

Escuela de Ciencias Sociales y Humanidades, UNED, Costa Rica
<https://revistas.uned.ac.cr/index.php/espiga>
ISSN: 1409-4002 • e-ISSN: 2215-454X

Réplicas: análisis de un caso de radio educativa en educación a distancia en línea

Réplicas: analysis of a case of educational radio in online distance education

Répliques: analyse d'un cas d'émission de radio éducative à distance en ligne

Ángela Arias-Molina *

Recibido: 15 de abril de 2021 • Aceptado: 13 de octubre de 2021

* Licenciada en Ciencias de la Comunicación Colectiva con énfasis en Producción Audiovisual, de la Universidad de Costa Rica, Costa Rica. Egresada de la Maestría en Creación Literaria de la Universidad Internacional de Valencia, España. Estudiante de la maestría en Comunicación Digital Audiovisual de la Universidad Nacional de Quilmes, Argentina. Productora radiofónica del proyecto Onda UNED y colaboradora de la Cátedra de Trabajo Social de la Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica. Correo: aarias@uned.ac.cr



Resumen

En el 2020 se produjo y estrenó *Réplicas*, una película auditiva pensada para personas con discapacidad visual y empleada como recurso educativo para tres asignaturas de la Cátedra de Trabajo Social de la Universidad Estatal a Distancia (UNED), durante el segundo cuatrimestre de ese mismo año. Si bien la UNED cuenta con una larga trayectoria en estrategias de educación y aprendizaje, se carece de análisis actualizados sobre cómo los recursos educativos alternativos, como las ficciones dramatizadas, influyen en el proceso de formación de la comunidad estudiantil. Por lo tanto, se analiza el papel de *Réplicas* dentro de los modelos de educación a distancia, educación en línea y radio educativa, y su efectividad para representar y transmitir los conocimientos de estas tres asignaturas. Entre los principales hallazgos se encuentran la vivencia experimental de la teoría a través de la ficción y la importancia de productos educativos especializados para cada asignatura.

Palabras clave: Derechos humanos, inclusividad, radiodramatizado, radio educativa, violencia.

Abstract

In 2020, *Réplicas* was produced and premiered, an auditory film designed for people with visual disabilities and used as an educational resource for three subjects from the Social Work Department of the State Distance University (UNED), during the second quarter of that same year. Although the UNED has a long history in education and learning strategies, there is a lack of up-to-date analysis on how alternative educational resources, such as dramatized fictions, influence the formation process of the student community. Therefore, the role of *Réplicas* within the models of distance education, online education and educational radio is analyzed, as well as its effectiveness in representing and transmitting the knowledge of these three subjects. Among the main findings are the experimental experience of theory through fiction and the importance of specialized educational products for each subject.

Keywords: Human rights, inclusivity, radio drama, educational radio, violence.

Résumé

En 2020 le film en audiovision *Répliques* a été produit et sorti pour la première fois. Il s'agit d'un film pour les personnes non-voyantes ou malvoyantes qui a été utilisé comme une ressource éducative dans trois cours du département de Travail Social de l'Université de l'État à Distance (UNED) pendant le deuxième quadrimestre de cette année. Bien que l'UNED possède une longue expérience dans les stratégies d'éducation et de l'apprentissage, il n'y a pas d'analyse actualisée sur les ressources éducatives alternatives telle que la fiction dramatisée. De ce fait, cette étude analyse le rôle de *Répliques* dans l'enseignement à distance, l'enseignement en ligne et dans la radio éducative ainsi que son efficacité pour représenter et transmettre les connaissances dans ces trois cours. Parmi les principales découvertes on peut citer l'expérience d'expérimenter la théorie a travers la fiction et l'importance de créer des produits éducatifs spécialisés pour chaque cours.

Mots-clés: Droits humains, éducation inclusive, radio éducative, violence.



Introducción

«Mi nombre es Amelia, papito, ¿escuchó? A-me-lia. Igual que usted, yo también soy una persona que merece respeto y oportunidades»¹.

Esta es una de las frases centrales que Amelia, una mujer trans, da a Federico y a la audiencia de *Réplicas*. Esta producción radiodramatizada gira alrededor de un mensaje de inclusión y respeto. No solo se presenta como la primera película auditiva realizada en Costa Rica (2020) y producida por Onda UNED, de la Escuela de Ciencias Sociales y Humanidades (ECSH) de la Universidad Estatal a Distancia (UNED); sino que también se ofrece como un recurso educativo sobre el respeto hacia los derechos humanos, así como el reconocimiento y prevención de las diferentes manifestaciones de violencia en la sociedad.

En este artículo se presentan los resultados del empleo de esta producción como material educativo en tres asignaturas de la Cátedra de Trabajo Social de la UNED durante el segundo cuatrimestre del 2020: «Elementos generales acerca de la violencia doméstica» (código 5002), para el bachillerato de «Educación General Básica I y II Ciclos»; «Intervención en crisis» (código 5266), para el bachillerato de «Ciencias Policiales», y «Diversidad y educación inclusiva» (código 5058), para el bachillerato de «Bibliotecología, Bibliotecas Educativas y Centros de Recursos para el Aprendizaje». *Replicas* buscó visibilizar y sensibilizar las dificultades, discriminación y actos de violencia vividos por los grupos vulnerables de interés en estas asignaturas. Después de un proceso evaluativo, con participación estudiantil y docente, se analiza la efectividad de la película auditiva como recurso para la educación a distancia y educación en línea. Así, se presenta un ejemplo de cómo la ficción –a través de la radio educativa– apoya al estudiantado en la asimilación de los contenidos teóricos.

Réplicas, película auditiva. Contexto

Cuatro personajes, que sufren algún tipo de violencia, coinciden en un centro de salud cuando ocurre un terremoto. Sus vidas se ven afectadas de manera positiva por las réplicas que cada uno deja en los demás, para fortalecerse a sí mismos y superar sus propios prejuicios. José, un adulto mayor que sufre negligencia, superará su machismo. Amelia, una mujer trans discriminada cotidianamente, encontrará por fin la aceptación que merece. Maritza, una maestra que discrimina a las personas con discapacidad, romperá el círculo de la violencia doméstica. Y Federico, un joven al que se le niega el acceso al trabajo por su condición de discapacidad, aprenderá a aceptar a las personas trans.

Esta es la sinopsis de *Réplicas*, una propuesta de película para personas con discapacidad visual total o parcial. En un contexto en que el cine, la televisión, las artes gráficas y la comunicación en general se piensan desde un enfoque mayoritariamente visual y heteronormativo, se deja de lado a aquellas personas

¹ Ángela Arias Molina, *Réplicas, película auditiva*, Costa Rica: Onda UNED, 2020. <http://ondauned.com/replicas>

con discapacidades visuales –o de algún otro tipo– como consumidoras de los medios de comunicación: en pocas ocasiones se piensa en el consumo alternativo para estas audiencias.

Existen ya experiencias en el cine accesible gracias a la profesión del audiodescriptor, definido por Sanz-Moreno como «figura que garantiza el acceso de las personas ciegas o con baja visión a contenidos audiovisuales en teatros, cines, museos, etc., a los que, dada su discapacidad, estos receptores no pueden acceder»². Matamala y Rami citan a la AENOR cuando indican que la audiodescripción se refiere a un

Servicio de apoyo a la comunicación que consiste en el conjunto de técnicas y habilidades aplicadas, con objeto de compensar la carencia de captación de la parte visual contenida en cualquier tipo de mensaje, suministrando una adecuada información sonora que la traduce o explica, de manera que el posible receptor discapacitado visual perciba dicho mensaje como un todo armónico y de la forma más parecida a como lo percibe una persona que ve.³

Sin embargo, *Réplicas* se distingue del cine accesible y de la comunicación que emplea audiodescriptores porque desde un inicio carece de imagen que necesite de estos. Aprovecha una construcción sonora innovadora, heredera de los radioteatros de antaño, donde la imaginación rueda la película en la mente de la audiencia. Así, personas con o sin discapacidad visual pueden consumir, entender y disfrutar la historia. De esta manera, la producción nace como una película auditiva; es decir, como una película que emplea únicamente el sonido como recurso, por lo que no requiere de audiodescriptores como en las películas tradicionales.

Por otra parte, los medios audiovisuales también tienden a negar o limitar la participación y representación protagonista de comunidades tradicionalmente vulnerables. Por esta razón, *Réplicas* visibiliza a comunidades discriminadas no solo con personajes protagonistas que forman parte de estos grupos, sino también con intérpretes que, en la vida real, pertenecen a dichos colectivos.

Por estas características, la producción participó en el Festival Internacional de Cine por la Inclusión EQUAL Film Fest⁴; sin embargo, surgió principalmente como

² Raquel Sanz-Moreno, «Perfil socioprofesional del audiodescriptor en España», *Hikma* n.º 17 (2018): 119, https://helvia.uco.es/bitstream/handle/10396/19458/hikma_17_06.pdf?sequence=1&isAllowed=y

³ Anna Matamala, Naila Rami, «Análisis comparativo de la audiodescripción española y alemana de “Good-bye Lenin”», *Hermeneus: Revista de Traducción e Interpretación de Soria* n.º 11 (2009): 1. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3207906.pdf>

⁴ Esta producción participó en el primer Festival Internacional de Cine por la Inclusión EQUAL Film Fest, realizado de manera virtual del 5 de setiembre al 7 de noviembre del 2020, en el sitio web www.equalfilmfest.com/ Además, *Réplicas* también se transmitió del 15 al 18 de junio de ese mismo año en la emisora 870 UCR, así como en el espacio *Domingos de radionovela* de la emisora 101.5 Costa Rica Radio (hoy Radio Nacional), los días 21 y 28 de junio y 05 y 12 de julio del año 2020. Por otra parte, la película auditiva también se transmitió por Trece Costa Rica Televisión (Canal 13), del 01ero al 04 de diciembre de ese mismo año, en conmemoración al día internacional de la discapacidad. Actualmente, la producción se encuentra disponible de manera gratuita en el sitio web www.ondauned.com Adicionalmente, *Réplicas* obtuvo el Premio de la Comunicación en Radiodifusión Francisco «Chico» Montero Madrigal (2021), otorgado por el Colegio de Periodistas de Costa Rica (COLPER).

un proyecto de extensión de la Cátedra de Trabajo Social de la UNED, como recurso de radio educativa. En esta cátedra se imparten asignaturas cuyos ejes transversales abordan la inclusividad y los distintos tipos de violencia que enfrentan las comunidades más vulnerables de la sociedad, como mujeres, personas menores de edad, personas adultas mayores y personas con algún grado de discapacidad o con diversidad funcional. Tampoco se puede dejar de lado la violencia que sufre la comunidad sexualmente diversa.

Réplicas retrata las circunstancias y violencias sufridas por cuatro de estos grupos vulnerables en la sociedad costarricense: personas adultas mayores, comunidad LGBTIQ+, mujeres y personas con discapacidad. Esta representación se elaboró de manera consciente y estudiada, pues, como un proyecto de la Cátedra de Trabajo Social, retrató de forma transversal las situaciones de vulnerabilidad de estas comunidades, de interés además en los procesos formativos del estudiantado. Por esto, *Réplicas* se utilizó como material educativo durante el segundo cuatrimestre del 2020, con el fin de describir con la ficción el contenido teórico de las tres asignaturas indicadas con anterioridad. Así, la película auditiva sirvió como material de análisis en un foro virtual, un proyecto evaluativo (tarea) y un análisis de contenido (tarea).

La radio como herramienta educativa

El empleo de *Réplicas* como material educativo para las asignaturas ya mencionadas no se realizó al azar, de la misma manera que las situaciones de violencia y las comunidades vulneradas retratadas tampoco responden a una casualidad. La Cátedra de Trabajo Social se ha preocupado en la formación profesional de personas comprometidas y sensibilizadas con las poblaciones más vulnerables del país, quienes sufren cotidianamente actos de violencia y perjuicio de sus derechos como seres humanos. Se pretende que las futuras personas profesionales apoyen a estas comunidades desde sus campos de acción y continúen con el fomento de los derechos humanos.

Uno de los mayores retos educativos en esta materia es la sensibilización o la empatía solamente a través de datos, estadísticas y teorías. Así, la Cátedra se ha interesado en procesos de educación alternativa, como la radio educativa, para sensibilizar al estudiantado sobre estas poblaciones. Por ello resulta necesario abordar el término de radio educativa, especialmente en una universidad caracterizada por la educación a distancia y la educación en línea; sin embargo, primero deben explorarse estos términos para comprender los alcances de la radio educativa en el caso expuesto.

Chaves Torres cita a García Aretio cuando dice que la educación a distancia «es un sistema tecnológico de comunicación bidireccional (multidireccional), que puede ser masivo, basado en la acción sistemática y conjunta de recursos didácticos y el apoyo de una organización y tutoría que, separados físicamente de los estudiantes, propician en éstos un aprendizaje independiente

(cooperativo)»⁵. García agrega que esta modalidad de educación supera las formas convencionales de enseñanza y aprendizaje:

(...) las metodologías a distancia que priman el trabajo autónomo de los estudiantes, así como las actividades cooperativas y colaborativas donde estos mismos participantes aprenden con otros, de otros y para otros, a través de las redes sociales, a través de comunidades de aprendizaje residentes en soportes digitales o, lo que en la última década ha venido siendo más habitual, a través de plataformas virtuales o entornos virtuales de aprendizaje diseñados con finalidades docentes.⁶

Si bien la educación a distancia suele confundirse por educación abierta, varios autores⁷ insisten en la importancia de diferenciarlas: en la educación a distancia no hay interacción presencial entre docente y estudiantado, sino que esta se da a través de otros medios de comunicación; «mientras que la educación abierta se refiere a la ausencia de restricciones para el ingreso, pues significa que el servicio educativo se ofrece a todas las personas que deseen tomarlo, donde el estudiante selecciona las asignaturas y los ritmos de aprendizaje»⁸. Aunque diferentes, tanto la educación a distancia como la enseñanza abierta comparten dos características: no hay una relación presencial entre docente y estudiante, lo que implica una educación autogestionaria por parte del alumnado; y el material didáctico debe garantizar un proceso educativo apropiado.

En esta gama de posibilidades educativas también se tiene la educación en línea. Se trata de

un aprendizaje apoyado electrónicamente, que se basa en Internet para la interacción profesor / alumno y la distribución de materiales de clase. De esta definición simple surge un número casi infinito de formas de enseñar y aprender fuera de las aulas tradicionales y lejos de los campus universitarios. Con la educación en línea, los estudiantes pueden participar en un aula virtual desde cualquier lugar con acceso a Internet y electricidad. Puede incluir audio, video, texto, animaciones, entornos de capacitación virtual y chats con profesores. Es un entorno rico de aprendizaje, con mucha más flexibilidad que un aula tradicional.⁹

En el caso de la UNED, según la Oficina de Registro y Administración Estudiantil y la Dirección de Asuntos Estudiantiles, la matrícula estudiantil aumentó casi un 11 % en el 2020 en comparación con el año anterior; pues de 33 982 estudiantes matriculados en el 2019, se pasó a una matrícula de 36 408 personas. Debido a

⁵ Anívar Chaves Torres, «La educación a distancia como respuesta a las necesidades educativas del siglo XXI», *Academia y Virtualidad* 10, n.º 1 (2017): 26, doi: <https://doi.org/10.18359/ravi.2241>

⁶ Lorenzo García Aretio, «Educación a distancia y virtual: calidad, disrupción, aprendizajes adaptativo y móvil» RIED, *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* 20, n.º 2 (2017): 10. <https://www.redalyc.org/pdf/3314/331453132001.pdf>

⁷ Chaves Torres, «La educación a distancia...».

⁸ *Ibíd.*, 28.

⁹ Jose Luis Abreu, «Tiempos de coronavirus: La educación en línea como respuesta a la crisis», *Revista Daena (International Journal of Good Conscience)* 15, n.º 1 (mayo, 2020): 3, [http://www.spentamexico.org/v15-n1/A1.15\(1\)1-15.pdf](http://www.spentamexico.org/v15-n1/A1.15(1)1-15.pdf)

la pandemia por COVID-19, en el 2020 todas las asignaturas y cursos de la universidad se impartieron de manera exclusivamente virtual; es decir, mediante la modalidad de educación en línea. Precisamente, este es el contexto en el que se desarrollaron las personas estudiantes de las asignaturas con los códigos 5002, 5058 y 5266.

Ya que se conoce qué es educación a distancia, educación abierta y educación en línea, se puede comprender cómo la radio educativa se enmarca en estas modalidades. Existen muchas maneras de describir la radio educativa. Merayo Pérez¹⁰ las clasifica en instructiva, comunitaria, popular y formativa, pero todas comparten un rasgo común: buscan objetivos no comerciales y se orientan a una finalidad de carácter social.

La radio educativa constituye un medio de participación activa cuya misión principal es la educación al informar, promover y defender los intereses de la sociedad en la que se desarrolla. Es una forma de construir sociedad e identidad, persiguiendo la formación de ciudadanos con una visión crítica hacia los propios medios.¹¹

En el caso de la UNED, que se fundó bajo el concepto de educación a distancia y que desde hace años incursiona en la educación en línea, la radio educativa se convierte en otro recurso para estas modalidades de aprendizaje. La radio educativa permite el alcance de comunidades geográficamente alejadas de los centros urbanos, pues la transmisión por radio análoga apoya así al modelo de educación a distancia. En la modalidad de educación en línea, la radio educativa se transforma en un recurso similar a vídeos, imágenes, artículos, wikis y podcasts, disponibles en internet como materiales de clase.

La Cátedra de Trabajo Social ha tenido ya experiencias en radio educativa, como el proyecto Onda UNED desde el 2008 (con los programas *Cátedra sin Fronteras*, que actúan como radiotutorías para las personas estudiantes; es decir, como espacios radiofónicos donde se abordan aspectos teóricos a modo de clase) y la radiorevista *Acción en familia* (2016-2017), un espacio de educación no formal sobre la crianza positiva de niños y niñas. La radio, además, tiene una ventaja asombrosa para fomentar la empatía por medio de la ficción. De esta manera, *Réplicas* forma parte de una larga experiencia con recursos de radio educativa para la educación a distancia y la educación en línea. Pero, como radiodramatizado, innova con el empleo de elementos de ficción (historias, personajes) e interpretación (drama, actores, actrices, efectos de sonido, música y ambiente) para narrar situaciones de desigualdad y conflicto social. De esta manera, presentó la teoría de las asignaturas a través de situaciones puntuales.

¹⁰ Arturo Merayo Pérez, «Identidad, sentido y uso de la radio educativa», *Salamanca* (2000), <http://bocc.ubi.pt/pag/merayo-arturo-radio-educativa.pdf>

¹¹ Ibíd Daniel Martín-Pena, Macarena Parejo Cuellar y Cintia Vivas Rodríguez, «Radio educativa para fomentar las vocaciones científicas: el proyecto Ratonés de Laboratorio», *Index. comunicación: Revista científica en el ámbito de la Comunicación Aplicada* 8, n.º 2 (2018): 230, <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6459839.pdf>

Réplicas es el primer producto de radio educativa de la Cátedra centrado en la ficción y el dramatizado, por lo que resulta importante conocer los alcances de su efectividad como recurso educativo.

Metodología de análisis

Se realizó un proceso de análisis cuantitativo y cualitativo con dos grupos de interés: el estudiantado de las asignaturas que emplearon el recurso educativo, y el cuerpo docente. En el caso de las personas alumnas, se ejecutó un cuestionario en línea especializado para cada asignatura; mientras que las personas tutoras participaron de grupos focales. Cabe indicar que los resultados que se presentan a continuación no son generalizables, y son válidos solo para este caso expuesto y su consignación en el artículo.

Los cuestionarios en línea se dividieron en tres segmentos. El primero conoce las características de la población estudiantil (género, edad, provincia de residencia). El segundo se centra en el análisis de los conocimientos adquiridos por el estudiantado y que se reflejan en el análisis que realizan de *Réplicas*. El último pretende conocer las fortalezas y mejoras pendientes de este material educativo desde el punto de vista del alumnado, para así considerar estas observaciones en futuros proyectos de radio educativa.

Los grupos focales también se dividieron en tres segmentos: el primero analiza los aciertos de *Réplicas* percibidos por las personas docentes; el segundo se centra en desaciertos y puntos de mejora; finalmente, se preguntó a las personas tutoras sobre su parecer de futuros proyectos dramatizados educativos.

Antes de conocer los resultados, es importante señalar las principales características de contenido de cada asignatura, pues no se pueden evaluar los conocimientos adquiridos por las personas estudiantes -y por tanto la efectividad de *Réplicas*- si no se establecen cuáles son los parámetros específicos para cada asignatura.

De esta manera, si bien los tres cuestionarios contaban con ítems similares, en el segundo segmento contaban con preguntas específicas según las asignaturas. En el caso de la materia 5002, se preguntó por situaciones puntuales de violencia intrafamiliar retratadas en *Réplicas*. Al estudiantado del código 5058 se le pidió que reconociese situaciones contrarias a la inclusividad representadas en *Réplicas*. Quienes cursaron la asignatura 5266 identificaron situaciones presentadas como crisis circunstanciales, vitales y existenciales. A todas las personas estudiantes, además, se les pidió que señalaran qué tipos de violencia reconocieron en el recurso. Estas preguntas son de suma importancia: *Réplicas* es una producción que maneja temas transversales de violencia, exclusión y crisis para su prevención, promoción de la inclusividad y manejo de situaciones de riesgo y vulnerabilidad.

Los porcentajes de respuestas recibidas varían de una asignatura a otra. Para el segundo cuatrimestre del 2020, «Intervención en crisis» contó con un total de 20 estudiantes matriculados; «Diversidad y educación inclusiva», con 88; y «Elementos generales acerca de la violencia doméstica», con 145. De estos estudiantes, un 40 % (ocho estudiantes) contestó el cuestionario para la asignatura 5266, un 28,41 % (veinticinco estudiantes) contestó el instrumento para la materia 5058; finalmente, el cuestionario para la asignatura 5002 fue respondido por un 34,48 % (cincuenta estudiantes) de esta población. En total, 83 estudiantes participaron del proceso de análisis.

El texto de Ramellini Centella¹², que forma parte de la antología de «Elementos generales acerca de la violencia doméstica», realiza una descripción de los tipos de violencia presentes en la sociedad, las instituciones y los hogares. Así,

Tabla 1

Información general de las asignaturas 5002, 5058 y 5266, durante el segundo cuatrimestre del 2020, para la evaluación del producto *Réplicas*

Nombre de asignatura	Elementos generales acerca de la violencia doméstica	Diversidad y educación inclusiva	Intervención en crisis	Total de participantes
Código de asignatura	5002	5058	5266	--
Estudiantes matriculados	145	88	20	253
Cantidad de estudiantes que respondieron la encuesta	50	25	8	83
Porcentaje de participación estudiantil en la encuesta	34,48 %	28,41 %	40 %	32,81 %
Docentes entrevistados por asignatura	Lilliana Vargas María Fernanda López Sergio Arce	Lilliana Vargas Andrea Vargas	Giselle Chanto	5

Fuente: elaboración propia (2021).

¹² Teresita Ramellini Centella, «Definiciones», en *Para sentir, pensar y enfrentar la violencia de género, intrafamiliar y sexual*, San José: INAMU (2009): 51-56.

reconoce la discriminación, la discriminación contra las mujeres, la violencia, la violencia social, violencia de género (dentro de esta reconoce la violencia física, sexual y psicológica), violencia contra las mujeres, violencia contra niños, niñas y adolescentes, violencia contra personas adultas mayores, violencia contra personas con discapacidad, violencia contra personas con orientaciones sexuales distintas a la heterosexual, y finalmente violencia intrafamiliar o doméstica (dentro de la cual reconoce la violencia intrafamiliar, la doméstica, la física, la psicológica, la sexual, la patrimonial y la negligencia).

En *Réplicas* se representan estos conceptos a través de varias situaciones, como por ejemplo la discriminación sufrida por Amelia cuando se le niega el acceso a los servicios de salud y la violencia sexual que sufre por los tocamientos de un taxista. Amelia, como mujer trans, también enfrenta violencia social. Maritza es víctima de violencia doméstica o intrafamiliar, con secuelas por violencia física (el golpe en la cara, el aborto a causa de la paliza de su marido), psicológica (la desvalorización que sufre por su esposo) y patrimonial (su esposo no reconoce que ella también trabaja y aporta económicamente al hogar). Al mismo tiempo, Maritza ejerce violencia sobre personas menores de edad con discapacidad. José es víctima de negligencia y violencia contra personas adultas mayores, a la vez que ejerce discriminación contra las mujeres; como Federico, José también discrimina y violenta a una mujer trans al no reconocer su identidad de género.

En los cuestionarios se dejó abierto el ítem que pide al estudiantado que identificara las situaciones y tipos de violencia percibidas, para analizar de una manera más acertada la apropiación de los términos y conceptos por parte del alumnado.

En el cuestionario para la asignatura 5266 también hubo ítems de respuesta abierta, específicamente aquellos en los que se les pidió que reconocieran las situaciones representadas de crisis vitales, circunstanciales y existenciales. Ileana Monge Torres¹³, en la Unidad Didáctica de esta asignatura, explica cada una de estas.

Las vitales, o evolutivas, son aquellas crisis relacionadas a los ciclos de vida de las personas. Se caracterizan por ser predecibles («pueden anunciarse antes de que sucedan; por ejemplo, los cambios físicos en la adolescencia, que pueden ser advertidos en la pubertad»¹⁴) y esperadas («es creer que va a ocurrir una situación determinada que no se puede evitar»¹⁵). En el caso de *Réplicas*, las crisis vitales presentadas son la jubilación y envejecimiento de José, y la muerte de la abuela de Amelia.

Las crisis circunstanciales no forman parte de los procesos de maduración o de los ciclos vitales de las personas, sino que son completamente imprevisibles (un accidente automovilístico), urgentes (violaciones) y aparecen repentinamente (un terremoto). Pueden además impactar a comunidades enteras (desastres

¹³ Ileana Monge Torres, *Intervención en crisis* (San José: Eunod, 2016).

¹⁴ *Ibíd.*, 37.

¹⁵ *Ibíd.*

naturales). «Las crisis surgen ante situaciones difíciles y dolorosas, que dividen la vida de las personas en antes y después del evento experimentado»¹⁶. En *Réplicas*, la crisis circunstancial más evidente es el terremoto, pero también el aborto de Maritza.

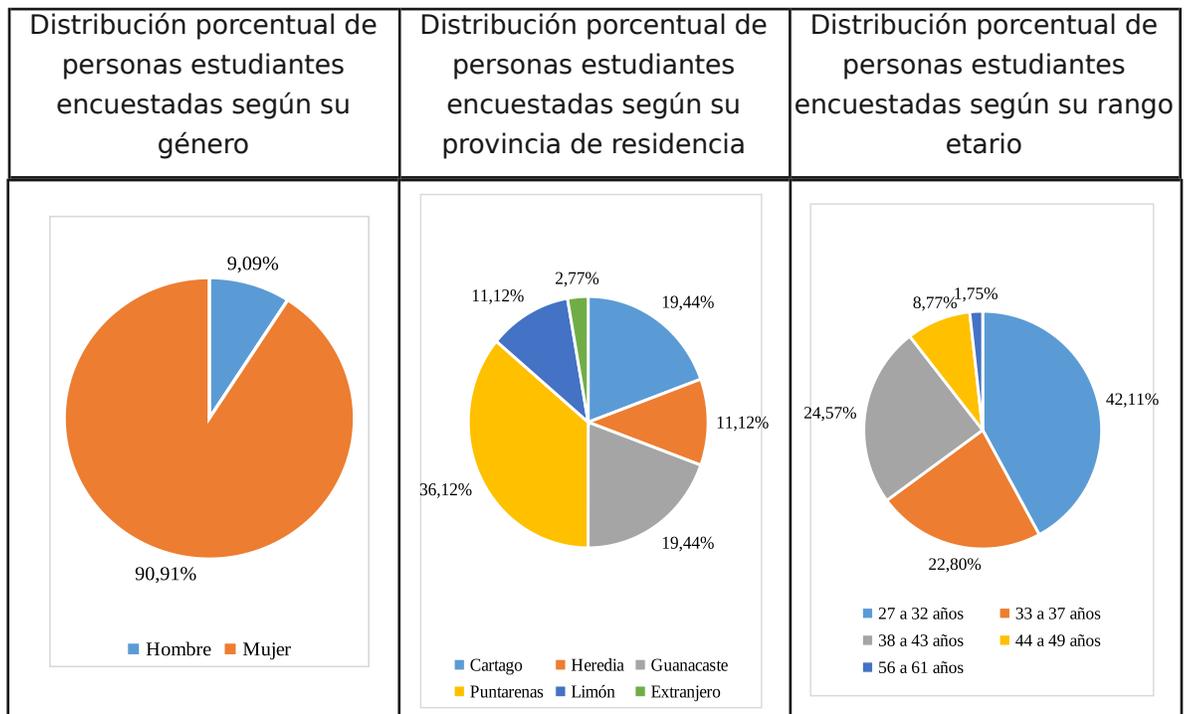
La crisis existencial «se refiere a los conflictos internos y la ansiedad que acompañan a las importantes cuestiones humanas del propósito, la responsabilidad, la independencia, la libertad y el compromiso¹⁷» y «gran cantidad de veces interfiere con la paz espiritual del individuo»¹⁸. En *Réplicas*, dos personajes atraviesan crisis existenciales: José, quien se cuestiona por qué sigue vivo y no se siente satisfecho con su vida de jubilado (incluso intenta suicidarse); y Maritza, cuando se enfrenta a que vive en una relación de violencia doméstica, y que ni se siente satisfecha con su vida ni cuenta con paz interior.

Resultados (estudiantes)

Como ya se indicó, los cuestionarios en línea se dividieron en tres segmentos. El primero analizó las características de residencia, edad y género de la comunidad estudiantil. Un amplio porcentaje del estudiantado es mujer, un 90,36 %.

Gráfico 1

Resumen de las características de la población estudiantil de las asignaturas 5002, 5058 y 5266 del segundo cuatrimestre del 2020, que participó en la evaluación de *Réplicas*.



Fuente: elaboración propia (2021).

¹⁶ Monge Torres, *Intervención en crisis*, 38.

¹⁷ *Ibíd.*, 39.

¹⁸ *Ibíd.*

Además, la mayoría de alumnas reside en el Gran Área Metropolitana, principalmente en Alajuela (30,12 %) y San José (26,51 %), aunque también destaca la presencia estudiantil en Puntarenas, con un 15,66% del total de estudiantes encuestadas. Los rangos etarios más significativos son las personas entre los 27 y 32 años (28,92 %) y 22 a 26 años (27,71 %); es decir, personas adultas jóvenes. Aunque también cabe mencionar que hay una presencia importante de personas adultas entre los 38 a 43 años (16,87 %) y los 33 a 37 años (15,66 %).

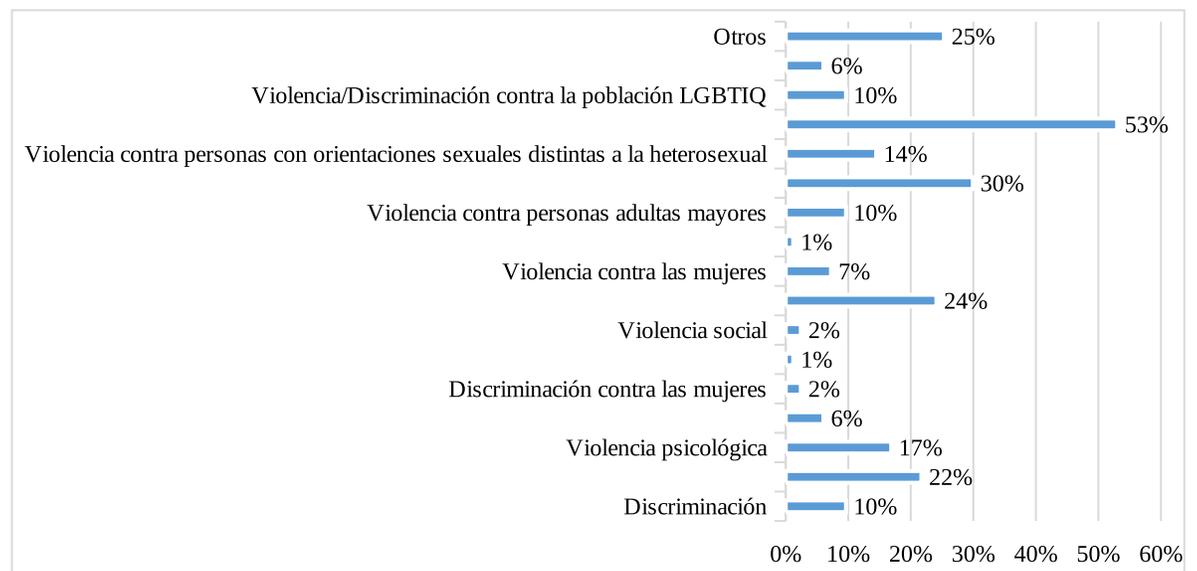
Adicional al gráfico anterior, en los anexos se ofrece una tabla en la que se pueden conocer las características de la población estudiantil según cada asignatura.

El segundo segmento del cuestionario evalúa los conocimientos teóricos adquiridos en cada asignatura y su identificación en *Réplicas*. Resulta de vital importancia que el estudiantado reconozca los tipos de violencia, pues esto define las intervenciones por emergencias y agresiones que enfrentarán las personas policías (estudiantes de la asignatura 5266), las situaciones de violencia que intervendrán las personas educadoras (estudiantes de la materia 5002) o las situaciones adversas a la inclusividad que enfrentarán las personas bibliotecólogas en sus espacios laborales (estudiantes de la asignatura 5058).

Según la clasificación de Ramellini Centella¹⁹, se aprecia que el tipo de violencia más reconocido por la población estudiantil es la violencia intrafamiliar o

Gráfico 2

Tipos de violencia reconocidos en *Réplicas* por las personas estudiantes durante el segundo cuatrimestre del 2020



Fuente: elaboración propia (2021).

¹⁹ Ramellini Centella, «Definiciones».

doméstica (53,01 %) y sus diferentes manifestaciones: doméstica (16,87 %), intrafamiliar (14,46 %) y negligencia (7,23 %) representados principalmente en los abusos vividos por Maritza de parte de su esposo, y la negligencia que sufre José. Es de destacar que el 66 % de las personas estudiantes de la asignatura 5002 sí reconoció la violencia intrafamiliar y doméstica como un todo, lo que demuestra una asimilación del contenido teórico. Por otra parte, llama la atención que apenas un 9,64 % mencione la violencia hacia las personas adultas mayores, aun cuando es el tema central alrededor de José.

Otros tipos de violencia reconocidos por el alumnado es aquella que se ejerce contra personas con discapacidad (29,92 %) y la violencia de género (24,10 %). Particularmente las personas matriculadas en la asignatura 5058 sobresalen en el reconocimiento de estos tipos de violencia, con un 64 % y un 52 %, respectivamente. Dicho de otra manera, destacan en el reconocimiento de las violencias abordadas en esta asignatura.

En la tabla 3 de los anexos se amplía la información anterior, con el porcentaje de reconocimiento de los diferentes tipos de violencia según el total de estudiantes y las asignaturas analizadas.

A pesar de estos datos positivos, preocupa el desconocimiento de conceptos básicos sobre tipos de violencia hacia una población especialmente vulnerable: la LGBTIQ. Ramellini Centella habla²⁰ de violencia contra personas con orientaciones sexuales distintas a la heterosexual, y precisamente un 14,46 % de las personas estudiantes dicen identificar esta violencia en *Réplicas*. No obstante, demuestran así el desconocimiento sobre el término «orientación sexual», la cual

se refiere a la dirección de la atracción tanto sexual como emocional de un individuo, y esto define los conceptos de heterosexual (atracción por una persona de sexo distinto), homosexual (atracción por una persona del mismo sexo) y bisexual (atracción por otras personas ya sea del mismo sexo o del sexo opuesto).²¹

En *Réplicas* hay discriminación y violencia hacia la población LGBTIQ, específicamente hacia una mujer trans, es decir, transfobia. No obstante, Amelia no es violentada por su orientación sexual (la cual no se establece en *Réplicas*), sino por su identidad de género, que se trata de

la autoidentificación de una persona con relación a la construcción social de femineidad o masculinidad a la que antes nos referíamos, es decir, una persona es atraída más por una construcción social que por otra para efectos de su auto definición. Sin embargo, hay que decir que una persona puede tener una

²⁰ Ramellini Centella, «Definiciones».

²¹ Dante Negro Alvarado, «Orientación sexual, identidades y expresión de género en el Sistema Interamericano», *Agencia internacional* 17, n.º 28 (2010): 157 <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6302487.pdf>.

identidad de género que no corresponda a sus características anatómicas o biológicas, sin que eso la convierta necesariamente en una persona homosexual.²²

Dicho de otra forma, Amelia no es violentada porque demuestre atracción hacia hombres o mujeres, sino porque se identifica a sí misma como mujer, aunque cuando nació se la denominó varón. La identidad de género de Amelia contradice el discurso heteronormativo de la sociedad, entendido este como un discurso social arraigado, «un razonamiento hegemónico en torno a la sexualidad que legitima y privilegia la heterosexualidad como único modelo válido de relación sexo-afectiva y de parentesco»²³. Como tal, la sociedad responde con agresiones hacia aquellas personas que contradigan este discurso. Esto se evidencia en las respuestas dadas por las mismas personas estudiantes cuando se les preguntó con cuál personaje se identificaban menos y por qué. Por ejemplo, el 16 % del estudiantado de la asignatura 5058 indicó que el personaje con que menos se identifica es Amelia; entre las justificaciones se encuentran:

- «Porque no conozco aun personas allegadas a mi (sic) que sean de la población LGBT».
- «Nunca he estado tan cerca de una situación como la de Amelia, tengo una amistad de transgenero (sic) pero nunca ha manifestado la idea de colocarse tratamiento de hormonas».
- «No he tenido la oportunidad de convivir con una persona tras genero (sic)».
- «Porque el motivo de su discriminación es su elección de ser mujer siendo hombre y las personas no la quieren aceptar y respetar su elección».

Nótese cómo en las respuestas anteriores, las personas estudiantes son incapaces de colocarse en la posición de otra persona porque nunca han experimentado violencia por su identidad de género. Asimismo, la última respuesta emplea un lenguaje discriminatorio y heteronormativo cuando habla de la situación de Amelia como «una *elección* de ser *mujer* siendo *hombre*» (el destacado es propio). Este comentario niega la identidad de género de Amelia al considerarla hombre e indicar que se encuentra en una condición de vulnerabilidad por una elección, lo cual es falso: las personas trans no eligen ser personas trans. Simplemente, lo son.

En la asignatura 5002, un 22 % del alumnado justificó que no se identifica con Amelia:

- «Ella finge lo que no es».
- «Porque Dios creó a la mujer y al hombre conforme a semejanza de él. Yo respeto a cada persona según su criterio pero no estoy de acuerdo a la forma de pensar con respecto de que es. Por que está en contra de la ley de Dios».

Sobresale el lenguaje censorador y discriminatorio contra Amelia: «finge lo que

²² *Ibíd.*

²³ Rafael Ventura, «Tendencias de investigación sobre la heteronormatividad en los medios de comunicación», *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales* 32, n.º 10 (2016): 934 <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5875203.pdf>.

no es», «Dios creó al hombre y a la mujer». Si bien estos comentarios no destacaron entre las personas encuestadas, sí llama la atención la falta de sensibilidad hacia las personas trans y la justificación de la violencia a partir de discursos heteronormativos y de fundamento religioso.

También preocupa la identificación de conceptos que no corresponden a tipos de violencia, como patriarcal (3,61 %), machismo (15,66 %) y sexismo (1,20 %). Cacigas Arriazu define el patriarcado «como una actitud que mantiene al hombre en una posición de poder por encima de la mujer en la sociedad patriarcal»²⁴, mientras que el machismo se define como

un conjunto de creencias, actitudes y conductas que descansan sobre dos ideas básicas: por un lado, la polarización de los sexos, es decir, una contraposición de lo masculino y lo femenino según la cual no sólo son diferentes sino mutuamente excluyentes; por otro, la superioridad de lo masculino en las áreas consideradas importantes por los hombres. De aquí que el machismo involucre una serie de definiciones acerca de lo que significa ser hombre y ser mujer, así como toda una forma de vida basada en ello.²⁵

Por su parte, el sexismo se refiere a las «Actitudes negativas basadas en la supuesta inferioridad de las mujeres y actitudes en un tono afectivo positivo pero que limitan a las mujeres a determinados roles»²⁶. Como se ve, ninguno de estos tres conceptos en sí mismos refieren a tipos de violencia, aunque sin duda influyen en la discriminación y violencia contra las mujeres (física, psicológica y sexual), en la violencia de género y en la violencia intrafamiliar o doméstica. No obstante, el desconocimiento de estos conceptos entre la población estudiantil resulta evidente y alarmante.

Otros datos que preocupan son los obtenidos en la identificación de los tipos de crisis por parte del estudiantado de la asignatura 5266. La crisis circunstancial ejemplificada en *Réplicas* es el terremoto. Solo el 62,5 % de los estudiantes acertaron la respuesta, mientras que el otro 37,5 % indicó otras situaciones que coincidían con crisis vitales (el divorcio de Maritza) y existenciales (la violencia doméstica de Maritza).

En el caso de la crisis vital, solo una persona (12,5 %) acertó al señalar «Una crisis vital puede ser la de don José quien llega a la vejez solo se pensiona, y sus hijos no quieren saber de él». La primera parte corresponde a la jubilación del personaje. El resto de la muestra (87,5 %) erró con las respuestas y entre estas

²⁴ Ana Cacigas Arriazu, «El patriarcado, como origen de la violencia doméstica», *Monte Buciero*, n.º 5 (2000): 307, <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/206323>.

²⁵ Marina Castañeda, *El machismo invisible*, Debolsillo, 2019.

²⁶ Arnos Ainars, Izazkun Ibabe, Maitane Arnos y Edurne Elgorriaga, «El sexismo como predictor de la violencia de pareja en un contexto multicultural», *Anuario de Psicología Jurídica* 27, n.º 1 (2017): 11, <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1133074017300156>

destacan:

- «La muerte de la esposa de Jose». (Aunque una muerte sí ocasiona una crisis vital, en *Réplicas* apenas se menciona que José es viudo y no se presenta una crisis a partir de esta muerte.)
- «El cambio de género de Amelia que la afecta por ser discriminada». (El cambio de género de una persona trans no es una crisis, pues más bien puede traer equilibrio y satisfacción a la persona trans. Considerar este cambio de género como crisis surge de una visión heteronormativa, dominante y discriminatoria.)
- «Caso del discapacitado».

En la última respuesta no se indica qué parte de la historia de Federico corresponde a una crisis vital. Además, el empleo del término «discapacitado» muestra insensibilidad a los conceptos apropiados para referirse a una persona en la condición de este personaje. Los términos acertados, en el caso de Federico, son «persona con discapacidad» -como el mismo Federico y hasta Maritza lo indican en *Réplicas*- o «persona usuaria de silla de ruedas».

Un 50 % de la muestra acertó al indicar la situación de José (sus dudas existenciales) como crisis existencial. Sin embargo, aún otro 50 % falló en la ejemplificación de este término:

- «Una crisis existencial puede ser la de Amelia ya que es rechazado por familiares por su preferencia sexual esto le puede crear angustia e inestabilidad emocional».

Nótese de nuevo el lenguaje discriminatorio, dominante y heteronormativo. En primer lugar, habla de Amelia en masculino -al usar la palabra «rechazado»-. Habla también de «preferencia sexual», un término ya superado por «orientación sexual». En el caso de Amelia, como mujer trans, el término correcto es «identidad de género». Finalmente, en la frase se asume que Amelia entra en crisis porque su «preferencia» le genera angustia e inestabilidad emocional, cuando más bien es el rechazo y la discriminación ejercida por las demás personas lo que generaría la angustia e inestabilidad. Al contrario de lo que indica la frase, Amelia se halla cómoda, satisfecha y emocionalmente estable con su identidad de género, no así con la discriminación que la sociedad ejerce contra ella.

Otras respuestas son:

- «Federico». (No indica qué parte de la historia de Federico corresponde a una crisis existencial.)
- «La discriminación sufrida por Amelia derivada de su condición de transexual, ya que, esta optó por ser transexual seguramente por preguntas que se hacía a sí misma sobre su persona, preguntas como: ¿quien (sic) quiero llegar a ser? ¿acaso habré nacido mujer dentro del cuerpo de un hombre?, entre otros».

La discriminación sufrida por Amelia a lo largo del tiempo no es una crisis

existencial. Asimismo, la frase también contiene lenguaje discriminatorio y heteronormativo, por ejemplo cuando dice «esta optó por ser transexual». La identidad de género no es una opción. De la misma manera que un hombre cisgénero y heterosexual no elige estas características, una mujer trans no elige ser mujer trans.

Estas respuestas muestran que no ha habido un aprendizaje ni apropiación correctos de los términos teóricos más importantes de la asignatura. Asimismo, demuestran desconocimiento e insensibilidad con respecto a la población LGBTIQ+ y las condiciones de violencia que enfrentan en la sociedad.

Para la asignatura 5058, resulta importante que las personas estudiantes identifiquen situaciones excluyentes, es decir, contrarias a la diversidad. Las cuatro situaciones excluyentes representadas en *Réplicas* son «Exclusión del sistema educativo por discapacidad o diversidad funcional» (32 %), «Infraestructura no apta para personas con discapacidad» (12 %), «Negación de atención en servicios de salud a personas LGBTIQ» (8 %) y «Negación de acceso al trabajo a personas con discapacidad» (4 %). Sin embargo, el 44 % de las personas estudiantes señalaron el irrespeto y machismo como situaciones excluyentes, aunque no lo son. Aunque el irrespeto a la comunidad LGBTIQ+, el maltrato recibido por Amelia e incluso la «falta de amor al prójimo» mencionado por una estudiante son condiciones que podrían llevar a situaciones excluyentes, en sí mismas no corresponden a este tipo de situaciones. Una vez más, no hay dominio apropiado sobre los términos y conceptos.

A partir de estos datos, se puede concluir que las personas estudiantes no tienen un dominio satisfactorio sobre los conceptos teóricos aprendidos en cada asignatura. Pareciera entonces que *Réplicas* no resultó eficaz. Sin embargo, un 86,75 % del estudiantado indicó que fue un recurso educativo muy útil para complementar la teoría; mientras que un 10,84 % señaló que fue útil. Solo un 2,41 % (dos estudiantes) señaló que *Réplicas* resultó poco útil.

Aquí cabe entonces conocer las fortalezas y, sobre todo, las debilidades o mejoras pendientes percibidas por el alumnado para mejorar la efectividad de *Réplicas* y otros recursos educativos semejantes. Entre estas se encuentra la presentación de temas de realidad y actualidad (43,37 %), la concientización sobre condiciones de violencia (22,86 %) y la fomentación de la igualdad y el respeto (7,23 %). La mayoría de las personas estudiantes (54,22 %) no indicó mejoras para *Réplicas*, aunque el 12,05 % solicitó que en futuros productos se abordaran más temas y que hubiese una mejor interpretación (actriz, actor) o guía auditiva más efectiva (10,84 %). Entre las sugerencias ofrecidas destacan dos:

- «... mas (sic) información con respecto al tema y con ejercicios de análisis».
- «Para mejorar en la parte de material educativo seria ,bueno que el guion de la película este completo en un link, que sea descargable leerlo primero, para así llevar una secuencia de los personajes que se presenta».

El 100 % de la población estudiantil señaló que le gustaría que más asignaturas contasen con este tipo de producciones dramatizadas como material de apoyo educativo.

Resultados (docentes)

Cinco personas docentes participaron en grupos focales para conocer los aciertos y desaciertos de *Réplicas*, así como el empleo del recurso dentro de cada asignatura. Se trata de María Fernanda López, Sergio Arce y Liliana Vargas para la asignatura 5002; Andrea Vásquez para la materia 5058; y Giselle Chanto para la asignatura 5266. La docente Liliana Vargas impartió también la materia 5058 y participó en los grupos focales para ambas asignaturas. Para ellas y él, el mayor acierto de la película auditiva es que ejemplifica la teoría de manera más vivencial a través de situaciones dramatizadas; de esta manera, el alumnado reconoce la teoría en un contexto familiar que le involucra. «El primer beneficio es hacer que la teoría sea vivida y experimentada desde la cotidianidad y desde la comunidad. No es solo teoría de un libro ni de un curso, sino que eso sucede en mi barrio, en mi país y cómo sucede», explicó Chanto.

López concuerda con ella: «Permite hacer esa realimentación entre lo teórico y lo práctico. Nada ganamos con que se maneje la teoría si no la van a saber poner en práctica a la hora de aplicarla en su profesión. Debe haber un enlace entre lo teórico y lo práctico».

«Es una estrategia para que el estudiante integre contenidos de una manera como más desde los afectos», agregó Andrea Vásquez, tutora del código 5058. «Hay gente que se vincula porque es algo que le toca. Cuando está dramatizado, hay una mejor aprehensión de los contenidos del curso. Vinculan conocimiento con afecto, entonces hay una mejor mediación pedagógica».

Otra de las ventajas percibidas del empleo de este recurso fue que se dio en el contexto de cuarentena por COVID-19, lo que implicó la cancelación de las tutorías presenciales y un aumento de matrícula en los procesos de educación en línea: «tener estos contenidos audiovisuales dan frescura a la asignatura», explicó el tutor Arce. «Tener un recurso didáctico creativo, dinámico, apegado a la realidad, con diálogos muy contextualizados en nuestras comunidades, a mí me permitió darle vida a la teoría», agregó Chanto. «Me permitió incluso hacer preguntas en los exámenes mucho más confiada de que para hacer el análisis de contenido de estos programas tenían que haber escuchado los programas, leer la teoría y hacer los vínculos. Para mí como profesora sí es un buen recurso porque le mete dinamismo, creatividad, actualidad y cotidianidad a la teoría».

La otra ventaja destacable que demostró *Réplicas* fue su concepción inclusiva, esta vez para los diferentes tipos de aprendizaje de la comunidad estudiantil: se trata de una alternativa para aquellas personas con dificultades de aprendizaje mediante la lectura o incluso el desarrollo de trabajos de investigación, pues ofrece un acercamiento a la teoría desde la vivencia. «Hasta ahora los

contenidos se han presentado de una manera muy cuadrada y no necesariamente abarcando los diferentes tipos de aprendizaje que puedan existir y que puedan obtener conocimiento. Esta es una forma (...) que le permita a algunos estudiantes adquirir el conocimiento de manera más fácil. (...) Me parece que es un recurso importantísimo para participar ese aprendizaje», explica Liliana Vargas, tutora tanto del código 5002 como del 5058.

A pesar de estas apreciaciones positivas, las personas tutoras concuerdan en que no se aprovechó todo el potencial de *Réplicas*: al concebirse como un recurso educativo para tres asignaturas diferentes, resultó generalista y no abarcó todos los contenidos ni módulos de cada materia. Se echó en falta un mayor nivel de profundización teórica y una especialización para cada público. Por eso sugieren la creación de producciones especializadas para cada asignatura, que respondan a las necesidades de las personas profesionales a las que aspira cada grupo estudiantil.

Otro ejemplo ofrecido por Chanto para mejorar el abordaje de los contenidos es la teorización a través de la voz de los personajes: «Por ejemplo, una mujer agredida podría decirle a una amiga por qué ella no puede salir del ciclo de la violencia doméstica. Por qué la mujer queda atrapada, qué es lo que hace el agresor en el conflicto». Se trata de dar al discurso de los personajes una intencionalidad teórica.

Otra debilidad percibida no se debe a *Réplicas* como producción y contenido, sino a su integración en las asignaturas. La producción finalizó poco antes del inicio del segundo cuatrimestre del año 2020, cuando ya estaban concluidas las orientaciones académicas. Esto implicó que se sumara *Réplicas* posteriormente a los foros y tareas, sin que se establecieran actividades evaluativas especializadas para el recurso. Para Arce, docente de la asignatura 5002, faltó una mejor coordinación al interior de la Cátedra que permitiese la integración de *Réplicas* desde la creación de las orientaciones académicas, de manera que la producción tuviera un mayor impacto en toda la asignatura y no solo en un módulo o en una actividad evaluativa.

Las personas tutoras agregan que la misma conceptualización de estos recursos educativos debe idearse específicamente para cada asignatura y de la mano de las docentes incluso desde la guionización: «La parte técnica (de la producción radiofónica) debe ir de la mano de la parte profesional de abordaje de conocimiento teórico. Si trabajamos más de la mano, podemos llegar a programas más puntuales, más ajustados a los objetivos del curso», señala Chanto.

Con esto dicho, las debilidades mencionadas por las personas tutoras no les significan que *Réplicas* resultara un recurso vano en el proceso de formación de sus estudiantes. Al contrario: coinciden en la importancia de la creación de más recursos dramatizados especializados e incluso sugieren la reutilización de *Réplicas* en más asignaturas.

También les interesa participar de forma activa en la creación de estos recursos, de manera que lleven no solo la teoría sino también sus experiencias: se trata de dramatizar situaciones de violencia, crisis y exclusión que han atestiguado como profesionales, para así presentar la realidad y la actualidad a sus estudiantes. «A mí me gustaría (participar de) lluvias de ideas, ayudar a escribir el guion. No me siento tan creativa, pero sí tengo ejemplos de la cotidianidad que me gustaría llevar», señaló Vásquez. «Yo puedo participar desde la interpretación de personajes hasta el montaje del guion», agregó Vargas.

Conclusiones

Réplicas es un recurso que se empleó en un proceso de educación a distancia y educación en línea, que en el 2020 permitió la vivencia experimental de la teoría de tres asignaturas de la Cátedra de Trabajo Social. Tanto el alumnado como el cuerpo docente disfrutaron del recurso y lo consideraron útil para complementar el proceso educativo.

Con eso dicho, *Réplicas* demostró que parte de las personas estudiantes no asimilaban de manera apropiada los conceptos de cada asignatura y que además persisten discursos discriminatorios y excluyentes hacia las poblaciones vulnerables (en especial la LGBTIQ+), precisamente lo que estas asignaturas enfrentan. Esto evidencia la necesidad de que, desde la Cátedra de Trabajo Social, se aborden estos términos de manera más específica e integral para la sensibilización y formación profesional del estudiantado. Por otro lado, se evidencia también la necesidad de que *Réplicas* y otros recursos afines formen parte de la conceptualización de las orientaciones académicas, para que permitan una mejor apropiación de los contenidos y módulos de cada asignatura.

Sin embargo, debe tomarse en cuenta que la creación de recursos dramatizados especializados implicaría un trabajo de producción más detallado y una eventual contratación de más profesionales en comunicación, ya sea para la ECSH o para el proyecto Onda UNED. De esta manera, se satisfarían las demandas de radio educativa de ficción, sin caer en producciones generalistas. Desde luego, al proceso de producción deben sumarse las personas docentes de la ECSH, quienes desde su experiencia profesional pueden aportar en la construcción de guiones sólidos y realistas; además de participar también activamente en el proceso creativo mediante la interpretación de personajes, como algunas tutoras entrevistadas señalaron. Asimismo, este proceso de producción debería también sumar ejercicios de análisis que permitan al alumnado el consumo del recurso con una guía de estudio que le permita una mejor apropiación de los conocimientos.

Como primer recurso educativo completamente dramatizado de la Cátedra de Trabajo Social, *Réplicas* se perfila como un producto innovador para la educación a distancia, la educación en línea y la radio educativa, que puede reutilizarse en el futuro e inspirar nuevas producciones especializadas para cada asignatura de esta Cátedra o de otras que conforman la ECSH de la UNED.

Formato de citación según APA

Arias-Molina, Á. (2022). *Réplicas*: análisis de un caso de radio educativa en educación a distancia en línea. *Revista Espiga*, 21 (43), 62-87.

Formato de citación según Chicago-Deusto

Arias-Molina, Ángela. «*Réplicas*: análisis de un caso de radio educativa en educación a

Referencias

- Abreu, Jose Luis. «Tiempos de coronavirus: La educación en línea como respuesta a la crisis». *Revista Daena (International Journal of Good Conscience)* 15, n.º 1 (mayo, 2020): 1-15. [http://www.spentamexico.org/v15-n1/A1.15\(1\)1-15.pdf](http://www.spentamexico.org/v15-n1/A1.15(1)1-15.pdf)
- Arias Molina, Ángela. *Réplicas, película auditiva*. Costa Rica: Onda UNED, 2020. <http://ondauned.com/replicas>
- Arnosó Aina, Izaskun Ibabe, Maitane Arnosó, Edurne Elgorriaga. «El sexismo como predictor de la violencia de pareja en un contexto multicultural». *Anuario de Psicología Jurídica* 27, n.º 1 (2017): 9-20. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1133074017300156>
- Cacigas Arriazu, Ana. «El patriarcado, como origen de la violencia doméstica». *Monte Buciero*, n.º 5 (2000): 307-318. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/206323.pdf>
- Castañeda, Marina. *El machismo invisible*. Debolsillo, 2019.
- Chaves Torres, Anívar. «La educación a distancia como respuesta a las necesidades educativas del siglo XXI», *Academia y Virtualidad* 10, n.º 1 (2017): 23-41. doi: <https://doi.org/10.18359/ravi.2241>
- García Aretio, Lorenzo. «Educación a distancia y virtual: calidad, disrupción, aprendizajes adaptativo y móvil» RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* 20, n.º 2 (2017): 9-25. <https://www.redalyc.org/pdf/3314/331453132001.pdf>
- Martín-Pena Daniel, Parejo Cuellar Macarena y Vivas Rodríguez Cintia. «Radio educativa para fomentar las vocaciones científicas: el proyecto Ratones de Laboratorio», *Index. comunicación: Revista científica en el ámbito de la Comunicación Aplicada* 8, n.º 2 (2018): 229-254. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6459839.pdf>
- Matamala Anna, Rami Naila. «Análisis comparativo de la audiodescripción española y alemana de “good-bye Lenin”». *Hermeneus: Revista de Traducción e Interpretación de Soria*, n.º 11 (2009): 249-266. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3207906.pdf>
- Merayo Pérez, Arturo. «Identidad, sentido y uso de la radio educativa». *Salamanca* (2000): 387-404. <http://bocc.ubi.pt/pag/merayo-arturo-radio-educativa.pdf>
- Monge Torres, Ileana. «Intervención en crisis». San José: Euned, 2016.

- Negro Alvarado, Dante. «Orientación sexual, identidad y expresión de género en el Sistema Interamericano». *Agenda internacional* 17, n.º 28 (2010): 153-175. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6302487.pdf>
- Ramellini Centella, Teresita. «Definiciones», en *Para sentir, pensar y enfrentar la violencia de género, intrafamiliar y sexual*. San José: INAMU (2009): 51-56.
- Sanz-Moreno Raquel. «Perfil socioprofesional del audiodescritor en España», *Hikma* 17 (2018): 119-143. https://helvia.uco.es/bitstream/handle/10396/19458/hikma_17_06.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ventura, Rafael. «Tendencias de investigación sobre la heteronormatividad en los medios de comunicación», *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales* 32, n.º 10 (2016): 932-952. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5875203.pdf>

Anexos

Tabla 2

Resumen de las características de la población estudiantil de las asignaturas 5002, 5058 y 5266 del segundo cuatrimestre del 2020, que participó en la evaluación de Réplicas.

Categoría		5002	5058	5266
Género	Hombre	6 %	4 %	50 %
	Mujer	94 %	96 %	50 %
Provincia de residencia	San José	--	24 %	12,5 %
	Alajuela	24 %	32 %	62,5 %
	Cartago	4 %	12 %	25 %
	Heredia	6 %	4 %	--
	Guanacaste	12 %	4 %	--
	Puntarenas	16 %	5 %	--
	Limón	6 %	4 %	--
	Extranjero	1 %	--	--
Rango etario	Menos de 17 años	--	--	--
	17 a 21 años	2 %	4 %	12,5 %
	22 a 26 años	32 %	12 %	50 %
	27 a 32 años	34 %	24 %	12,5 %
	33 a 37 años	10 %	24 %	25 %
Rango etario	38 a 43 años	18 %	20 %	--
	44 a 49 años	4 %	12 %	--
	50 a 55 años	--	--	--
	56 a 61 años	--	4 %	--
	62 a 66 años	--	--	--
	67 años o más	--	--	--

Fuente: elaboración propia (2021).

Tabla 3

Tipos de violencia reconocidos en *Réplicas* por las personas estudiantes durante el segundo cuatrimestre del 2020

Asignatura	«Intervención en crisis» (5266)		«Diversidad y educación inclusiva» (5058)		«Elementos generales acerca de la violencia doméstica» (5002)		Total de estudiantes	
	Personas que respondieron	Porcentaje de reconocimiento*	Personas que respondieron	Porcentaje de reconocimiento*	Personas que respondieron	Porcentaje de reconocimiento*	Personas que respondieron	Porcentaje de reconocimiento*
Tipo de violencia								
Discriminación	2	25 %	1	4 %	5	10 %	8	9,64 %
Violencia física	3	37,50 %	3	12 %	12	24 %	18	21,69 %
Violencia psicológica	3	37,50 %	3	12 %	8	16 %	14	16,87 %
Violencia sexual	0	0 %	2	8 %	3	6 %	5	6,02 %
Discriminación contra las mujeres	0	0 %	2	8 %	0	0 %	2	2,41 %
Violencia	0	0 %	1	4 %	0	0 %	1	1,20 %
Violencia social	1	12,50 %		0 %	1	2 %	2	2,41 %
Violencia de género	3	37,50 %	13	52 %	4	8 %	20	24,10 %
Violencia contra las mujeres	0	0 %	0	0 %	6	12 %	6	7,23 %
Violencia contra niños, niñas y adolescentes	0	0 %	0	0 %	1	2 %	1	1,20 %
Violencia contra personas adultas mayores	2	25 %	2	8 %	4	8 %	8	9,64 %
Violencia contra personas con discapacidad	5	62,50 %	16	64 %	3	6 %	24	29,92 %
Violencia contra personas con orientaciones sexuales distintas a la heterosexual	1	12,50 %	8	32 %	3	6 %	12	14,46 %
Violencia intrafamiliar o doméstica	3	37,50 %	8	32 %	33	66 %	44	53,01 %

Asignatura	«Intervención en crisis» (5266)		«Diversidad y educación inclusiva» (5058)		«Elementos generales acerca de la violencia doméstica» (5002)		Total de estudiantes	
	Personas que respondieron	Porcentaje de reconocimiento*	Personas que respondieron	Porcentaje de reconocimiento*	Personas que respondieron	Porcentaje de reconocimiento*	Personas que respondieron	Porcentaje de reconocimiento*
Tipo de violencia								
Violencia patrimonial	0	0 %	0	0 %	2	4 %	2	2,41 %
Negligencia	0	0 %	0	0 %	6	12 %	6	7,23 %
Doméstica	3	37,5 %	3	12 %	8	16 %	14	16,87 %
Familiar	0	0 %	0	0 %	3	6 %	3	3,61 %
Intrafamiliar	0	0 %	3	12 %	9	18 %	12	14,46 %
Mención aproximada, pero sin especificar	0	0 %	2	8 %	5	10 %	7	8,43 %
No son tipos de violencia	3	37,50 %	4	16 %	10	20 %	17	20,48 %
Patriarcal	0	0 %	0		3	6 %	3	3,61 %
Machismo	3	37,5 %	4	16 %	6	12 %	13	15,66 %
Sexismo	0	0,00 %	0		1	2 %	1	1,20 %
Violencia/ Discriminación contra la población LGBTIQ	1	12,50 %	6	24 %	1	2 %	8	9,64 %
Edad	0	0 %	5	20 %	0	0 %	5	6,02 %
Otros	1	12,50 %	11	44 %	9	18 %	21	25,30 %

Fuente: elaboración propia (2021).