escrita constituye uno de los objetivos que subyacen la realización de los estudios universitarios, sin importar la disciplina a la que se haga referencia. Además, a diferencia de las pruebas académicas memorísticas, el ensayo ofrece un espacio creativo ideal que promueve el pensamiento crítico de los estudiantes respecto a su educación, al punto de permitirles descubrir conexiones entre su aprendizaje, experiencias personales y los contextos sociales más amplios que los rodean. Por estas razones, el ensayo constituye la principal forma de evaluación en los cursos que imparto.

Personalmente, opino que una de las experiencias más gratificantes, revitalizadoras y edificantes de la docencia universitaria toma lugar cuando se tiene la oportunidad de leer ensayos críticos, bien informados y argumentados. En este oficio no hay mayor satisfacción que el momento en que un estudiante ha logrado ponerse en una posición de dominio de la discusión y debates que ofrece un curso al punto de que es capaz de crear, expresar y externalizar su propio entendimiento personal de dicha discusión para así valorarla y cuestionarla “en sus propios términos”. Lamentablemente, en la práctica, estos “buenos ensayos” no son lo usual del trabajo docente. Como muchos otros profesores, me he encontrado al final del semestre tratando de superar oleadas de ensayos que distan muchísimo de este ideal. La sensación es bien conocida por muchos de nosotros. Una combinación de frustración, culpabilidad y enojo, a medida que tratamos de explicarnos las razones del mal desempeño de los muchachos. Frustración también

¹ Doctor en Estudios del Desarrollo, International Institute of Social Studies de la Erasmus University Rotterdam, Países Bajos. alonso.ramirezcover@ucr.ac.cr

experimentada por el estudiante, que muchas veces sufre porque termina obteniendo una mala nota a pesar del esfuerzo realizado, confusión por desconocer los motivos del mal resultado e impotencia por no lograr comunicar efectivamente su representación mental de las temáticas vistas en clase.

El objetivo de este breve apartado es compartir algunos apuntes personales relativos al uso de ensayos como instrumentos de evaluación académica, los cuales he obtenido tras años de experiencia como docente universitario. No se trata de una lista exhaustiva de sugerencias, pues el propósito es comunicar la manera en que entiendo el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva metacognitiva y el lugar que ocupan pruebas como el ensayo dentro de dicho proceso. Ojalá que estas humildes opiniones puedan resultar útiles para continuar el debate ya existente en la Escuela de Ciencias Políticas sobre el uso de técnicas de evaluación e inclusión adaptables en las prácticas de quien lea este breve ensayo. Con este fin en mente, comenzaré refiriéndome a lo que comprendo como pedagogía metacognitiva y el rol de las evaluaciones académicas – como el ensayo – dentro de procesos de enseñanza-aprendizaje. Habiendo concluido en la necesidad de que las evaluaciones se diseñen de una forma que visibilice el proceso de enseñanza-aprendizaje (en lugar de concentrarse solamente en los resultados finales que este produce), ofrezco algunas sugerencias para promover un uso más didáctico del ensayo. Puntualmente, me refiero a la importancia de enmarcar al ensayo de forma “integral” dentro del diseño del curso, la importancia de interpretar al ensayo como una forma de “aprendizaje en equipo” y la necesidad de diseñar formas claras y significativas de comunicación de la evaluación docente del ensayo. Asimismo, hago referencia a ejercicios en clase aplicables durante el proceso de diseño del ensayo que he utilizado en el pasado para facilitar el diseño de ensayos en cursos que he impartido, tal y como el diseño de mapas conceptuales, “mapas de metáforas” y “antologías estudiantiles”. Concluyendo reflexionando sobre la necesidad de abandonar enfoques “resultistas” en la docencia, mediante la visibilización de los muy importantes, aunque frecuentemente olvidados, procesos intermedios de aprendizaje.

Metacognición y los instrumentos de evaluación

Recientes esfuerzos de investigación en ciencias cognitivas han reconocido la importancia de que el proceso de enseñanza-aprendizaje reflexione sobre la forma en que la gente reflexiona. El objetivo es dirigir el énfasis pedagógico a fomentar herramientas que permitan a los estudiantes planificar, monitorear y evaluar su propio entendimiento y rendimiento académico como parte de su educación. Para esto es importante reconocer que el proceso de aprendizaje no sucede “en una sola vía” (Bransford et al., 2000). En efecto, el desarrollo y retención de nuevo conocimiento para personas que están aprendiendo no sólo depende de quienes lo imparten, sino que también de la forma en que este nuevo conocimiento se relaciona con lo que quien aprende ya conoce, así como los refuerzos a estas ideas que proceden desde las diferentes “comunidades epistémicas” que rodean al

estudiante (Zohar y David, 2009). Según Palincsar y Brown (1984), las personas que no conocen mucho sobre un campo de estudio tienden a tener mayores dificultades a la hora de aprender nuevos conocimientos, en vista de que cuentan con muy poca experiencia que les permita relacionarse efectivamente con lo que están tratando de aprender. Esto deriva en que existan menores niveles de retención de la información obtenida. Asimismo, al carecer de los principios fundamentales del campo que están comenzando a conocer, estas personas tienden a tener mayores dificultades a la hora de ver los patrones de conocimiento que se dibujan alrededor de esos principios (Dunning et al., 2003). Con el tiempo, esto se resuelve a medida que formulan un esquema organizacional de ideas, fundado en parte en su experiencia personal y en parte en los contextos particulares de aprendizaje (e.g.: la forma específica en que un docente abordó la unidad particular del curso que cubre la materia en cuestión) (Bransford et al., 2000). Si el proceso de enseñanza-aprendizaje no ofrece mecanismos que permitan aplicar ese conocimiento a otras áreas temáticas, o visibilizarlo de forma orgánica relativo a experiencias personales de los estudiantes, el proceso de enseñanza-aprendizaje podría enfrentar problemas en la transferencia del conocimiento (Tanner, 2012).

Estos hallazgos tienen múltiples implicaciones para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Primero que nada, es importante que los docentes traten de hacerse una idea clara de la manera y condiciones en que sucede el proceso de aprendizaje, y no solamente se concentren en evaluar la retención de las conclusiones de ese proceso (Tanner, 2012). Segundo, hay que estar atento al nivel de conocimiento con el que los estudiantes entran al escenario de enseñanza-aprendizaje. Sus conocimientos previos darán forma a lo que ellos aprenderán en clase (Bransford et al., 2000). Siguiendo lo anterior, es importante construir escenarios de aprendizaje que reconozcan tres aspectos interdependientes en el proceso de aprendizaje que van más allá que la lista de temas arbitrariamente seleccionados para ser abordados en el curso: 1) la persona que aprende, 2) la lógica de evaluación del curso y 3) las estructuras comunitarias que apoyan y/o obstaculizan el proceso de aprendizaje. Partiendo de este esquema, está claro que un buen ambiente de aprendizaje busca hacer un balance efectivo entre estas dimensiones juntamente con proveer la introducción más amigable posible a las ideas abstractas que constituyen el conocimiento siendo comunicado en el curso.

Para empezar, los docentes deben abordar el proceso de enseñanza reconociendo que sus estudiantes no son “tabula rasa”. Ello implica descubrir las ideas incompletas prevalentes, conceptualizaciones equivocadas o aspectos ignorados que albergan sus estudiantes. Con esto me refiero a tanto su conocimiento de la “materia de fondo” del curso (e.g.: si su concepto personal de algo como la inflación, la crisis fiscal o los partidos políticos corresponde con el uso académico de esos términos), como las expectativas compartidas de las pruebas académicas que propone el curso (e.g.: si su valoración de lo que constituye “un buen ensayo” es coherente con la del docente) En efecto, con el tiempo me he dado cuenta de que existen expectativas radicalmente diferentes entre estudian-

tes y docentes sobre los contenidos de los ensayos y el proceso de elaboración requerido para su diseño. Por otro lado, estos hallazgos también implican desarrollar cursos que promuevan un entendimiento claramente orientado por objetivos de aprendizaje claros que señalen cuáles son los usos del conocimiento adquirido y que sirvan como una base sólida para construir procesos adicionales de aprendizaje. Además, se requiere promover ambientes comunitarios que promuevan normas para fomentar el aprendizaje entre pares, así como una camaradería intelectual que faculte una mayor colaboración entre los estudiantes. De mi parte, yo trato de motivar la revisión de pares estudiantiles de los avances parciales que presentan sus compañeros como parte de sus ensayos.

En todo esto, las evaluaciones tienen un rol crucial pues constituyen oportunidades formales para entregar retroalimentación significativa al estudiante, atendiendo los procesos intermedios de aprendizaje. En efecto, considero que este es un aspecto que frecuente e incorrectamente resulta invisibilizado en la docencia. Las evaluaciones no deberían ser únicamente esfuerzos centrados en la memorización o evaluaciones sumativas que ocurran exclusivamente al final del curso. De ser así, se trataría de pruebas que buscarían valorar las conclusiones del proceso de aprendizaje, en completa abstracción de lo más importante: el proceso mismo. De este modo, considero que se requiere hacer uso de instrumentos evaluativos que sirvan un rol formativo y que provean a los estudiantes con oportunidades para revisar y mejorar la calidad de su aprendizaje, de cara a la entrega del instrumento sumativo final. Idealmente, deberían ser pruebas que permitan a los estudiantes adquirir habilidades que promuevan su autoevaluación y su autorreflexión respecto al proceso de aprendizaje más amplio. Con esto me refiero a prácticas que permitan a los estudiantes concientizar sobre sus fortalezas y debilidades como partes en su proceso de enseñanza-aprendizaje, pero también como lectores, tomadores de pruebas, miembros de grupo y, sin lugar a duda, como escritores y comunicadores de ideas (Bransford et al., 2000).

Visibilizando procesos intermedios de enseñanza-aprendizaje mediante el ensayo

El uso de ensayos como instrumento de evaluación para conducir a este tipo de ambientes de aprendizaje requiere de considerables preparativos por parte del docente. Un error usual que noto es que los docentes propongan la realización de ensayos asignándolos como un trabajo sumativo al final del curso, sin hacer un énfasis claro en la conexión de esta prueba con otras de índole formativo o preparativo que podrían venir previamente. Haciendo esto, se comete el error de presumir que el proceso intermedio de enseñanza – que en el caso de un ensayo incluye el abordaje de habilidades de redacción, resumen, manejo de información y análisis – puede evaluarse exclusivamente con base en el resultado final, sin promover la práctica constante de sus múltiples elementos. Al contrario, si se desea usar ensayos como instrumento evaluativo, debe de comprenderse que la comunicación escrita en Ciencias Sociales constituye una tarea compleja que requiere de múltiples pasos previos y sobre todo, un largo proceso de prueba y error hasta que logren

alcanzarse resultados favorables. Deberíamos abordar los ensayos de nuestros estudiantes de una forma análoga a como abordamos nuestros propios esfuerzos de publicar en contextos académicos, reconociendo la importancia de los constantes filtros diseñados para perfilar mejor nuestro trabajo hasta lograr versiones finalizadas y publicables. De modo que un primer consejo relativo al uso de ensayos como forma de evaluación implica valorar la posibilidad de que los estudiantes necesitarán practicar elementos básicos de la redacción – tal y como el diseño del propósito del ensayo, argumento, sustento fáctico y estilo – durante el curso.

Este ejercicio constante de valoración puede hacerse de muchas formas diferentes. Una forma muy común en que veo que se hace esto es optar porque los estudiantes entreguen versiones preliminares de los ensayos a lo largo del semestre, como anticipos de la entrega final. En el pasado, he utilizado diferentes modalidades de entrega, desde solicitar “resúmenes preliminares” (o “abstracts”) hasta requerir avances graduales del cuerpo del ensayo (e.g.: 1.500 palabras en la primera entrega, 3.000 en la segunda, como anticipo de las 4.500 en la entrega final). En la práctica, encuentro que este tipo de entregas basados en avances del ensayo han tenido efectos variables. Las instrucciones resultan comunicadas/comprendidas mejor para unos no tanto para otros; y en muchos casos, las entregas preliminares a veces no ofrecen una buena oportunidad para dar seguimiento a los ejercicios de reflexión del estudiante, menos aún ofrecer sugerencias que les permita abordar la tarea de una forma más efectiva. Por ese motivo es que, con el tiempo, he venido tratando de asociar las entregas parciales de los ensayos con otros ejercicios que les permita ejercitar habilidades básicas y necesarias para el diseño de ensayos como la conceptualización, el uso de “imágenes literarias”, la asociación de ideas complejas con contextos más pedestres y el fomento de habilidades más efectivas de redacción básica. Por ejemplo, cuando solicito ensayos de revisión literaria (usualmente centrados en la realización de estados de la cuestión sobre un debate relevante aplicado a un tema interés del estudiante), yo privilegio el uso de mapas conceptuales y “mapas de metáforas” en las etapas preliminares del ensayo. Un mapa conceptual consiste en un diagrama que permite conocer cómo es que el estudiante conecta ideas y que resulta muy efectivo para externalizar y hacer visibles elementos cognitivos del aprendizaje (Kandiko et al., 2012). Estos elementos incluyen cosas como hacer y definir conexiones, jerarquías y yuxtaposiciones con los que se pueden formar síntesis de ideas y la asimilación estudiantil de las mismas.

Los mapas de metáforas cumplen un fin similar, pero está más fuertemente orientado a facilitar el diseño de los ensayos. En estos mapas, se incentiva a los estudiantes a sintetizar y unificar conceptos y temas a través del uso de metáforas “lo más visuales posibles” que faciliten su comprensión de la materia. La idea es que los estudiantes diseñen una metáfora que les permita hacerse imágenes mentales relativas a diferentes formas de dar sentido a un concepto, texto o unidad, pero que, a la vez, les permita comunicar esas imágenes con facilidad para así facilitar el diseño de sus ensayos (mi inspira-

ción para este tipo de pruebas proviene en gran medida del trabajo de Kovecses, 2010). Por ejemplo, en algún momento, insté a estudiantes bajo mi supervisión a tratar de pensar en diferentes formas de pensar sobre los significados simbólicos que acompañan diferentes formas de pensar la economía política de la comida, y sus debates y problemas actuales. Muchos diseñaron metáforas de la comida como mercancía de supermercado para referirse a los efectos simbólicos de la inclusión de alimentos en cadenas productivas complejas, cosa que les permitió contrastar con otros significados simbólicos de la comida como medio social y ceremonial o como medio de reciprocidad social o medio de estatus. Estas metáforas (o símiles) les permitió organizar mejor los complejos debates alrededor del tema al tiempo que pudieron asociar dichos conceptos y debates con su experiencia sobre el tema de una forma nueva, ayudándoles a simplificar su comunicación de cara al diseño de ensayos analíticos sumativos al final del semestre.

Otra práctica que también puede resultar útil es el diseño de “cuadernos de recortes”. En estos casos, se solicita a los estudiantes que sirvan en un rol editorial haciendo amplias recolecciones de ensayos, obra de arte, poemas, fotografías e investigación seleccionada con el objetivo de ofrecer un contexto general de un concepto al que se quiere hacer referencia. Finalmente, el objetivo es tratar de comprender cuáles son las decisiones intencionales que lleva a los estudiantes a comprender cuáles piezas de información se incluyeron, qué contextos se proveen en las notas editoriales, y que piezas seleccionaron. El objetivo es que los estudiantes, mediante su intervención relativa a qué se incluyó y cómo, den significado a sus decisiones y consideren el significado más amplio que logran obtener de lo recogido. Siguiendo con el ejemplo previo, tras el diseño de los mapas de metáforas sobre economía política de la comida, se instó a los estudiantes a desarrollar antologías. Ellos hicieron esto de múltiples formas, con muchos haciendo uso de revistas auspiciadas por supermercados como formas de reflejar a estos negocios como “instituciones sociales” (en tanto, proveedoras de estilos de vida alrededor del consumo de alimentos, e incluso, llegando a ofrecer asesoramiento nutricional). En cualquier caso, resulta deseable que, durante el curso, se ofrezcan varias oportunidades para revisar y refinar ideas en el marco de las asignaciones y planes de lecciones.

Además de esto, hay una serie de pasos que deben de tomarse en clase para promover un mejor trabajo analítico de los estudiantes. El primero tiene que ver con el uso de estrategias que permitan dar claridad a la asignación. Los ensayos y su trabajo previo requieren de la asignación de objetivos de aprendizaje bastante específicos, señalando qué se busca lograr y qué habilidades se buscan promover con su asignación. Asimismo, debe quedar perfectamente claro los límites y expectativas del docente respecto a las pruebas por realizar. Al ser tareas considerablemente complejas, es importante que el docente esté preparado para utilizar ejercicios continuos de apoyo durante el semestre, como sería el caso de reuniones individuales, la asignación de ejercicios cortos en clase que involucren redacción, o bien actividades en grupos pequeños que permitan articular gradualmente lo que su ensayo busca lograr (sea esto describir, comparar y contrastar,

explicar o argumentar), de forma que se puedan ofrecer a los estudiantes algunos estándares de calidad necesarios de cara a la entrega final.

Segundo, es deseable que se guíe a los estudiantes en la selección y análisis del material primario y secundario. Actividades en clase pueden utilizarse para educar a los estudiantes en la diferencia entre fuentes de información y sus usos, estrategias para evaluar la calidad de las fuentes y su valor dado un argumento. Las clases pueden usarse para dar ejemplos de cómo se incorpora un material fuente en un argumento u otros textos con citas apropiadas. Finalmente, es crucial ayudarles a construir argumentos centrales sólidos y apoyarles en la construcción de la evidencia para apoyarlos. Se puede ofrecer a los estudiantes ejemplos de documentos “modelo” que les introduzca a declaraciones sólidas y debatibles. Se puede ofrecer prácticas en las que puedan desarrollar estos argumentos desde abajo y ayudándoles a refinar dichos argumentos en casos en que su diseño pueda tener dificultades en términos de claridad o coherencia. Se puede incluso solicitar que en ensayos preliminares (o en el diseño de las pruebas formativas que he señalado) se haga un esfuerzo para analizar la relación entre sus declaraciones fundamentales y evidencia de apoyo.

También es recomendable reservar el tiempo necesario para ayudarles a lidiar con revisiones. En mi experiencia personal, los estudiantes reciben poca retroalimentación que les permita reflexionar efectivamente sobre su aprendizaje en el diseño de sus ensayos. La idea de encontrarse con malas notas y comentarios duros sobre sus argumentos tiende a generarles una fuerte ansiedad y preocupación. En algunas ocasiones, este tipo de revisiones podría minar su confianza en su habilidad de producir un buen trabajo. De este modo, es imperativo que los estudiantes experimenten un fuerte apoyo a través de los procesos constantes de revisión. Constantes solicitudes de borradores de ensayo durante el semestre en los que entreguen versiones preliminares o partes del ensayo pueden ayudarles a garantizar mejores estándares de redacción, permitiéndoles mejorar sus documentos finales. La retroalimentación debe ser “significativa” en todo momento, y para ello es importante recordar cinco consejos fundamentales: 1) los comentarios que se incluyan deben tratar de enseñar al estudiante en lugar de justificar la nota asignada. Si se trata de una prueba formativa, los comentarios deben enfocarse en lo que uno quisiera que atiendan en trabajos futuros, 2) debe hacerse vínculos entre la retroalimentación y los objetivos de aprendizaje seleccionados para la prueba, 3) debe comentarse en forma de patrones, atendiendo debilidades, pero también las fortalezas del trabajo, 4) se debe evitar los comentarios excesivos. La idea no es destruir el trabajo del estudiante, sino que colaborar en su mejoramiento, y 5) en los comentarios finales, deben incluirse preguntas que puedan orientar mejor los ensayos, en lugar de ofrecerles respuestas fáciles. La idea es promover nuevas interrogantes, en lugar de ofrecerles la solución. Una estrategia útil es promover la lectura y comentario entre ellos y ellas, con el objetivo de obtener diferente retroalimentación relativo a aspectos como claridad, estilo y persuasión.

Conclusión

El diseño de cursos universitarios requiere de un esfuerzo para visibilizar lo que usualmente es silenciado a través de las pruebas memorísticas de final de semestre, esto es los procesos intermedios de aprendizaje que ocurren antes de que un estudiante escriba un ensayo o tome un examen. Considero que el proceso de aprendizaje no puede ser evaluado correctamente si toma como fundamento el producto terminado, pues resulta más importante el proceso que lleva a dichos productos. No obstante, en la práctica, muchas veces estas etapas de enseñanza permanecen escondidas, limitadas a la esfera privada del estudiante, dejando a los docentes en una situación en que se asume o se adivina lo que ellos saben o no saben. En estas circunstancias, es importante capturar el proceso de aprendizaje en su totalidad. Este es el objetivo detrás de comprender al ensayo como un ejercicio tanto sumativo como formativo. Lo fundamental en todo esto es que, un curso que pretenda enfocarse en el uso de ensayos no debe enfatizar solamente el producto, sino que debe dirigir su atención al proceso de redacción. Esto permitirá a los estudiantes a escribir mejores ensayos y ganar confianza como escritores en el proceso, y también ayudará al docente a lidiar mejor con esas bien conocidas oleadas de “malos” ensayos.

Bibliografía

Bransford, J.D.; A.L. Brown y R.R. Cocking (2000). *How people learn: brain, mind, experience and school*. Washington D.C.: National Academy Press.

Dunning, D.; K. Johnson; J. Ehrlinger y J. Kruger (2003). Why people fail to recognize their own incompetence. *Current Directions in Psychological Science*. 12 (3): 83-87.

Kamiko, C.; D. Hay y S. Weller (2012). Concept mapping in the humanities to facilitate reflection: externalizing the relationship between public and personal learning. *Arts & Humanities in Higher Education*. 12 (1): 70-87.

Kovecses, Z. (2010). *Metaphor: a practical introduction*. Oxford: Oxford University Press.

Palincsar, A.S. y A.L. Brown (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*. 1 (2): 117-175.

Tanner, K.D. (2012). Promoting student metacognition. *CBE-Life Sciences Education*. 11: 113-120.

Zohar, A. y A.B. David (2009). Paving a clear path in a thick forest: a conceptual analysis of a metacognitive component. *Metacognition Learning*. 4: 177-195.

**ABORDAJE PEDAGÓGICO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE
LA ORIGINALIDAD Y LAS IMPLICACIONES DEL PLAGIO
EN LA FORMACIÓN ACADÉMICA Y PROFESIONAL DEL ESTUDIANTADO.
PD-CP-070-2017**

**Cuaderno de Buenas Prácticas Docentes
Escuela de Ciencias Políticas**

**Escuela de Ciencias Políticas
Universidad de Costa Rica
Febrero 2019**

