

**Promoción de interacciones pedagógicas inclusivas entre escuela y comunidad:  
construcción dialógica de propuestas de mediación pedagógica para la participación y la  
promoción de talentos, en niños y niñas de dos comunidades del cantón de Matina.**

Proyecto presentado en la  
División de Educación Básica  
Centro de Investigación y Docencia en Educación  
Universidad Nacional de Costa Rica

Para optar al grado de Licenciatura en Educación Especial  
con énfasis en Proyectos Pedagógicos en Contextos Inclusivos

Jennifer de los Ángeles Gutiérrez Ruiz  
Reichel Daniela Rodríguez Miranda

Setiembre, 2021

**Promoción de interacciones pedagógicas inclusivas entre escuela y comunidad:  
construcción dialógica de propuestas de mediación pedagógica para la participación y la  
promoción de talentos, en niños y niñas de dos comunidades del cantón de Matina.**

Jennifer de los Ángeles Gutiérrez Ruiz  
Reichel Daniela Rodríguez Miranda

APROBADO POR:

Tutor (a) del TFG \_\_\_\_\_

MSc. Michael Padilla Mora

Lector (a) \_\_\_\_\_

Msc. Cecilia Dobles Trejos

Lector (a) \_\_\_\_\_

MSc. Marjon Belderbos

Representación del Decanato \_\_\_\_\_

Director (a) de UA \_\_\_\_\_

## **Dedicatorias**

Jennifer Gutiérrez Ruiz:

Dedico a Dios este trabajo, pues renovó mis fuerzas y puso en mi camino personas idóneas para poder culminar un ciclo tan importante para mí; me permitió reencontrarme conmigo misma en los momentos que pensé desistir, recordándome mi pasión por la educación y cuanto amo esta noble profesión. Un sueño hecho realidad y que muchas veces pensé inalcanzable.

Además, quiero dedicar este trabajo a mi familia, a mi madre Sandra y mi hermana Mary, que siempre me apoyaron desde que inicié mis años de diplomado en la universidad, cuidando a mis hijas y llevándolas a la escuela mientras yo asistía a clases entre tantos otros apoyos tan importantes que me motivaron a terminar un sueño que por muchos años pospuse. A mi esposo Jonnathan y mis hijas Mishelle y Kembly, que han sido mi motor en este proceso, y por mucho la razón por la que siempre he querido superarme. No fue fácil este proceso, y sin su amor y comprensión no habría sido posible.

A mi gran amiga y compañera de tesis Reichel que ha sido un pilar fundamental para mí en este proceso, mostrándome siempre el maravilloso ser humano y profesional que es y del cual siento gran admiración y respeto. A nuestro profesor tutor Michael que nos brindó su guía, apoyo y motivación durante cada encuentro que compartimos con las comunidades de Lomas de Toro y Bananita, así como en cada tutoría.

Reichel Rodríguez Miranda:

Dedico esta tesis a mi pilar fundamental, Dios y por supuesto a mi mamá Yaudiette Miranda, a mi padre José Francisco y a mi abuelita, quién en ocasiones me veía desvelarme y se preocupaba por mi bienestar. También a Allan Guevara, quién en los últimos meses me impulsó y puso a mi disposición todas las herramientas necesarias para cerrar este ciclo tan crucial en mi vida.

La dedico también a los profesores Silvia y Rafael, cuyo legado fue modelarme el amor por las comunidades rurales, por la extensión y por ser los promotores, con una gira a Los Chiles, de mi actual amor por la pedagogía. Al profe Michael que nos acompañó en estos tres años con su valioso tiempo, nos retó a explorar nuevas formas, métodos y perspectivas; me apoyó cuando sentía que no iba a lograrlo, y, además me inspiró a ser una facilitadora más creativa y espontánea.

Por último y muy importante, le dedico este proyecto a mi amada y leal compañera Jennifer, quién no dudó en aventurarse en esta experiencia conmigo y con quién no solo disfruté una serie de lecciones de vida, sino que nos divertimos y compartimos saberes una de la otra. Jennifer fue mi complemento perfecto.

## Agradecimientos

Jennifer Gutiérrez Ruiz:

Extiendo un cordial agradecimiento a la Universidad Nacional de Costa Rica, por ser una institución comprometida con el estudiantado y su proceso formativo, brindando las herramientas y recursos necesarios para lograrlo; así como por creer que el acceso a la educación superior con sello humanitario trasciende en la práctica, y sus beneficios se extienden a las distintas áreas de la vida del estudiante. Por brindarme la oportunidad de crecer profesionalmente y como ser humano, por ser “La Universidad Necesaria” para las personas que, como yo, creemos que una forma de brindar calidad de vida a nuestras familias es ofreciendo oportunidades que garanticen la estancia en las aulas colaborando mediante el sistema de becas de honor, horas asistente, y FOCAES, que me permitieron en lo personal garantizar la conclusión de mis estudios.

A todos los profesores que a lo largo de mi carrera en los distintos niveles académicos sumaron a mi proceso formativo, profesionales que desde su mediación contribuyeron a que desarrollara posturas críticas y reflexivas sobre mis roles en la sociedad. A mis compañeros de carrera de los cuales aprendí tanto, compartí experiencias e hicieron que esta etapa fuera tan significativa para mí.

También doy las gracias a las comunidades de Lomas del Toro y Santa María (Bananita) por compartimos su realidad, sus espacios y su tiempo para poder realizar este proyecto lleno de aprendizajes invaluable que van mucho más allá de un título. Y, por último, pero por sobre todo el más importante, agradezco a Dios por permitirme vivir esta experiencia, por su amor y por mostrarme a través de tantas personas y momentos maravillosos su respaldo y fidelidad.

Reichel Rodríguez Miranda:

Le agradezco a Dios por la carrera a la que me permitió ingresar. Desde el principio pude ver su mano trabajando en cada paso y decisión profesional. Fue mi refugio cuando más lo necesité

y cuándo dudé si era el camino correcto. Hoy estoy segura de que no pude haber encontrado un mejor lugar.

Agradezco a la Universidad Nacional, porque sin ella no hubiese podido formarme como profesional, ni haber sumado las experiencias que hoy atesoro; pero particularmente porque me permitió encontrar a personas que calaron mi corazón, como Jenny. Agradezco a las académicas Dora, Berna y Ana María, quienes nos permitieron gestionar los primeros enlaces con Lomas del Toro y Santa María, sumado a su acompañamiento y consejos.

Un agradecimiento profundo a los profesores y profesoras que me permitieron abrir trayectoria profesional en sus oficinas, por medio de las horas asistente y a los proyectos que siempre me involucraron como una voluntaria más en la extensión universitaria en localidades como Cureña, Los Chiles y Matina.

## Resumen

Gutiérrez Ruiz J. A. y Rodríguez Miranda, R. D. *Promoción de interacciones pedagógicas inclusivas entre escuela y comunidad: construcción dialógica de propuestas de mediación pedagógica para la participación y la promoción de talentos, en niños y niñas en dos comunidades del cantón de Matina.*

El propósito de esta investigación fue promover interacciones pedagógicas inclusivas entre escuela y comunidad en dos comunidades del cantón de Matina afectadas por alta exposición a plaguicidas, mediante la construcción dialógica de propuestas de mediación pedagógica orientadas a la participación y a la promoción de talentos en niños y niñas. El diseño y desarrollo del proceso de investigación fue cualitativo con un enfoque en la investigación acción, considerando en lo posible los gustos, necesidades e intereses de las personas participantes, inicialmente identificados durante una etapa diagnóstica. El accionar del proyecto se enmarcó desde un paradigma de educación inclusiva y se gestionó desde principios pedagógicos transversales para la mediación, a través de diferentes encuentros semanales a lo largo de dos semestres. El proyecto integró instrumentos de registro como: memos analíticos, videos, fotografías y esquema espaciales representativos, así como la sistematización de documentación oficial como respaldo del accionar de lo realizado. El proceso derivó en hallazgos pedagógicos a partir de un análisis de datos inspirado en el modelo Ecológico de Bronfenbrenner, con el que se intentó caracterizar algunos impactos de las acciones ejecutadas, sobre dimensiones sistémicas no tradicionalmente mapeadas por este tipo de proyecto, a saber: el accionar de microsistemas comunitarios, las dinámicas de mesosistema, e impactos posibles desde grupos inicialmente perfilados como exosistemas. Entre los hallazgos sobresalientes se cuentan: a) la gestión dialógica de espacios con los participantes para promover su reconocimiento colectivo como comunidad, b) la integración de grupos interetarios para un mejor aprovechamiento y promoción de talentos en espacios inclusivos comunitarios, c) el favorecimiento de una mediación pluricéntrica horizontal en beneficio de una integración activa de las diversidades representadas en la comunidad, y d) la necesidad de gestión con distintas entidades para ampliar los posibles beneficios que obtienen las comunidades.

**Palabras clave:** interacciones pedagógicas, interretarios, comunidad, mediación pedagógica, participación y talentos.



## Tabla de contenido

Capítulo I .....	1
Introducción .....	1
Justificación.....	5
Objetivos .....	9
Estado de la cuestión.....	10
Capítulo II.....	24
Plan Operativo para la Ejecución.....	24
Plan Estratégico.....	24
Comunidades y Participantes .....	28
Plan seguido para la ejecución del proyecto .....	32
Capítulo III.....	54
Sistematización, análisis y discusión de resultados .....	54
A. Análisis del microsistema a partir de memos analíticos y videos .....	54
B. Análisis del mesosistema a partir de registro fotográfico.....	93
C. Análisis del exosistema a partir de registros y documentación oficial.....	129
Capítulo IV.....	144
Conclusiones y Recomendaciones .....	144
Hallazgos desde el abordaje interretario.....	144
Aprendizajes desde el abordaje pedagógico e inclusivo .....	147
Gestión de interacciones entre escuela, comunidad y universidad .....	150
Hallazgos relacionados con el talento .....	152
Otras recomendaciones para proyectos similares: .....	153
Recomendaciones de acuerdo con los objetivos planteados: .....	154
Referencias Bibliográficas .....	156
Anexos .....	167

## Índice de Tablas

Tabla 1.	Población participante en Lomas del Toro contabilizada por grupo etario .....	29
Tabla 2.	Población participante en Santa María (Bananita) contabilizada por grupo etario. ....	31
Tabla 3.	Plan secuencial seguido para el desarrollo del proyecto. ....	28
Tabla 4.	Ejes analizados por objetivos mediante memos analíticos. ....	48
Tabla 5.	Ejes analizados por objetivos mediante fotografías. ....	51

## Índice de Figuras

<i>Figura 1.</i>	Propuesta de evaluación inspirada en el M. Ecológico de Bronfenbrenner .....	45
<i>Figura 2.</i>	Plantilla de memo analítico utilizada por el proyecto. ....	47
<i>Figura 3.</i>	Ejemplo de fotografía para análisis. ....	49
<i>Figura 4.</i>	Ejemplo de documento oficial para solicitud de transportes en la Universidad Nacional. ....	53
<i>Figura 5.</i>	“Niños, niñas y jóvenes describiendo al grupo de adultos mayores de Lomas del Toro”. ....	61
<i>Figura 6.</i>	“Uno de los productos gráficos finales que describen los distintos grupos etarios y las familias en Santa María (Bananita)”. ....	62
<i>Figura 7.</i>	Totalidad de personas asistentes al encuentro #5 “Todos aprendemos al jugar” realizado el 09 /5/ 2018 en la comunidad de Santa María (Bananita). ....	67
<i>Figura 8.</i>	Niño, joven y niña disfrutando del moldeo de arcilla con sus manos. ....	74
<i>Figura 9.</i>	Dos niños disfrutando de materiales concretos con sus manos. ....	75
<i>Figura 10.</i>	Docentes, líderes comunitarios, funcionarios del IRET y estudiantes del grupo 33, en una actividad rompehielos en el salón comunal de Matina.....	75
<i>Figura 11.</i>	Niñas y niño en Lomas del Toro, mostrando el baile presentado en el Festival Estudiantil de las Artes (FEA). ....	80
<i>Figura 12.</i>	Parte del listado de números telefónicos recabados en ambas comunidades..	92
<i>Figura 13.</i>	Grupo de WhatsApp con mujeres de Santa María, conformado tras el encuentro El arte en mis manos. ....	93
<i>Figura 14.</i>	Primer acercamiento con una de las familias de Lomas del Toro. ....	96
<i>Figura 15.</i>	Primer contacto con las docentes a cargo de la escuela de Lomas del Toro,	

	previo al nombramiento de la después, directora del centro.....	96
<i>Figura 16.</i>	Persona encargada del registro fotográfico compartiendo en el primer encuentro, con niños/as de la comunidad en Santa María (Bananita). .....	97
<i>Figura 17.</i>	Niños y niñas compartiendo juntos en un espacio común en la Santa María (Bananita).....	99
<i>Figura 18.</i>	Niño y niña de la comunidad, compartiendo con Jenny sus dibujos y experiencias.....	100
<i>Figura 19.</i>	Niños y niñas compartiendo con Reichel y Jennifer en un espacio abierto..	100
<i>Figura 20.</i>	Padre y madres de la comunidad de Lomas del Toro iniciando un juego. ...	102
<i>Figura 21.</i>	Madres, docente, conserje y funcionaria del IRET elaborando una botella decorativa, mientras compartían experiencias. ....	103
<i>Figura 22.</i>	Madres, niño y padre pensando en los espacios de la comunidad que les gustaría transformar. ....	103
<i>Figura 23.</i>	Personas de la comunidad, docente y colaboradores de la Universidad en la escuela Lomas del Toro. ....	105
<i>Figura 24.</i>	Encuentro conjunto con estudiantes de Educación Preescolar. ....	105
<i>Figura 25.</i>	Niños y niñas evidenciando disfrute durante el juego con estudiantes de Preescolar.....	106
<i>Figura 26.</i>	Espacios de comensalidad dentro de cada uno de los encuentros. ....	108
<i>Figura 27.</i>	Tiempos de crear individualmente, pero compartir con el colectivo.....	108
<i>Figura 28.</i>	Niños y jóvenes de distintas edades en Lomas del Toro resolviendo estrategias para un juego.....	110
<i>Figura 29.</i>	Asistentes al encuentro, describiendo de forma colectiva a su comunidad. .	111
<i>Figura 30.</i>	Momento del juego rompehielos durante el encuentro.....	111
<i>Figura 31.</i>	Niños y niñas de diferentes edades, moldeando arcilla con un joven de la	

	comunidad.....	113
<i>Figura 32.</i>	Encuentro moldea con tus manos, donde se dan múltiples interacciones.....	114
<i>Figura 33.</i>	Representación de los espacios de diálogo durante los encuentros. ....	114
<i>Figura 34.</i>	Múltiples microsistemas interactuando entre sí, por transformar los espacios comunes de la escuela. ....	115
<i>Figura 35.</i>	Docente universitaria visualizando como la niñez de Lomas del Toro contribuye en la transformación de espacios escolares.....	116
<i>Figura 36.</i>	Estudiantes de Educación Especial, con madres, niños y padre, transformando espacios comunes de la escuela, en espacios agradables.....	116
<i>Figura 37.</i>	Organización para la visualización del documental del Caribe en Lomas del Toro.....	118
<i>Figura 38.</i>	Juego conejos y madrigueras como rompehielos para iniciar el encuentro en Santa María. ....	119
<i>Figura 39.</i>	Conversatorio con niños y niñas de Bananita, quienes elaboraron un barco en origami, para visualizar el documental sobre la contaminación producto de las bananeras, en el cantón de Matina. ....	119
<i>Figura 40.</i>	Primer contacto y actividad de las y los estudiantes universitarios con las personas participantes en Lomas del Toro.....	121
<i>Figura 41.</i>	Recolecta de muestras de agua en la quebrada más cercana a la escuela Lomas del Toro, con estudiantes de la Maestría en Salud Ocupacional.....	122
<i>Figura 42.</i>	Gira con estudiantes de la Maestría en Salud Ocupacional para compartir sobre la problemática del agua en las comunidades. ....	122
<i>Figura 43.</i>	Uno de los equipos concentrado en terminar primero su pirámide. ....	124
<i>Figura 44.</i>	Jóvenes de toda edad formando una pirámide de una forma novedosa. ....	125
<i>Figura 45.</i>	La juventud de Lomas del Toro jugando en su convivio.....	125

<i>Figura 46.</i>	Representación de nueve microsistemas interactuando en presencia de un invitado. ....	127
<i>Figura 47.</i>	Docente, mujeres, niños, niñas y adolescentes formando una gran elipse para una emotiva despedida. ....	127
<i>Figura 48.</i>	Niños/as en la última sesión recordando como hacer un vaso de origami, como ocurrió en el encuentro #7. ....	128
<i>Figura 49.</i>	Un niño de la comunidad, compartiendo y construyendo materiales con una de las estudiantes del grupo 33. ....	131
<i>Figura 50.</i>	Desde los niños más pequeños hasta padres y madres de familia se hicieron presentes para dar vida y materializar sus iniciativas. ....	131
<i>Figura 51.</i>	Madres de la comunidad dándole vida una macetera con pintura acrílica. ..	132
<i>Figura 52.</i>	Resultado final de la macetera colocada en un espacio visible de la escuela, luciendo unas hermosas flores que fueron sembradas también por las y los asistentes al encuentro. ....	133
<i>Figura 53.</i>	Un subgrupo de cinco estudiantes, quienes recibirían las familias de Santa María con la técnica origami para trabajar la coordinación viso-motora, la memoria y otras habilidades cognitivas. ....	135
<i>Figura 54.</i>	La fotografía grupal con la comunidad de Lomas, en compañía de académicos, estudiantes de Preescolar y las facilitadoras del proceso. ....	135
<i>Figura 55.</i>	Niños, niñas, jovencitas y estudiantes de Preescolar, implementando un juego para la práctica del control inhibitorio. ....	136
<i>Figura 56.</i>	Jóvenes de Lomas del Toro en su convivio juvenil, jugando a las pirámides con ligas. ....	138
<i>Figura 57.</i>	Equipo de apoyo que organizó las meriendas adquiridas gracias al presupuesto otorgado por FOCAES Extensión 2018. ....	138

<i>Figura 58.</i>	Jennifer y Reichel presentando su proyecto frente a otros/as estudiantes en las Jornadas Estudiantiles FOCAES Extensión 2018.....	139
<i>Figura 59.</i>	Participación en uno de los conversatorios organizados en el marco de las Jornadas Estudiantiles FOCAES Extensión 2018.....	140
<i>Figura 60.</i>	Profesor Michael Padilla compartiendo sobre la importancia de ciertos juegos para el desarrollo cognitivo.....	141
<i>Figura 61.</i>	Parte de los alimentos nutritivos que se entregaron a los niños/as en la Feria de la Salud.” .....	142
<i>Figura 62.</i>	Material para explicar la importancia de los grupos alimenticios en la niñez y parte de la merienda compartida con las personas participantes. ....	143
<i>Figura 63.</i>	Stand de ingreso a la Feria de la Salud en Lomas del Toro. ....	143

## Índice de Recuadros

Recuadro 1. Motivación y guía entre grupos interetarios. ....	56
Recuadro 2. Retos emergentes en la mediación motivan la reflexión. ....	59
Recuadro 3. Espacios lúdicos, accesibles e interetarios compartidos. ....	66
Recuadro 4. Espacios para la convivencia y la expresión de emociones. ....	72
Recuadro 5. Contribuciones de las herramientas tecnológicas y el origami. ....	78
Recuadro 6. Cambios ocurridos durante el proceso. ....	80
Recuadro 7. Juegos al aire libre. ....	81
Recuadro 8. Atención prestada al documental. ....	88



## **Capítulo I**

### **Introducción**

El presente proyecto buscó promover interacciones pedagógicas inclusivas entre escuela y comunidad en dos comunidades del cantón de Matina afectadas por alta exposición a plaguicidas, mediante la construcción dialógica de propuestas de mediación orientadas a la participación y a la promoción de talentos en niños y niñas. Lo anterior, mediante la consideración de necesidades, gustos e intereses de la población participante, y cuya realización paulatina motivó nuestras reflexiones pedagógicas a través de ciclos de investigación-acción.

Las acciones del proyecto desarrollado tuvieron lugar entre febrero y diciembre del año 2018 en las comunidades matinenses de Lomas del Toro y Santa María (también conocida como Bananita). En el caso de Lomas del Toro, la escuela que sirvió como base de operaciones para el proyecto se encuentra distante de las zonas de mayor población y ofrece pocos servicios básicos para los habitantes. Dado que el transporte público brinda servicio únicamente sobre la ruta 32 (calle principal), las personas deben movilizarse a pie, en bicicleta, motocicleta o vehículo propio. Las casas cuentan con suficiente espacio alrededor, el cual es utilizado por algunos vecinos para la crianza de animales y la siembra de cultivos para el consumo personal. Santa María por otra parte, es una comunidad completamente inmersa en una finca bananera, y cuenta con una escuela que ofrece además educación preescolar. La comunidad cuenta también con salón comunal, una iglesia y una amplia cancha de fútbol donde se reúne la población. La infraestructura y edificación de las casas se encuentra estandarizada en color verde, con base de concreto y superficie de madera, originalmente creadas para que residieran las personas trabajadoras de la empresa bananera.

El panorama de ambas comunidades se entiende al considerar que el cantón de Matina, en particular, cuenta con una cabecera homónima y con la agricultura centralizada en el cultivo del banano, como principal actividad económica y fuente laboral para sus habitantes. Por sus características geográficas y climáticas idóneas para diferentes cultivos, el cantón de Matina atrajo inversionistas extranjeros desde finales del siglo XIX, y ha sido desde entonces reconocido por sus grandes extensiones de monocultivo (Casey, 1979). No obstante, y a pesar de la fuerte afluencia

de empresas extranjeras dedicadas a la explotación de los terrenos, la zona de Matina cuenta asimismo con un índice de desarrollo humano muy bajo, siendo el penúltimo a nivel nacional (Arias y Sánchez, 2012).

En el cantón se vivencian además otras situaciones socio-económicas complejas y es una de las zonas más afectadas a nivel nacional por aguas llovidas, pues “las precipitaciones se concentran en muy pocos días, dificultando el drenaje de las aguas y ocasionando inundaciones repentinas.” (Cascante, 2015, p.31). Estas y otras condiciones históricas, climatológicas y sociales de las comunidades de Matina asociadas con vulnerabilidad, se extienden a través de gran parte del cantón, acentuadas por numerosas casas y barriadas en zonas muy cercanas al cauce de los ríos, o bien cercanas a fincas bananeras, y por ende altamente expuestas al uso intensivo de plaguicidas frecuente en la región (Córdoba, 2016).

Los efectos desfavorables del uso de plaguicidas asociados con las prácticas de la agricultura de monocultivo han sido reconocidos como factores de riesgo en detrimento del desarrollo socioeducativo debido a diferentes alteraciones sobre el desarrollo cognitivo asociadas con la magnitud de exposición a estos químicos (Van Wendel et al., 2017). Además, la falta de espacios seguros (sin riesgo de exposición a plaguicidas) para la recreación de niños, jóvenes y adultos, impacta negativamente el bienestar emocional y físico de la población en estas comunidades. En esta región, por ejemplo, las escuelas públicas han sido reconocidas como focos de alta exposición a plaguicidas por su cercanía a fincas bananeras diariamente irrigadas por avionetas, aumentando así el riesgo de presentar enfermedades respiratorias (Córdoba, 2016) y otras complicaciones asociables al rezago cognitivo (Bouchard, et al., 2011 y Rauh, et. al., 2012).

A raíz de la problemática identificada en el cantón, el programa Infantes y Salud Ambiental (ISA) de la Universidad Nacional (UNA) ha dado seguimiento a una cohorte de investigación con niños, niñas y madres matinenses desde hace más de diez años, promoviendo la prevención y caracterización de los efectos de los plaguicidas sobre el ambiente y la población participante. En la cohorte del Programa ISA se han aplicado diversas pruebas para evaluar la asociación entre el uso de plaguicidas y afectaciones sobre el desarrollo neurológico infantil. Al primer año de edad por ejemplo, se aplicó la prueba Bayley de Infant Development-Third Edition (Bayley-III), cuyo formato incluye cuatro áreas por evaluar: cognitivo, motor, el lenguaje y socioemocional, considerando elementos estándar, objetivos y complementado con entrevistas realizadas a las

madres. Los resultados de las muestras recolectadas en paralelo a la aplicación de la prueba Bayley-III, mostraron que las niñas con puntuaciones de ETU (etileno tiourea) más altas presentaban puntuaciones más bajas en el área socioemocional y ante mayores concentraciones del metal Mn (manganeso) menores las puntuaciones cognitivas (Till, et. al., 2019).

Más adelante y con la misma cohorte, entre los cinco y seis años se emplearon las pruebas Child Behavior Checklist (CBCL) y Conners K-CPT 2 <sup>TM</sup>; con las cuales se midió la atención y la función ejecutiva en la niñez participante de la investigación. Los resultados indicaron que los niños con mayor exposición a fungicidas tienden a tener alteraciones en el comportamiento, particularmente si son niñas. Por otro lado, la investigación expone que la exposición prenatal al clorpirifos puede incidir en el comportamiento, la atención y la función ejecutiva de la primera infancia (Peñaloza, et. al., 2020). También se aplicó el Test de Desempeño Continuo de Conners (CPT-II) y el Tipo de Tarjeta de Cambio Dimensional (DCCS). Los resultados arrojaron que la niñez con mayor exposición a piretroides presentó menor rendimiento en funciones ejecutivas y en el caso de los niños varones una menor atención (Peñaloza, et. al., 2019).

También vale reconocer que durante el 2007 se trabajó en Talamanca con una población con características similares: niños y niñas residentes de zonas cercanas a plantaciones de banano o fincas de plátano. Con la Escala de Inteligencia de Wechsler 4a edición (WISC-IV), se evaluaron las habilidades cognitivas en dicha muestra, valorando tres indicadores: razonamiento perceptual, memoria de trabajo y velocidad de procesamiento. Los resultados fueron analizados y arrojaron que la exposición a clorpirifos presentaba relación con afectaciones en la coordinación visomotora, patrones conductuales, capacidad para discriminar algunos colores y en la memoria de trabajo de los niños. La presencia del metabolito ETU se asoció con afectaciones al desarrollo verbal en los niños y cómo la exposición a piretroides puede incidir sobre la velocidad de procesamiento en las niñas (van Wendel de Joode, et. al., 2016).

Más recientemente, en el contexto de esas actividades, el ISA propone al proyecto Fortalecimiento Intersectorial para la Atención Integral del Desarrollo de Niñas y Niños en Costa Rica de la División de Educación Básica (DEB), la articulación de actividades pedagógicas que contribuyeran a la estimulación de la población infante en la zona, como contraparte ante los diferentes riesgos mencionados que por el contrario aumentan su vulnerabilidad. Es así como emergió la posibilidad de desarrollar el presente proyecto de graduación, involucrando la

construcción dialógica de propuestas pedagógica en Lomas del Toro y Bananita, dos comunidades denotadas por el ISA debido a la escasa articulación entre las escuelas y las comunidades locales; factor desventajoso ante la necesaria labor de crear una conciencia extendida sobre los riesgos de exposición a los agroquímicos y su sensible incidencia sobre la maduración de la niñez en desarrollo.

Así, en miras de contribuir a la promoción de interacciones pedagógicas entre escuela y comunidad, impulsando la participación y la promoción de talentos en niños y niñas, nace este proyecto. Un esfuerzo hacia la promoción de espacios lúdico-pedagógicos para la recreación y el compartir en comunidad, en busca de brindar oportunidades de crecimiento, reconocimiento propio y colectivo, frente a las desventajas del entorno.

La propuesta incluyó una primera fase diagnóstica (Ver Anexo 1), cuya finalidad fue conocer la población e identificar sus necesidades, gustos e intereses, mediante el desarrollo de espacios dialógicos, a través de diversas actividades colectivas como la elaboración de botellas decorativas o el juego en el patio con familias. Estos primeros acercamientos permitieron la posterior organización y planificación semanal de una serie de encuentros a lo largo de varios meses, dirigidos a propiciar un reconocimiento individual y colectivo que pudiera potenciar la promoción de talentos en espacios pedagógicos participativos. Todo, promoviendo siempre en lo posible la interacción y el acercamiento entre miembros de la escuela y de la comunidad.

El desarrollo de las actividades implicó ciclos reflexivos sobre la gestión y la mediación pedagógica, por medio de un enfoque basado en investigación acción y apoyado en el análisis de memos analíticos. Estos memos, se sumaron además a otros instrumentos de registro como videos, fotografías y documentación oficial, con los que se intentó caracterizar el impacto de las actividades realizadas, sobre aspectos sistémicos no tradicionalmente valorados desde la investigación acción como la actividad propia de los microsistemas de la comunidad, la dinámica de su mesosistema asociado y la posibilidad de vincular exosistemas por medio de la gestión asociada con el proyecto (Bronfenbrenner, 2011).

## **Justificación**

El diseño de esta propuesta pedagógica surge desde la necesidad de atender las demandas ambientales, educativas y sociales en las comunidades de Lomas del Toro y Santa María (Bananita) (Matina, Limón). La identificación de tales demandas se remarca tras los resultados de abordajes en la zona mencionados en el apartado anterior. Aspectos como: rezago en el desarrollo cognitivo y socio-emocional (Till, et. al., 2019), alteraciones en el comportamiento escolar (van Wendel et. al., 2016), altas exposiciones a agroquímicos (Córdoba, 2016), entre otros hallazgos del seguimiento institucional llevado a cabo por el programa Infantes y Salud Ambiental (ISA) desde hace 10 años en la región (Córdoba, Solano, Ruerpert y van Wendel de Joode, 2019), permitieron advertir la urgencia de toma de acciones y nos pusieron en marcha.

Esperando socializar resultados, así como analizar y debatir sobre las problemáticas mencionadas en dichas publicaciones especializadas y en otros diversos encuentros (Infantes y Salud Ambiental ISA, 2019), el Programa ISA contacta al Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE), y en específico a la División de Educación Básica (DEB), buscando apoyo para construir abordajes pedagógicos interdisciplinarios en favor de las familias de las dos comunidades seleccionadas con niños y niñas entre los 5 y 7 años. Estas familias en particular (participantes de la cohorte ISA) fueron destacadas porque sus hijos o hijas mostraron bajos resultados en pruebas neuroconductuales (van Wendel et. al., 2016 y Till, et. al., 2019) asociados a la aplicación de plaguicidas. Así, aunque inicialmente la solicitud al CIDE requería el apoyo a dos niños en particular (uno en la comunidad de Lomas del Toro y otro en Santa María), desde la DEB y luego de varias visitas de observación como proceso diagnóstico, se planteó la necesidad de establecer un proceso de investigación-acción orientado a la participación comunitaria. Esto, en busca de brindar un soporte pedagógico a las madres, padres o encargados de familia que, como parte de la comunidad, evidenciaron requerir apoyo al no poseer algunas de las herramientas necesarias para acompañar académicamente o estimular oportunamente a sus hijos e hijas de acuerdo con la edad. El diagnóstico desarrollado (Ver Anexo 1) incluyó actividades como la participación en reuniones con personeros de las instituciones educativas, visitas a hogares de las comunidades y desarrollo de actividades diversas para promover el diálogo entre personas de la

escuela y la comunidad. Como resultado de dicho proceso, se evidenció la necesidad de incluir a docentes de la comunidad como participantes activos, en las actividades por cuanto mencionaron enfrentar retos profesionales, desgaste físico y cansancio por trámites administrativos, con alta incidencia sobre su labor con la población infantil.

El proyecto buscó promover innovación y planificación de nuevas estrategias entre la comunidad, de acuerdo con paradigmas educativos recientes en la inclusión educativa y la diversidad de los procesos pedagógicos. Otra de las razones importantes que impulsaron la propuesta fue la poca o nula existencia de programas comunitarios a nivel cantonal para recrearse, aprender oficios a bajo costo, para ejercitarse o al menos, espacios verdes para compartir en familia. Por ello, en el tiempo-espacio de las comunidades referidas, las actividades al aire libre y fuera de casa resultaron atractivas y hasta retadoras. Sobre esto y de acuerdo con Elizalde y Gomes (2015), se consideró “el potencial del ocio para movilizar experiencias comunitarias comprometidas con la necesidad de sembrar valores basados en el respeto mutuo y la valorización de las diferencias y diversidad humanas” (p.99), y desde ahí generamos muchas de las experiencias que serán descritas.

Luego, la escogencia de los espacios para trabajar fue también de suma relevancia. En este caso, se decidió optar por los centros educativos de forma estratégica por ubicarse dentro del mismo distrito, por sus condiciones distintas en distancia geográfica respecto a las plantaciones de banano, por la facilidad en distancia y tiempo entre ellas para nuestra movilización, así como por la seguridad de ambos lugares para el desarrollo de los encuentros, la disposición de los directores para abrirnos puertas en horario extraoficial y por la cercanía a rutas principales de acceso.

Como se verá en adelante, esta caracterización de espacios fue posible conforme se realizaron los encuentros 1 a 4 (parte del proceso diagnóstico, ver cuadro 3), donde fue posible identificar la reducida disponibilidad de espacios techados o mínimamente apropiados para realizar encuentros, así como la poca disponibilidad de otros espacios de carácter local para la recreación en comunidad. Ante ello se buscó además así generar conexiones entre las esferas: escuela-familias-comunidad, tomando en cuenta lo que señalan Llevot y Bernad (2015) al manifestar que: Las relaciones escuela-comunidad son fundamentales, dado que propician apertura, programación de actividades, mayor trabajo en equipo y se inician o retoman proyectos que son de importancia para el colectivo. Asimismo, la invitación de esta y otras perspectivas similares sobre la necesidad de trabajo por esferas o sistemas distintos (escuela-familias-comunidad), nos aventuró al desarrollo

de una metodología de registro y seguimiento del impacto del proyecto desde una aproximación ecológica (Bronfenbrenner, 2011). De esta manera, se intentó seguir el impacto de las acciones del proyecto sobre las familias y escuela vistos como microsistemas constitutivos de la comunidad, por medio de memos analíticos y videos. También, se buscó evidenciar las dinámicas motivadas en el mesosistema comunitario por medio del registro fotográfico de las interacciones entre esos microsistemas, en el contexto de los encuentros promovidos por el proyecto. Y finalmente, se intentó describir parte de la gestión alrededor del proyecto para sumar recursos humanos y económicos, desde la perspectiva de una gestión orientada a tornar exosistemas en actores directos en contacto con los microsistemas de interés. Tal estrategia de seguimiento sobre las actividades del proyecto buscó resaltar el impacto de procesos de investigación acción sobre aspectos no tradicionalmente explorados de la vida en comunidad desde una perspectiva sistémica, y pretende aportar nuevas alternativas metodológicas para su valoración.

En suma, la etapa diagnóstica permitió corroborar parte del escenario ya expuesto inicialmente por el ISA, e impulsó a tomar en cuenta elementos como: abordajes inclusivos, participación y promoción de talentos en la niñez, en respuesta al objetivo de mejorar las condiciones comunitarias por medio de la promoción de interacciones entre escuela y comunidad. Los abordajes educativos inclusivos fueron considerados dada la diversidad de condiciones sociales y culturales que se identificaron como barreras para la interacción entre las personas participantes en ambas comunidades, debido a prejuicios o desconocimiento. De forma paralela, se impulsó la participación como estrategia para motivar la conformación de grupos desde una convivencia proactiva basada en el diálogo, y desde un posicionamiento reflexivo y crítico sobre la realidad. Siguiendo lo propuesto por Casares y Rovira (2010), las actividades fueron pensadas como plataformas para el desarrollo de ideas y proyectos orientados a una transformación optimizadora de la realidad, con un fuerte dinamismo de humanización. Finalmente, el talento se involucró como uno de los pilares hacia los cuáles dirigir la propuesta debido a las condiciones ambientales y cognitivas asociadas al uso de plaguicidas en los cultivos de banano. Los docentes y el ISA advirtieron sobre la necesidad de impulsar o al menos visibilizar la necesidad de promover el desarrollo cognitivo en el imaginario de la escuela, la familia y la comunidad. En respuesta a ello se buscó destacar habilidades útiles en el plano cotidiano y educativo de la niñez, abiertas al ejercicio de diversas habilidades cognitivas y aptas para el disfrute en convivencia.

La poca existencia de programas comunitarios a nivel cantonal para la recreación, para aprender oficios a bajo costo, para ejercitarse, disfrutar o para compartir en familia (INDER, 2016), también impulsó la iniciativa del proyecto como andamiaje para ofertar este tipo de espacio requerido. Sobre esto y de acuerdo con Elizalde y Gomes (2015), se consideró “el potencial del ocio para movilizar experiencias comunitarias comprometidas con la necesidad de sembrar valores basados en el respeto mutuo y la valorización de las diferencias y diversidad humanas” (p.99). Desde ahí generamos muchas de las experiencias que serán descritas, resultando esto funcional además para generar vínculos y compromiso desde los y las participantes hacia labores de interés comunitario a través del trabajo interetario y en equipo.

Así, la pertinencia de la estrategia del proyecto buscó atender elementos propios de las localidades, cuyas dinámicas socio-económicas dependientes del sector primario, demandaron el planteamiento del accionar sustantivo de los encuentros del proyecto los días sábado. Esto así, para promover una mayor participación al ser un día no lectivo, garante de una eventual mayor asistencia y mejores condiciones para la manifestación de las relaciones entre vecinos, amigos y compañeros de todos los grupos etarios.



## **Objetivos**

### **Objetivo General.**

Promover interacciones pedagógicas inclusivas entre escuela y comunidad en dos comunidades del cantón de Matina, mediante la construcción dialógica de propuestas de mediación pedagógica orientadas a la participación y a la promoción de talentos en niños y niñas.

### **Objetivos Específicos.**

Gestionar espacios en comunidad para el reconocimiento individual y colectivo, a través de procesos de mediación pedagógica participativa y reflexiva en beneficio de los niños y las niñas.

Desarrollar espacios pedagógicos inclusivos en conjunto con las comunidades participantes, para el impulso de la participación comunitaria y la promoción de talento en los niños y las niñas.

Promover interacciones entre escuela y comunidad como estrategias locales para dar sostenibilidad a las mediaciones propuestas.

## **Estado de la cuestión**

La búsqueda de investigaciones relacionadas con el proyecto desarrollado destacó ejes específicos como: exposición a plaguicidas en contextos rurales de Costa Rica, promoción de talento desde pedagogías inclusivas y pedagogías participativas en el sector rural. A continuación, se abordará cada uno de estos ejes por medio de una síntesis que busca contextualizar, explorando insumos desde donde nutrir el proceso reflexivo alrededor de la propuesta.

### **Exposición a plaguicidas en contextos rurales costarricenses.**

Córdoba (2016) plantea el riesgo e impacto de la exposición a tóxicos y plaguicidas en Costa Rica, sobre la salud de quienes viven en zonas aledañas a los sitios de aplicación, y específicamente sobre los niños y niñas que asisten a centros educativos en el cantón de Matina. Ya que una característica mencionada en las comunidades del cantón es la ubicación de escuelas y centros preescolares a menudo se encuentran a pocos metros de las fincas donde se realizan fumigaciones aéreas. Entre algunas consecuencias de esta exposición se mencionan: “lesiones en ojos y piel, problemas respiratorios, neurológicos, inmunológicos, efectos negativos a nivel reproductivo, envenenamientos y cáncer” (Wesseling, 1997 citado por Córdoba, 2016, p. 19); consecuencias de suma importancia para este proyecto, puesto que Lomas del Toro y Bananita constituyen espacios localizados, cerca o dentro de las plantaciones y, por ende, decenas de sus pobladores son altamente expuestos a sustancias tóxicas. Asimismo, Córdoba (2016) citando a Alarcón menciona: tos, vómitos, dolores de cabeza, irritación de ojos, prurito y taquicardia; entre algunos de los efectos que pueden experimentar las personas menores de edad expuestas a plaguicidas en sus propios centros de estudio. Además, su investigación relata que el impacto del polvo con partículas tóxicas dentro de las escuelas puede generar complicaciones de salud.

Por otra parte, Hernández (2016) en su proyecto “Evaluación de la calidad del agua para consumo humano y propuesta de alternativas tendientes a su mejora, en la Comunidad de 4 Millas de Matina, Limón”, expone que el derecho de todo costarricense al agua potable y el marco legal que lo respalda puede verse comprometido en Matina debido a la contaminación por plaguicidas. Y por ello, sugiere realizar muestreos en pro de brindar alternativas novedosas que mejoren la situación de los cientos de residentes.

Hernández destaca al Mancozeb como uno de los fungicidas más utilizados en Costa Rica en la actualidad, generalmente para riegos de banano y plátano, pese a que la Organización Mundial de la Salud lo asocia con efectos neurológicos tras su inhalación, contacto directo o consumo mezclado de sus residuos en agua (Hernández, 2016, p. 47). La misma investigación de Hernández (2016) realiza una caracterización en el ámbito comunitario de Matina, donde explicita que la mayoría de los residentes se encuentran dedicados al sector primario de la economía y gran parte de las familias bebe agua de pozos artesanales. Muchos hogares utilizan letrinas (servicio sanitario de hueco) poco distanciadas entre sí que provocan, con la llegada de la época lluviosa, una preocupante contaminación y filtración de aguas negras a los pozos de consumo.

Por su parte, Mora (2017) analizó el fungicida tiabendazol con el objetivo de evaluar la exposición de las madres, niñas y niños de la cohorte de nacimiento del Programa ISA, tomando muestras de orina para ser analizadas y contrastadas con una serie de cuestionarios. A partir de ello encontró que las madres que trabajaban más cerca de la bananera y sus hijos e hijas tenían concentraciones mayores de la sustancia citada. Al ser químicos únicamente utilizados dentro de las cámaras de fumigación que rocían el banano, las madres que trabajan en esta área, son quienes más altas concentraciones evidencian en su orina. La autora en sus conclusiones manifiesta que el factor de exposición de estas madres es meramente ocupacional, por lo cual, sugiere la existencia de duchas y baños al finalizar la jornada, así como la utilización de equipos de protección y regulación de las áreas de rocío de tiabendazol a buena distancia de los espacios de alimentación del equipo de trabajadores (para no transportar sustancias a los hogares ni ingerirlos).

Con base en las exposiciones a plaguicidas comentadas, se pueden percibir situaciones que se han naturalizado en la vida cotidiana del cantón, sin problematizar realmente la raíz del problema. Afectaciones en la piel, problemas respiratorios por la permanencia en lugares dentro de la comunidad, el centro educativo y hasta en el hogar son vistas como condiciones habituales ligadas al predominante modelo productivo de la región. El trabajo de cientos de personas a lo largo de todo el cantón, dentro y fuera del campo en bananera, representa una de las fuentes de exposición más explícitas y se traduce en muchos casos, en una vía de traslado de contaminantes hasta las viviendas. Asimismo, está comprobado que personas participantes de la cohorte del Programa ISA, están expuestas a sustancias como el fungicida Mancozeb, de acuerdo con análisis

de la orina en mujeres embarazadas que habitan en zonas cercanas a las bananeras (van Wendel et. al., 2014 y van Wendel et. al., 2016), asociado con otras problemáticas de salud.

### **Talento, habilidades básicas del pensamiento y aproximaciones inclusivas.**

Todos los factores anteriormente mencionados, denotan algunas de las condiciones de vulnerabilidad y exclusión que enfrentan habitantes de Lomas del Toro y Bananita en su vida cotidiana. Y es desde el reconocimiento de esta realidad, desde donde hemos pensado que el trabajo pedagógico participativo dedicado a la promoción de talentos puede balancear estos factores negativamente connotados, con una contraparte orientada a la promoción de oportunidades y el bienestar desde la acción inclusiva. Por ello, a continuación, caracterizamos algunas propuestas centradas en la promoción del talento como eje para el desarrollo humano y la importancia de considerar a su vez la estimulación de las habilidades básicas del pensamiento.

En esta línea, González (2007) en su trabajo de potenciación de talento, a través de tres actividades se encarga de impulsar la creatividad en el contexto áulico donde trabaja con personas adultas. La autora revela que este tipo de procesos, generan beneficios para el ser humano, en sus habilidades y capacidades. Lo contempla como “un proceso dinámico, dialógico, interactivo, multidimensional y comunicativo e involucra el concepto de desarrollo evolutivo, maduración y aprendizaje” (González, 2007, p. 39). Según González, todo proceso de potenciación del talento involucra consigo habilidades como el diálogo, la socialización, la comunicación y la convivencia, dando especial énfasis a la creatividad y originalidad. Expone, además, que el talento es una necesidad social porque requiere reconocimiento del entorno, lo cual se logra fomentar con la creación o habilitación de espacios participativos, es decir, el medio para promover interacciones más fuertes y vinculantes. Así, el talento es un juego dialéctico y transformador según la autora; un canal para gestionar cambios, ideas, creatividad y fortalecer funciones como la atención, sumado a la invitación de un mediador a la participación, la práctica y el pensamiento crítico de las comunidades involucradas. Dado el valor cultural que mantiene y preserva el acto creativo, se concluye que éste ha sido parte de la construcción de la identidad, la historia y la comunicación de los pueblos desde larga data.

La autora menciona habilidades que convergen en el propósito de potenciar el talento, considerando “las habilidades básicas del pensamiento” como elementos esenciales desde los cuales promover nuestros objetivos propuestos. Estas habilidades básicas, Pihuave (2019) las define como: “la capacidad que tiene el ser humano de cuestionar su propio pensamiento y el de los demás”. En su estudio, ese autor asume que se trata de “un pensamiento totalmente orientado hacia la acción, haciendo su aparición en un contexto de resolución de problemas y en la interacción con otras personas”.

Por otra parte, Guevara, (2000) citado por Mota, (2020) sugiere que las habilidades básicas del pensamiento son aquellas que “sirven para sobrevivir en el mundo cotidiano, tienen una función social y visto de esta manera es importante que el estudiante no las haga a un lado” el desarrollo de éstas apoya de manera significativa al logro de los aprendizajes para la formación integral del ser humano. Nuestro proyecto plantea el trabajo continuo con las comunidades y sus interacciones con el entorno próximo a partir de propuestas pedagógicas planteadas para cada encuentro lo cual sugiere fomentar procesos reflexivos y dialógicos con la realidad.

Además, dentro de la metodología aplicada por González (2007), con relación a la investigación sobre la potenciación del talento, se pusieron en práctica ejercicios para un mejor aprovechamiento del talento en personas jóvenes y adultas universitarias, reconociendo las características de espacios y momentos adecuados para su ejecución. Su trabajo afirma que la exposición a procesos creativos-participativos provoca mayor seguridad en la expresión de ideas y más fluidez, propiciando un clima de aprendizaje más apto y motivante, además de fortalecer el acto relacional con los pares.

La participación se enmarca como un proceso dentro de los espacios pedagógicos, como estrategia o técnica que impulsa los aprendizajes significativos en la comunidad aprendiente a través del convivir. Bajo esta línea, Valderrama (2013, párr. 4) afirma que el aporte de la participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, permite generar formas activas constantes para la transformación del entorno donde se desarrollan las personas, debido a que limitar al individuo a entrar/salir de interacciones con los demás o a una simple interacción con el medio, supone un enfoque muy reducido.

Molina et al. (2016) realizaron la investigación titulada “Escuela inclusiva y subjetividad, categorías para el desarrollo del talento en niños y niñas”, donde ejecutan un abordaje a partir de la visibilización del talento de los estudiantes. Lo anterior, basado en el autorreconocimiento de potencialidades por parte del estudiantado, así como de habilidades en docentes y familiares. Los autores exponen la existencia de factores sociales, escolares y familiares que cumplen un rol fundamental en la construcción personal de cada individuo. Debido a ello, se plantea cada uno de esos factores como posibles impulsos para lograr la construcción de subjetividades resilientes, en un mundo por descubrir.

La investigación plantea consigo la necesidad de preparar a la niñez para nuevos retos y desafíos, enfrentando situaciones con bases que les permitan constituirse como personas activas de la historia social. Un dato interesante es la metodología de trabajo por medio de dos estrategias: la autobiografía asistida y la biografía del estudiantado. Tras los resultados, se determina que los padres, madres o encargados tienen un alto conocimiento y reconocimiento de las habilidades que poseen sus hijos e hijas, lo cual, posibilita un acompañamiento uno a uno, desde el hogar. Ahora bien, el conocer estas capacidades no es suficiente para provocar que afloren y es a partir de la misma investigación que se determina la necesidad de una constante motivación, apoyo e impulso desde la familia y la red de apoyo educativa para obtener logros tanto personales como académicos. Un trabajo entre la escuela y la familia, que demanda planificación y coordinación conjunta para estimular el talento. De acuerdo con los autores esta fase, llevada a cabo de forma responsable, puede impulsar a las personas menores de edad, a crear disciplina en cualquiera de sus procesos de enseñanza-aprendizaje a lo largo de su vida.

Otro hallazgo valioso, producto de la investigación citada, es la correlación existente entre la inteligencia emocional y el desarrollo del talento. Para los autores, el talento involucra tanto la dimensión socioafectiva como el área cognitiva y tiene injerencia en el comportamiento y rendimiento escolar. Elementos que juntos consolidan un balance en la construcción de la personalidad y las relaciones humanas. Distante a la realidad de la escuela tradicional, donde las prácticas pedagógicas se enfocaron y algunas aún enfatizan en el desarrollo cognitivo desde la óptica cuantitativa, Molina et al. (2016), sostienen la necesidad de priorizar factores esenciales en el desarrollo humano integral como lo social y lo afectivo.

Los procesos mencionados hasta aquí, exhiben una visión que coincide con nuestro interés como investigadoras, pues prioriza el reconocimiento de habilidades, antes que el éxito académico, postura también compartida por autores como Cáceres y Conejeros, (2011) en el Programa Educacional para niños, niñas y jóvenes con Talento (PENTA), donde uno de sus principios fundamentales radica en brindar a los estudiantes con talento académico, herramientas y recursos que les estimulen, reten y potencien.

El constructo llamado “talento académico”, usualmente supone parámetros objetivos donde las aptitudes y destrezas de los niños y niñas se miden por sus logros académicos (calificaciones) en el desarrollo del pensamiento crítico y resolución de problemas. Lo anterior puede suponer exclusión y segregación, al promover beneficios únicamente a quienes son considerados como niños talentosos académicamente, dejando excluido al otro sector. Sin embargo, dentro de la metodología implementada por Cáceres y Conejeros (2011) se rescata un elemento fundamental en la potenciación del talento: el profesor como facilitador de conocimientos integrales, promotor de espacios enfocados en necesidades e intereses y mediador de las diferencias individuales (Mallart, 2000; Prieto, 2004 citados por Cáceres y Conejeros, 2011).

La relevancia del rol docente responsable en experiencias compartidas inspira y ofrece oportunidades para contribuir al desarrollo de capacidades en los participantes desde la mediación integral, en los diversos ambientes donde el individuo interactúa. Así pues, se hace indispensable concebir al ser humano de forma holística, donde el proceso de enseñanza-aprendizaje se vea influenciado por factores afectivos, biológicos, cognitivos y sociales, dando pie al autorreconocimiento y al desarrollo máximo de capacidades en las personas (Porto, 2000; citado por Cáceres y Conejeros, 2011). Dentro de sus hallazgos, los autores anotan la importancia de las dinámicas activas y colaborativas que los docentes implementan en los procesos de aprendizaje para el desarrollo de talentos. Con ellas, el desarrollo de pensamiento crítico y resolución de problemas se extienden a la evaluación sobre el desempeño personal, donde las destrezas académicas y cotidianas propician que habilidades creativas emerjan.

En investigaciones como “Talento Académico: Un Análisis de la Identificación de Alumnos Talentosos efectuada por Profesores” de Flanagan y Arancibia, (2005), se caracteriza a cerca de 800 estudiantes, en un proceso de selección donde se escogen a quienes cuentan con las aptitudes necesarias para el ingreso al Programa PENTA (mencionado arriba). Un factor

elemental, descrito por las autoras, es la búsqueda reciente de metodologías de abordaje para el estudiantado sobresaliente y sus respectivas necesidades, las cuales, lamentablemente en muy pocos países se están atendiendo.

Flanagan y Arancibia (2005) relatan que los estudios sustentados en el talento académico se desarrollan mayoritariamente en el sector anglosajón, generando brechas y demostrando la reducida investigación en Latinoamérica sobre estos temas. Además, plantean que el talento puede expresarse de diferentes formas: en lo artístico, deportivo y académico, aunque por lo general, lo relacionan más a este último concepto.

Cabe resaltar el deseo de los autores, porque el talento académico no sea caracterizado por una acumulación de contenidos, sino por la forma en la que la información es analizada, procesada y utilizada para fines cotidianos. Su artículo plantea que las personas talentosas poseen singularidades que las distinguen dentro de una población. Asimismo, encuentran que la mayoría de los métodos utilizados para seleccionar personas talentosas, presentan sesgos, pues se centran en un solo campo o dimensión, dejando de lado la integralidad del ser. Su aproximación incorpora habilidades generales, lenguaje, escritura, lógica, matemática, ciencias naturales y sociales; donde el estudiantado percibe destrezas para, no solo una, sino varias de ellas. El Programa PENTA incluye además de las anteriores, parámetros cualitativos de inteligencia emocional y social, que se agregan a los valores cuantitativos.

Tras una síntesis de las investigaciones anteriores, en función del tema de talentos e inclusión, queda al descubierto la generalidad de una concepción de talento como sinónimo de talento académico. Algo que gira en torno a lo cuantitativo de las calificaciones y al coeficiente intelectual. Así, se hace notoria la brecha entre talentosos y personas promedio, pues se promueve la selección para determinados programas; y la mayoría de las metodologías apuntan a la estimulación de personas con talento por encima de otras. Poco se habla sobre la forma de aprovechar el talento para mejoramientos más allá de lo individual, de comunidad, por ejemplo, situaciones ambientales o problemáticas sociales generalizadas. Lo anterior vislumbra el arduo trabajo que resta para hacer del talento un término práctico más inclusivo y accesible. Propiamente desde un enfoque inclusivo, donde se evidencie la equidad de oportunidades, sin desfavorecer a quién ya de por sí tiene muy pocas; y ello se logra en la convivencia comunitaria y entre pares, reconociendo los talentos individuales y colectivos, y desde nuestra propuesta, ofreciendo



herramientas para el desarrollo de estos, fomentando la habilitación y uso de espacios pedagógicos inclusivos.

### **Pedagogías participativas en comunidad rural.**

La mención del rol de lo participativo dentro de algunas de las visiones sobre el trabajo con talentos mencionadas nos invitó a profundizar en los desarrollos sobre pedagogías participativas en comunidades rurales como las involucradas en nuestra investigación. De este modo y como tercer pilar, se consideran ahora una serie de cuestiones sobre pedagogías participativas y metodologías efectivas previamente empleadas en otros contextos rurales a nivel nacional e internacional.

Houdelatth (2008), en su escrito hace un barrido por la ruralidad de Costa Rica, destacando aquellas herramientas y accesos de las que se ha privado a las regiones más alejadas, y refiriendo el cómo ello incide en los procesos comunitarios, restringiendo posibilidades de optar por una mejor calidad de vida. Una situación particular planteada por Houdelatth, (2008), es la importancia de fortalecer la identidad rural para promover estrategias de desarrollo mediante el reconocimiento de sus habitantes y el conocimiento de sus costumbres y territorio. Esto, enfatizando el refuerzo de valores, adicional a la apreciación de recursos existentes para aprovecharlos de la mejor manera posible.

Lo anterior resonó para el desarrollo de nuestra investigación, pues un aspecto característico de la realidad de las comunidades en las que se trabajó fue la escasa intervención y el limitado desarrollo de programas comunitarios por parte de los gobiernos locales. Ello, sumado a la dificultad de entidades dedicadas al desarrollo rural e instituciones en la región, para atender las necesidades reales de cada comunidad en los diferentes distritos que integran el cantón, al menos, así lo revela el análisis FODA a nivel institucional elaborado por el Instituto de Desarrollo Rural (INDER) de Matina (Cascante, 2015). El artículo de Houdelatth también menciona la pobreza que se experimenta en sectores dedicados esencialmente al sector agrícola, por la reducida oferta de otras fuentes de empleo (otro aspecto directamente evidenciado en nuestro proceso diagnóstico). De hecho, la autora impulsa la búsqueda de iniciativas que involucren las áreas: económica, social y ambiental, para suscitar la participación de las comunidades. Además, y central para la presente propuesta, el artículo resalta la importancia de integrar la escuela y la

comunidad en proyectos pequeños, que permitan a la población conocerse, convivir, generar ideas para embellecer el centro educativo o espacios comunes, brindar soporte a familias que lo requieran, así como aprovechar los recursos a disposición (naturales y humanos) para construir conjuntamente. Esta planificación, llevada a cabo de forma ordenada y con objetivos claros, puede suponer la generación de ingresos para los pobladores y aún si no se logra, el beneficio del compartir humano es muy enriquecedor.

En otra de las investigaciones de interés, Gómez, Bernal y Medrano (2015) realizan su trabajo en 21 escuelas rurales en Colombia, con especial interés en el análisis de Tecnologías de la Información y Comunicaciones (TIC). A partir de ello identificaron que en las regiones más alejadas de los centros poblaciones, existe una baja apropiación de herramientas digitales. Por tanto, el empleo de estos recursos de forma contextualizada y eficiente en la pedagogía puede considerarse un impulso al desarrollo de niños, niñas y jóvenes en el futuro. Esto resultó relevante para nuestro trabajo en cuanto el uso de smartphone y redes sociales se ha popularizado en Matina ofreciendo oportunidades significativas. Al igual que en diversas regiones centroamericanas, el contexto rural de Colombia se caracteriza por el olvido estatal, la desatención y la exclusión; lo que deriva en barreras que obstaculizan el acceso a educación de calidad. Igualmente, la actualización en TIC, tiene desventajas en regiones rurales por la poca accesibilidad a computadoras o tabletas, la falta de cableado para líneas telefónicas o el hurto del mismo, que incide en las conexiones a internet. Todo esto último, observado también en Matina.

Finalmente, un aspecto planteado por Gómez, Bernal y Medrano (2015), es que el aprovechamiento de una herramienta tecnológica dependerá del enfoque pedagógico desde donde se medie. La vinculación entre las TIC y las docentes rurales de Colombia no ha trascendido al discurso, aspecto que revela los retos que seguramente continuarán enfrentando los sectores rurales, en su intento por aprovechar la tecnología.

Por su parte, Heredia (2018) en su investigación sobre “factores de éxito para el emprendimiento y sostenibilidad de proyectos en zonas rurales”, respalda la identificación de elementos esenciales presentes en el entorno para propiciar la participación comunitaria como ejes primordiales para desarrollo y sostenibilidad de las actividades o propuestas implementadas. Si bien dicha investigación se enfocó en promover la producción socioeconómica, destacan en ésta, elementos que podrían contemplarse en el quehacer pedagógico en las comunidades. El autor

explicita factores por identificar en las personas habitantes de la comunidad, facilitadores y colaboradores, tales como el reconocimiento de sus propios conocimientos, experiencias, el valor de la heterogeneidad cultural comunitaria, la comprensión de la organización comunal y el grado de participación en la misma. Todo esto desde una metodología participativa como pilar de abordaje.

Desde nuestra posición asumimos la sostenibilidad como un elemento clave a considerar en el proyecto, dado que una vez llegue nuestra partida de las comunidades, quienes asuman un rol de compromiso con el seguimiento de la propuesta podrán dar continuidad a la misma, mejorándola cada vez más, identificando otras necesidades emergentes que quizá no fueron abordadas durante nuestra estancia o que cambian con el pasar del tiempo. Siendo agentes activos de cambio con miras al bienestar individual y colectivo.

Heredia (2018) propone su iniciativa como un punto de referencia para el desarrollo de acciones comunitarias que involucren a la ciudadanía, y donde haya cada vez más presencia de las comunidades, considerando su forma de pensar, enfoques, adaptación a las estructuras étnicas, y lo característico de cada región. El autor busca validar así las experiencias, saberes y conocimientos populares, en beneficio del ambiente y el bien común. Esto es, sinónimo de unión comunitaria mediante un consenso que desemboque en cambios posteriores. El autor añade que dicha metodología participativa se centra en el reconocimiento y el respeto, tanto de la realidad como de quienes integran ese entorno, en la comprensión y el trabajo conjunto por mejorar una interacción comunitaria. Se toma en cuenta a la persona como parte de un sector o grupo, en su singularidad, interacciones, y su caracterización individual y colectiva. En síntesis, la metodología presenta un enfoque inclusivo e integral, en el cual, se concibe a cada integrante de la población participante como persona con habilidades varias desde donde genera sus aportes comunes e individuales.

Luego, Arguedas et al. (2007) en su trabajo investigativo “La participación en el aula rural: un reto para la educación”, indican que el proceso participativo fortalece las relaciones afectivas, enriquece los procesos comunales y el sentido de arraigo. La escuela deja de ser un ente aislado y se convierte en un elemento indispensable para la comunidad, donde ambos se nutren de forma recíproca (Arguedas et. al., 2007, p. 165). Dicha investigación plantea la escuela como parte primordial, con posibilidades direccionadas al servicio con la comunidad. Idea central muy acorde

con la visión desde donde generamos esta propuesta, con la cual nos proponemos trabajar por un espacio inclusivo, que permita a cada persona sentirse parte de un grupo, donde aún en la comodidad prevalezca la convivencia social y no se convierta en zona de confort inamovible. Lo anterior, promoviendo espacios para conocer la otredad y aprender a interactuar desde la riqueza de su diversidad. Espacios pedagógicos aptos para ayudar a hilar una visión sistémica y ecológica que nos permita generar enlaces entre escuela, familia y otros de los contextos, historias y participantes, que convergen en las dos comunidades de Matina como escenario geográfico de nuestro proyecto.

### **Antecedentes**

Matina se ubica a 132 kilómetros de San José, siendo el distrito número uno del cantón que lleva su mismo nombre, y cuyas cualidades geográficas, sociales y culturales, están enmarcadas por la historia del monocultivo de banano. Según Casey (1979), “las primeras exportaciones bananeras de Costa Rica, en la costa del Atlántico se produjeron a fines de la década de 1870” Casey (1979, p.14); convirtiéndose en la base económica de la región, y trayendo consigo desde entonces consecuencias ambientales y de salud perjudiciales para los trabajadores, sus familias y vecinos de las localidades.

La niñez del cantón ha sido una de las poblaciones más afectadas por el uso de agroquímicos en los cultivos de banano, pues sus funciones cognitivas y motoras son más sensibles por encontrarse todavía en desarrollo (Eskenazi, et al, 2013). Tales afectaciones, se suman a otros aspectos de vulnerabilidad social que han incidido históricamente sobre el rendimiento académico y la deserción escolar en primaria y secundaria. Así lo revelan estudios del Programa Estado de la Educación (2017) con datos del 2014, donde se afirma que en la zona se reporta una aprobación en sexto grado menor al 50% en escuelas de la provincia donde la matrícula es inferior a 90. El mismo informe, sugiere la necesidad de reforzar la calidad y el apoyo que se brinda al estudiantado en sectores de mayor vulnerabilidad, donde hay altas probabilidades de deserción.

Dada la problemática socio-ambiental descrita y su impacto sobre los procesos educativos en el cantón, nuestro proyecto seleccionó dos comunidades distintas para abordar la promoción de interacciones pedagógicas inclusivas y evaluar sus aportes. A continuación, se describen las

comunidades Lomas del Toro y Santa María (Bananita), en cuanto a su distribución espacial, servicios básicos y dinámica social.

### ***Comunidad Lomas del Toro.***

Poblado del distrito de Carrandí de Matina, sobre la ruta 32 en dirección San José-Limón. Su entrada es una desviación lastreada a mano derecha, en las coordenadas 10,00838° N, 83,19762° O en la Carretera José Joaquín Trejos Fernández, de la ruta mencionada. El paisaje es dominado por viviendas de madera y pequeñas casas prefabricadas, algunas de las primeras cuentan con una estructura que les da soporte y altura para prevenir inundaciones durante la época lluviosa. En las afueras de algunas casas hay rótulos que ofrecen servicios como costura o venta de helados, aunado a las dos pequeñas pulperías existentes. Con frecuencia se ven personas descansando en sillas mecedoras en las afueras de cada vivienda o en sus corredores. Algunas familias poseen en sus patios gallinas, perros, patos, cerdos u otros animales de granja. Muchos de los hogares cuentan con servicios como antenas para televisión e incluso, internet. En las zonas aledañas al centro educativo, se divisan lotes a las que se les explota para la ganadería vacuna, y otros desocupados o en desuso. Hay bastante vegetación y el clima es húmedo. La clasificación climática confirma que la vertiente Caribe es una región húmeda. La precipitación es alta y se distribuye de forma no homogénea en el espacio, con temperaturas también altas (Pérez, et. al., 2013).

La localidad cuenta con un Centro de Acopio, el cual no se reconoce a simple vista, por su ubicación en el corredor frontal de una casa. En el camino principal de la comunidad, que dirige al Centro Educativo, transitan camiones grandes que transportan piedras del río, dada la existencia de un tajo adentrado en la comunidad. Entre los servicios que se ofrecen a los pobladores en Lomas del Toro, se encuentran: escuela, pulperías, centro de acopio y tajo, mientras que, para otro tipo de servicios los habitantes deben trasladarse hasta Limón, Bataán o Matina centro.

Al visitar la comunidad e ingresar a algunas de las casas aledañas a la escuela, se pudo constatar que la cantidad de cuartos dista de ser proporcional a la cantidad de personas que residen en ellas. Es común el hacinamiento. Por otro lado, los muebles de algunos hogares visitados ya se encuentran deteriorados, con suelos de concreto en obra gris y el uso de cortinas en sustitución a las puertas. Sin embargo, en el aspecto tecnológico se denota la presencia de pantallas planas,

teléfonos celulares con planes de internet e inclusive cuentan con conexión Wi-Fi. Por lo general, las casas en Lomas del Toro no cuentan con espacios destinados al estudio o la elaboración de trabajos escolares, donde los niños/as puedan sentirse cómodos al momento de aprender. Las interacciones familiares observadas, reflejan ciertas dificultades para la comunicación y el respeto.

Hay cercanía entre las casas de la comunidad, y cuentan con espacios amplios donde los niños y niñas pueden salir a jugar. Algunas de las calles cercanas a las residencias, no poseen salida, lo que las convierte en lugares más aptos para el juego en colectivo. No obstante, a pesar de la existencia de estos amplios espacios dentro de las propiedades de los vecinos de la zona, no se aprecian iniciativas económicas o emprendimientos que puedan brindar alternativas de ingreso a las personas en la localidad. La comunidad de Lomas del Toro no cuenta con espacios destinados únicamente a la recreación o al esparcimiento.

Según conversaciones con las docentes de la escuela y diálogos con las familias visitadas, se sabe que los pobladores de este centro poblacional tienen bastante tiempo de vivir en la zona, por lo que hay un mayor sentido de arraigo al espacio, es posible el contacto con la escuela, y se puede acceder a medios para realizar las convocatorias con fines comunitarios o educativos.

### **Santa María (Bananita)**

Bananita es una comunidad localizada a unos diez minutos del desvío sobre la Ruta 32 en las coordenadas 0,02576° N, 83,23185° O, un desvío hacia Calle Saborío (en camino de piedra con un tracto asfaltado, rodeado casi por completo por hectáreas de banano). Las franjas cultivadas con banano, por efectos de ordenamiento interno de las fincas se denominan cuadrantes y Bananita se encuentra rodeado de cuadrantes. La comunidad está constituida por casas con la misma estructura, pintadas de verde claro y oscuro, que la compañía bananera presta a los trabajadores de su finca. Son casas medianas, con cocina, al menos dos habitaciones, sala, baño y una pila en el sector trasero de la propiedad. Todas ellas están rodeadas por una amplia zona verde y árboles que dan sombra en ese ambiente tan caliente y húmedo.

Bananita cuenta con la Escuela Santamaría, pulpería (comisariato) y plaza para deportes con gradería, pero la plantación de banano a los alrededores se impone y alcanza hasta donde permite la vista. El centro educativo colinda directamente con un cuadrante de banano,

(aproximadamente a los 25 metros hay banano plantado). El centro educativo, también pertenece a la bananera, cabe señalar que la infraestructura general de la institución posee condiciones adecuadas; los corredores, aulas, gimnasio, comedor y dirección son seguras y accesibles.

En las calles de la localidad transitan los camiones y furgones que transportan el banano, mientras que los vecinos se movilizan en bicicleta o motocicleta. La mayoría de los hombres y mujeres, trabajan para el sector primario de la economía, es decir, en el área agrícola relacionada con el banano. Es usual visualizar las avionetas irrigando las plantaciones con plaguicidas, en ocasiones arrastrados con el viento, esparcidos sobre zonas poblacionales y sus habitantes, incluyendo niños y niñas. El desarrollo socioeconómico es limitado y se encuentra supeditado a los salarios del trabajo en la bananera. En varios casos tanto madre como padre laboral para la finca, lo cual, asigna al hijo/a mayor, abuelo, abuela o vecinos como cuidadores de los niños/as más pequeños.

Adicionalmente, dos perfiles caracterizan la mayoría de las familias en la zona: 1) familias instaladas de manera permanente que conviven en las condiciones sociales, salubres, ambientales y educativas descritas sin mayor problema y 2) familias extranjeras, en mayoría nicaragüenses, que se trasladan de su país o incluso otras zonas de Costa Rica para laborar temporalmente en tiempos de alta demanda. El segundo perfil genera inestabilidad entre las familias, ya que deben realizar traslados de escuela continuamente, lo que restringe aún más el desarrollo cognitivo óptimo y por supuesto incide sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, socialización y hasta en su sentido de pertenencia e identidad.

## Capítulo II

### Plan Operativo para la Ejecución

El siguiente capítulo describe cómo se desarrolló el proceso de mediación pedagógica y a través del registro de información de cada encuentro se validó su pertinencia en las comunidades de Lomas del Toro y Santa María (Bananita). Asimismo, el plan operativo para la ejecución considera los siguientes apartados: plan estratégico, comunidades y participantes, plan seguido para la ejecución del proyecto y estrategia de evaluación del proyecto e instrumentos.

#### Plan Estratégico

Como parte de la ejecución del plan operativo se planteó una metodología basada en la realización de encuentros pedagógicos dialógicos en dos comunidades: Lomas del Toro y Santa María (Bananita), su respectivo registro y consecuente evaluación. En cada encuentro se buscó la promoción de diversidad de talentos y habilidades en niños y niñas, desde espacios de interacción ludo-pedagógicos y participativos. Se recalca que en cada encuentro se buscó la promoción de diversidad de talentos y habilidades en niños y niñas, desde espacios de interacción ludo-pedagógicos y participativos. Toda la propuesta fue transversalizada y enmarcada en un plano de principios pedagógicos fundamentales, a saber: la inclusión, la participación, el disfrute, la actividad, la diversidad, la ética, el diálogo, el potenciar el talento humano, la lúdica y la flexibilidad, detallados a continuación:

Se partió con un contacto inicial y horizontal con madres de ambas comunidades y sus hijos, en miras de conocer su anuencia a participar. Semanas después y tras el consentimiento de varias familias para participar, comenzó un proceso diagnóstico participativo con el empleo de actividades lúdicas (juegos en familia, notas de apuntes, preguntas, creación de dibujos o elaboración de malabares caseros) y observaciones como parte de las metodologías para la recolección de datos (el detalle de estas actividades puede verse en las secciones: técnicas y recursos, en la Tabla 3), registrados a partir de instrumentos cualitativos.



Estos primeros acercamientos sirvieron para conocer a los participantes, mediante encuentros cuyas sistematizaciones fueron parte de reflexiones entre y análisis en ciclos de investigación-acción semanales donde los memos analíticos un referente para la planificación de los encuentros posteriores. Asimismo, estos primeros contactos nos permitieron el reconocimiento de la comunidad, de sus servicios y de sus actores fundamentales. Cada encuentro, planteado desde actividades lúdicas y participativas, fue pensado desde el afecto, denotando sus implicaciones directas en el aprendizaje y establecimiento de vínculos, sobre todo en espacios de crecimiento colectivo (Flórez y Vivas, 2007). Los afectos de las personas proyectistas y participantes se configuraron en procesos colectivos e individuales, de acuerdo con las experiencias compartidas entre las distintas personas a través del tiempo. Fue el inicio de la conformación de nuestras comunidades de aprendizaje.

La actividad, como otro principio, fue concebida en su potencialidad para la construcción de aprendizajes (Flórez y Vivas, 2007). Planteando la actividad compartida como una labor horizontal con la comunidad, sostuvimos nuestro accionar colectivo hasta culminar el ciclo, sin obviar la presencia del respeto y el reconocimiento de la diversidad. Ello jugó un papel primordial en el avance del proyecto, constituyendo un referente desde el cual validar las singularidades individuales y colectivas, así como las necesidades de cada persona en nuestros entornos de convivencia. Se buscó abordar esta diversidad explicitando reflexiones permanentes con las personas participantes, para la concientización de la riqueza que aporta la diferencia a las propuestas comunitarias.

Consideraciones como éstas derivan en otro principio pedagógico, relacionado con la validación y el trabajo con personas: la ética, este se vincula a la dialogicidad para impulsar la actitud aprendiente bilateral en los procesos pedagógicos, donde el docente y para efectos de este proyecto, nosotras hemos asumido una actitud aprendiente en conjunto con las comunidades. Un principio primordial y un compromiso del cual partir en cada encuentro. Asumir con respeto y honrar la información recopilada tanto en el proceso diagnóstico como en los encuentros con las comunidades, guiándonos como profesionales desde una escucha activa, la observación desde lo sentidos, una interpretación empática a partir de las voces y la observación descriptiva de las expresiones, posicionándonos desde la realidad que viven, reflexionando que es diferente a la nuestra. Así, cada reflexión producto del registro en los instrumentos seleccionados como memos-

analíticos, fotografías, videos y documentación oficial, permitieron plantear cada nuevo acercamiento con ideas y propuestas acordes a la reflexión y el análisis constante sobre lo vivido.

Tras la fase de diagnóstico, conforme se inició el desarrollo del proyecto se decidió tomar el centro educativo de cada comunidad como espacio de encuentro. La escuela, entendida como el espacio simbólico que reúne a la comunidad, lugar apto para propiciar el sentido de pertenencia y arraigo, fue nuestro territorio base luego de obtener los permisos respectivos de directores y asesores regionales. Buscamos que la escuela dejara de ser una isla educativa, para integrarse como elemento vital dentro de la comunidad también los fines de semana (pues el sábado por la mañana se designó como el día de trabajo en ambas comunidades). Pensamos en una escuela que “nutre a la comunidad, pero también se nutre de ella” (Arguedas et al., 2007, p. 165).

Una vez establecidas las escuelas como puntos de encuentro, y caracterizados algunos de los intereses y necesidades de los participantes, intentamos dar pie a los primeros encuentros para el reconocimiento de fortalezas presentes en cada contexto comunitario mediante la implementación de espacios pedagógicos inclusivos. Espacios semanales, mañanas y tardes de los sábados, donde las familias comenzaron a convivir y a reconocer sus fortalezas, así como la posibilidad de mejora de las áreas que así lo requerían. Partir de las fortalezas no solo de las personas y del colectivo sino también del entorno natural y estructural de las comunidades fueron elementos que contribuyeron al progreso de proyecto, habilidades de gestión, organización y planificación por parte de los participantes permitieron ir construyendo la propuesta de manera conjunta y dialógica, impulsando la actitud aprendiente bilateral en los procesos pedagógicos.

La implementación de la enseñanza y convivencia por medio de la lúdica fue esencial en el reconocimiento de intereses, talentos e incluso necesidades. Involucrar aspectos como el juego, actividades dinámicas, movimiento, colores y el uso de otros recursos, con alta intencionalidad pedagógica permitió la emergencia de estas voces y expresiones de las personas participantes, señalando posibles rutas para continuar la serie de encuentros y construir así, en dialogo con el entorno, las mediaciones pedagógicas. Lejos de la seriedad y los procesos restringidos de la mediación verticalizada, la lúdica permitió retomar el instinto de exploración, investigación y búsqueda de los participantes, así como despertar la creatividad y el disfrute colectivo, sin preocupación o miedos al proponer sus ideas (Flórez y Vivas, 2007).

Por otra parte, la flexibilidad de nuestra mediación asumida desde la actitud aprendiente bilateral que se construye junto con las comunidades transversalizó cada estrategia pedagógica propuesta, entendiendo que todo plan de acción estuvo abierto a adaptaciones. La planificación flexible ligada de forma explícita a la improvisación como recurso para la creatividad, permitió abiertamente la integración de situaciones que modificaran el itinerario según el interés de las personas participantes. Esta planificación reta el sentido de “labor profesional” del educador, y lo aventura a recurrir a todas sus habilidades aprehendidas, teniendo presentes los objetivos establecidos e intencionalidad en la que se mueven las actividades propuestas, considerando elementos como la diversidad, complejidad y dinámicas cambiantes del contexto, y para efectos de nuestro proyecto las particularidades de cada una de las dos comunidades participantes.

En la medida que el proceso maduró y conforme los participantes proponían ideas para desarrollar relacionadas al embellecimiento de espacios, actividades recreativas y participativas para los miembros de la comunidad y el aprovechamiento de estos espacios. La variedad de temas emergentes y la diversidad de intereses abrió con el pasar de los meses lugar al trabajo interdisciplinario (Educación Especial, Educación Preescolar, Psicología o Ciencias Ambientales), esto por el aporte que desde su proceso de formación pudieron sumar y aprender de las comunidades, aunado a esto consideramos que la interacción entre estudiantes universitarios y la población, permitió la reflexión desde diferentes posturas sobre un mismo tema. Haber dado lugar al abordaje interdisciplinario sugería una herramienta de aprendizaje para las investigadoras en cuanto la gestión de procesos y un apoyo en la mediación, una vez concluida nuestra participación en las comunidades.

La incorporación de los diferentes grupos etarios integrantes de las comunidades (niños, niñas, jóvenes, personas adultas y adultas mayores), dieron auge a nuevos aprendizajes, mediante comentarios y aportes reflexivos en múltiples niveles según las perspectivas de cada quién acerca de temas específicos donde se denotó como la criticidad, argumentación y posición con relación a las situaciones se aproximaban como elementos que invitaban a la discusión, puestas en común y eventuales intervenciones. El protagonismo de la población participante trascendió desde el trabajo cooperativo y desarrollo grupal, dicho protagonismo se constituyó en un elemento relevante para la construcción de las propuestas que promovieran la participación y promoción de los talentos, iniciando por el reconocimiento individual y colectivo de intereses para eventualmente sugerir

actividades concretas que impulsaran esta intención, pudiéndose aplicar al sector educativo formal, además de sus contextos cotidianos próximos, todo esto se da desde la interacción con pares y de la convivencia con otros grupos etarios. Lo cual sugiere mencionar a Flórez y Vivas (2007, p.172), quienes afirman que el desarrollo grupal crea estímulo, apoyo y crítica para el enriquecimiento recíproco intelectual y moral de las personas participantes.

Lo anterior nos lleva a la narrativa que presenta a cada una de las comunidades y sus participantes, Lomas del Toro y Bananita, desde la singularidad y complejidad que les caracteriza.

### **Comunidades y Participantes**

Tras narrar sobre el cómo se hilaron las actividades con los principios pedagógicos, la convivencia con el autoconocimiento, y las transformaciones producto de la motivación de cada participante; caracterizaremos ahora las comunidades involucradas a partir de sus singularidades reconocidas con nuestras intervenciones. En ambas comunidades las personas participantes interactuaron, enseñaron y aprendieron desde sus particularidades, pues, aunque en ocasiones su accionar fue similar, la gran mayoría de veces sus respuestas, reacciones y comportamientos resultaron diversos, inesperados y particulares.

Iniciamos con Lomas del Toro, localidad cuyos habitantes dedican la mayor parte del tiempo a trabajar en parcelas o cultivos pertenecientes a las compañías bananeras de la zona. Esta comunidad en específico, no se encuentra geográficamente inmersa en una finca de plantación de banano, lo que provoca la movilización constante de trabajadores a otras zonas por diferentes medios de transporte (motocicleta, bicicleta, autobús, automóvil, etc.). En esta comunidad, los hogares tienen generalmente espacio verde rodeando la vivienda, y estas áreas son empleadas para sembrar, pasar el tiempo o bien para criar animales domésticos. La base estructural de la mayoría de las casas en Lomas del Toro es de madera o cemento, son pequeñas y las familias se encuentran integradas por tres o cuatro miembros en promedio (Vargas, de la Cruz Malavassi & Acosta, 2015).

El centro educativo de Lomas fue la locación oficial para nuestros encuentros. La institución cuenta con cuatro aulas (una para el grado de Preescolar y tres más para atender a primer y segundo ciclo), comedor (reconstruido y puesto en funcionamiento durante el 2019), oficina administrativa y un amplio terreno en el sector trasero destinado al juego y actividades

extracurriculares. La institución, cuenta con un jardín frontal decorado inicialmente por obra e iniciativa de madres, padres, administradora y docentes de la institución. En cuanto a espacio, la escuela cuenta con diversas opciones para trabajar, sobre todo durante los fines de semana.

A lo largo de este transitar y construcción en Lomas del Toro se fue configurando un grupo interesante y bastante diverso, entre ellos: mujeres adultas (desde los 25 años y hasta los 50 aproximadamente), sus parejas (se unieron algunos fines de semana cuando las actividades proyectaban ser de carácter familiar, aunque por motivos laborales fue un poco difícil contar con su presencia); además de niños y niñas de 0 a 12 años. Además, en cada encuentro hubo participación de población que comprendían edades entre los 12 a 17 años, en ocasiones muy particulares se registró una cuantiosa asistencia de personas adultas, mientras, la población adulta mayor fue la que menor participación manifestó. Para observar las características de las personas participantes en los encuentros en Lomas del Toro, se exhibe la Tabla 1:

**Población participante en Lomas del Toro contabilizada por grupo etario**

<b>Grupo participante</b>	<b>Cantidad</b>
Niños/as	35
Adolescentes 12-17 años	25
Jóvenes de 18-25 años	7
Adultos	30
Adultos mayores	1
Personal docente y administrativo de la institución educativa	3

*Elaboración propia con datos del 2018 (2021)*

Cabe resaltar que la contabilización de la Tabla 1, se realiza sumando la población asistente a cada uno de los encuentros, sin repeticiones. Por otro lado, y como también se exhibe en la figura, una fuente primaria y estratégica de movilización que sumó participantes semana a semana a esta comunidad estuvo concentrada en una docente de la institución. Ella, desde el primer día contribuyó desinteresadamente con las iniciativas y trabajo que propusimos, colaborando desde su realidad al buen vivir de la comunidad y sus integrantes. De forma paralela, hubo dos personas clave que hicieron posible el desarrollo de la estrategia en la comunidad de Lomas del Toro: la directora de la escuela, quién amablemente nos abrió las puertas para el abordaje dentro de las instalaciones, (aún en su ausencia estuvo pendiente); y un joven líder en su grupo etario, quién se hizo responsable, cada sábado del 2019, de dar apertura a los portones del centro educativo.

Santa María (Bananita) por su parte, se caracteriza por ser una comunidad inmersa en una finca de hectáreas cultivadas con banano, donde además de trabajo, la empresa bananera brinda beneficios como vivienda y educación pública dentro de la misma parcela. Las casas de habitación se encuentran distribuidas en los alrededores de la plaza deportiva de la localidad, la gran mayoría se encuentra rodeada por árboles y espacio verde prácticamente dedicado al juego para la niñez. Los habitantes de Santa María utilizan bicicleta para trasladarse en trayectos largos, por ejemplo, hasta la ruta 32 (vía principal Limón-San José), mientras que, para la movilización interna, hay una alta preferencia por las caminatas y son realmente pocos los vehículos que transitan en la comunidad. Al igual que Lomas del Toro, la estructura de las viviendas es a base de madera o cemento y las familias se encuentran compuestas por entre tres y cuatro personas.

La entidad educativa homónima a la comunidad fue el segundo centro de operaciones para este proyecto. La institución cuenta con cinco aulas (el comedor fue empleado para impartir lecciones a Preescolar, cuatro para recibir a primer y segundo ciclo), comedor institucional, oficina administrativa y un terreno mediano en el sector trasero cuya función está centrada en distanciar la edificación de la bananera. En el costado oeste de la escuela, existe un terreno bastante amplio, colinda con una iglesia y está enteramente dedicado al juego infantil. Allí, además, se encuentran los cimientos de lo que alguna vez fue una huerta. Si se habla de espacios de trabajo para el cuerpo docente, hay diversidad y flexibilidad, dado que la institución cuenta con suficientes opciones.

En Bananita a pesar de la accesibilidad y apertura administrativa por parte del centro de estudio para acogernos, fueron solamente dos los grupos etarios que finalmente logran consolidarse como participantes en el proyecto: niños y niñas de 3 a 12 años de edad y adolescentes de 13 a 15 años que frecuentaban la zona en día sábado. En momentos muy específicos, también participaron muchas personas adultas, considerando familias completas y trabajadores de la finca (al finalizar su jornada laboral), sin embargo, esta fue en declive con el transcurrir del tiempo, a pesar, de tocar personalmente puertas de viviendas para dar a conocer la iniciativa. Es evidente que, la configuración del grupo focal en Bananita tuvo un comportamiento distinto, respecto a lo ocurrido en Lomas del Toro. Para comprender la dinámica de asistencia en Santa María, véase *Tabla 2*:

**Población participante en Santa María (Bananita) contabilizada por grupo etario.**

<b>Grupo participante</b>	<b>Cantidad</b>
Niños/as	10
Adolescentes 12-17 años	5
Jóvenes 18-25 años	2
Adultos	4
Adultos mayores	0
Personal docente y administrativo de la institución educativa	1

*Elaboración propia con datos del 2018 (2021)*

La *Tabla 2*, exhibe la participación a lo largo del 2018 en Santa María (Bananita). Y aunque únicamente fueron dos los grupos etarios que lograron arraigo y pertenencia a la

propuesta, los insumos generados, sus aportes, criterios e ideas, fueron de mucho enriquecimiento personal y profesional para las partes involucradas. Se contó con la contribución de una madre de la comunidad, indispensable para hacer posible el ingreso a la escuela y el uso del mobiliario para el desarrollo de los encuentros. Además, el permiso otorgado por el administrador educativo de la escuela fue fundamental para llevar a cabo cada sábado por la tarde las actividades planificadas. Haciendo múltiples reflexiones, determinamos en este particular, que prácticamente la totalidad de los logros o avances de una propuesta comunitaria radican en el apoyo local y por supuesto, en el fortalecimiento de habilidades de cada participante, donde al experimentar sentido de pertenencia, reproducen prácticas e involucran a otras personas, en efecto dominó.

Consideramos necesario mencionar que las características particulares de cada una de las comunidades inciden en la forma en cada grupo de participantes interactúa, reacciona y reflexiona en relación a las actividades propuestas para cada encuentro, estas actividades son descritas en el plan seguido para la ejecución del proyecto el cual se presenta seguidamente.

### **Plan seguido para la ejecución del proyecto**

A continuación, se sintetiza de forma detallada el plan seguido para el desarrollo del proyecto, mediante la *Tabla 3*, que organiza de manera secuencial cada encuentro (diferenciados por nombre), anota la fecha en la que se llevó a cabo, las actividades efectuadas, las técnicas empleadas y los recursos necesarios para construirla conjuntamente. Se diferencia en color púrpura claro lo correspondiente al diagnóstico y en color blanco los encuentros que refieren directamente a la mediación pedagógica contextualizada. Esta tabla, se construyó semanalmente tras la reflexión de cada encuentro y la planificación de la semana inicial, donde factores ajenos al control tanto de nosotras como de las comunidades resultó en modificaciones sobre la marcha (en especial por motivo de la huelga nacional del 2018).



**Plan secuencial seguido para el desarrollo del proyecto.**

**I SEMESTRE 2018 – FASE DIAGNÓSTICA**

<b>#</b>	<b>Nombre del encuentro</b>	<b>Fecha</b>	<b>Descripción de la Actividad</b>	<b>Técnicas</b>	<b>Recursos</b>	<b>Intencionalidad pedagógica</b>
1	Primer contacto	21/02/18	Primer contacto con familias involucradas, centros educativos, docentes y directores.	Acercamiento inicial con las comunidades seleccionadas, así como los miembros del núcleo familiar de los niños, por medio de conversaciones en casa y preguntas generadoras.	Libreta, lápiz, localización de las viviendas, programación de las visitas, transporte de la Universidad, profesores a cargo e investigadoras involucradas.	Realizar un diagnóstico participativo, conocer las familias y las comunidades, planificar próximos abordajes de manera ética, respetuosa y contextualizada. El primer encuentro con las comunidades, familias y/o posibles involucrados están particularmente cargadas de expectativas e incertidumbres que son necesarias para la indagación, reflexión y planificación de las propuestas sucesivas. Este primer momento vincula a los profesionales con el espacio físico y con los participantes, al mismo tiempo se van recopilando insumos tangibles e intangibles que dan pie a la pertinencia pedagógica como respaldo para cada encuentro, asumiendo factores son cambiantes y cada contacto estará interconectado con el subsiguiente. Destacar habilidades sociales tales como interpretación de la realidad y expresión oral. Como lo expone Van-der

Hofstadt, (2005) la habilidad social del comportamiento se ve fuertemente influenciada por el entorno cultural, edad, sexo, nivel educativo, entre otros.

#	Nombre del encuentro	Fecha	Descripción de la Actividad	Técnicas	Recursos	Intencionalidad pedagógica
2	¿Qué piensan los docentes?	02/03/18	Capacitación de la Red RISA Matina para docentes y reunión con el proyecto de Fortalecimiento Intersectorial.	Presentación de la propuesta pedagógica a docentes. Recolección de comentarios de las y los docentes del circuito referentes a la participación de la familia en el proceso educativo. Observación y participación de un taller de malabares con docentes de la Red RISA.	Libreta para anotaciones, papeles de colores con adhesivo, marcadores, masking tape, una silla, asistencia programada a las reuniones, papas para el malabar, papel periódico, cinta, profesores tutores y ambas investigadoras.	Continuar el diagnóstico participativo, conocer otro de los grupos que participan en la región: los docentes, solicitar información de manera anónima, permite mayor apertura y sinceridad en sus apreciaciones, conocer la percepción de los docentes, con respecto a la labor de los tutores legales de los niño/as. Posible vinculación con otros proyectos, comprendiendo el contexto y la realidad de cada educador. Permite una mejor lectura de su realidad y la de los estudiantes, además del intercambio de estrategias que nutren el crecimiento y accionar profesional. Se pretende reflexionar docente sobre la interpretación de la realidad en la que desempeña su labor, con el objetivo de mejorar su perfil y, por ende, el contexto educativo

---

del que participa (Molero y Padrón, 2010).

3	Re-conociendo 07/04/ 2018	Reunión con familias, para conocer la dinámica interna.	Valorar el reconocimiento entre miembros de la familia e identificar sus gustos e intereses. Técnica de malabar en cascada con las familias.	Globos, inflador, preguntas básicas sobre los integrantes de la familia, harina o arroz crudo para confeccionar las bolitas del malabar, actitud positiva, listado de ejercicios, profesores tutores e investigadoras.	<p>Conocer el contexto más cercano del niño/a, identificar hábitos y cuánto se conocen los miembros de una familia a lo interno.</p> <p>Motivar a más participantes, que luego se convierten en actores clave para convocar y aportar a los encuentros.</p> <p>Se da gran relevancia a los gustos e intereses de los participantes ya que este es el punto de partida de las proyectistas para considerar y proponer actividades que van orientando los encuentros, dejando a su vez la puerta abierta para el descubrimiento de habilidades que puedan generar en los participantes inclinación hacia nuevos intereses. Descubriendo y potenciando talentos.</p> <p>Estimular las funciones ejecutivas que pueden ser desarrolladas en mayor medida mediante actividades ludo-pedagógicas (malabares) que estimulan habilidades motoras, cognitivas y conductuales que se extienden a las diferentes áreas en las que persona se desarrolla. (González et. al., 2009).</p>
---	---------------------------	---	--	--	---

---

#	Nombre del encuentro	Fecha	Descripción de la Actividad	Técnicas	Recursos	Intencionalidad pedagógica
4	El arte en mis manos	21/04/ 2018	Convocatoria artística en el centro educativo.	Decoración de botellas de vidrio para promover la convivencia entre miembros de la comunidad y estimular las artes manuales.	de servilletas decorativas, goma, pinceles, recipientes con agua, mesas, sillas, transporte hacia las comunidades y facilitadoras.	<p>Identificación de talentos en personas adultas.</p> <p>Generar vínculos desde principios como el afecto, la lúdica o el trabajo grupal, con madres o padres, líderes en las localidades.</p> <p>Invertir en tiempo de calidad para sí mismos, como personas adultas.</p> <p>Conocer el compromiso de la comunidad y analizar posibles abordajes en las comunidades. Con esto se da énfasis a los vínculos afectivos y emocionales que se generan en estos espacios lo cual reafirma el sentido de pertenencia tanto en el núcleo familiar como también en la comunidad, el arraigo y vinculación en un proyecto se considera una forma con la cual se puede dar sostenibilidad a las propuestas así como el surgimiento de nuevas, en la medida en que los participantes van reconociendo sus fortalezas y barreras pueden gestionar alternativas de mejora lo cual es una de las finalidades que busca la extensión universitaria al participar de estos espacios, que las familias y las comunidades continúen propiciando cambios en busca de mejoras en sus espacios</p>

aun cuando la participación de proyectistas haya finalizado. Herramientas para la autogestión. Promover la expresión de emociones, mejorar la autoestima, la confianza, la seguridad y motivar a las personas a auto superarse, a generar sus propios ingresos, espacios de autocuidado, sentirse capaces y estar orgullosas de sus creaciones manuales (Gutiérrez y Álvarez de León, 2011).

#	Nombre del encuentro	Fecha	Descripción de la Actividad	Técnicas	Recursos	Intencionalidad pedagógica
5	Todos aprendemos al jugar.	09/05/2018	Gira educativa con estudiantes de la carrera Preescolar.	Estaciones de trabajo para la estimulación viso-motora y cognitiva (funciones ejecutivas).	Estudiantes, libreta, lapicero, espacio en el centro educativo para las estaciones, cuerdas, cubos, sacos, globos, bolitas de plástico, conos, música u otros.	Estimulación viso-motora y cognitiva para las familias. Observar la dinámica entre familias y sus interacciones. Reflexionar en la interacción familia-escuela. Identificar cuáles prácticas familiares se manifiestan en el juego conjunto. La estimulación de habilidades psicomotoras mediante actividades lúdicas que propicien la creatividad transversalizan otras habilidades que pueden estar “sedentarias” ante la falta de situaciones que reten o fomenten su práctica, por ejemplo, las funciones ejecutivas.

Promover autorregulación, control inhibitorio, memoria de trabajo, motricidad fina y gruesa, coordinación óculo-manual. A través de algunos juegos como el Tangrama se estimula la memoria visual y la atención por más tiempo (Caro-Franco, 2016). La práctica de este juego se impulsa el razonamiento lógico, la creatividad, la atención y la concentración (Cifuentes, Gavilán y Vásquez, 2016).

#	Nombre del encuentro	Fecha	Descripción de la Actividad	Técnicas	Recursos	Intencionalidad pedagógica
6	Comunidad para todos.	19/05/2018	Gira educativa con estudiantes de Educación Especial.	Actividades por estaciones interetarias, relacionadas a la potenciación del arte y la creatividad en espacios escolares comunes.	Pintura, plantas, macetas, pinceles, agua, brochas, tarimas de madera, ideas creativas, las manos, el cuerpo, asistencia de la comunidad, espacios dispuestos al cambio en el centro educativo y personas facilitadoras.	Impulsar ambientes pedagógicos e interetarios para la promoción del talento colectivo e individual. Manifestar la creatividad, motivación, compromiso, talentos y pasión al trabajar en beneficio de su propia comunidad, independientemente de la edad. Analizar y reforzar interacciones saludables y trabajo colaborativo. La creación en conjunto valorando el aporte que cada miembro puede fomentar en el proceso además del descubrimiento de habilidades y potenciación de talentos espacios de socialización entre diferentes

grupos generacionales que complementen los procesos según sus necesidades e interpretaciones del espacio durante el desarrollo de las actividades. Actividades inclusivas en las que se consideren cada grupo que conforma la comunidad tomando en cuenta sus características según la etapa de su vida permiten que los productos sean favorables para todos. Impulsar la creatividad, y desarrollar ideas creativas, forjando mayor independencia, motivación, creatividad, flexibilidad, sentido del humor y perseverancia (Krumm y Lemos, 2012). Fomentar el desarrollo de habilidades conductuales, físicas y cognitivas mientras se fortalecen las relaciones interpersonales y socioemocionales (Martínez, 2021).

## II SEMESTRE 2018 – FASE MEDIACIÓN PEDAGÓGICA CONTEXTUALIZADA

#	Nombre del encuentro	Fecha	Descripción de la Actividad	Técnicas	Recursos	Intencionalidad pedagógica
7	Compartir lo que me gusta.	26/05/2018	Identificación de gustos, intereses e historias de vida de	Origami. Dibujo y exposición sobre gustos, intereses, proyectos	Hojas blancas, refresco para probar el origami, marcadores, lápices de color, pinturas, las	Confirmar gustos e intereses del grupo dispuesto a acompañarnos en encuentros posteriores.

			participantes en las comunidades meta.	de vida, sueños o aprendizajes de vida.	manos, pinceles, crayolas, papel de color, stickers, asistencia de la comunidad, mesas, sillas, abanicos, un aula y mucha creatividad.	Contextualizar/Ajustar cada encuentro a la realidad y expectativas de la comunidad. Conocer sus planes o sueños, de esta manera, se comprenden sus motivaciones, es de suma importancia tomar en cuenta las expectativas que cada participante tiene no solo del proceso en que está participando sino también de sus como estos pueden incidir en sus planes a corto o largo plazo. Estimular procesos cognitivos, motora fina, los sentidos y reforzar las funciones asociadas al aprendizaje mediante el origami (Carreño, 2018). Mejorar en la coordinación bilateral ojo-mano e incrementar la fuerza de los dedos (Durán & Paucar, 2016).
8	Conozco mi comunidad.	25/08/2018	Descripción grupal de los grupos etarios de la comunidad. Búsqueda de soluciones a las necesidades de la comunidad.	Movimiento en el espacio en subgrupos interetarios. Descripción escrita de los grupos que conforman la comunidad. Conversatorio y reflexión.	Cartulina de colores grande, marcadores, un aula, música, personas facilitadoras, el lenguaje.	Comprender cómo visibilizan los participantes, a los distintos grupos etarios de su comunidad. Involucrar el movimiento, generar espacios de confianza y motivación para aprender e interactuar. Abordaje interetario, conjunto y representativo. El fomento de espacios en los cuales se relacionan todos los grupos que conforman la comunidad implica un



reconocimiento de los intereses y necesidades de cada uno de estos según su condición y edad, cómo en conjunto pueden proponerse alternativas que favorezcan la participación incluyendo las características de cada sector evitando la exclusión y promoviendo espacios y oportunidades alternativas que respondan a cada subgrupo, estrategias orientadas a la inclusión de toda la comunidad. Impulsar el desarrollo de la motricidad fina y gruesa, primordial en la interpretación del contexto social y los comportamientos que se manifiestan en el mismo (Martínez, 2021).

#	Nombre del encuentro	Fecha	Descripción de la Actividad	Técnicas	Recursos	Intencionalidad pedagógica
9	Pint-Arte.	01/09/18	Pintar el centro educativo Lomas del Toro.	Pintar en colectivo, compartir con la comunidad por medio de la dinámica y observar el proceso.	Pintura, rodillo, brochas, bandeja contenedora de pintura, masking tape, papel periódico, agua, recurso humano, las manos y mucha disposición de la comunidad.	Modelar la articulación y solicitud de materiales a instituciones que están dispuestas a contribuir. Transmitir el sentido de familia y comunidad para generar o sostener proyectos para el bien común. Recordar que todos son responsables de los espacios comunes. Compartir la satisfacción de haber contribuido a su centro de estudio

y percibir a diario el fruto de su esfuerzo.

Ejes que transversalizan la intencionalidad oculta de los procesos de aprendizaje, dando la relevancia que le confiere al área holística que se va consolidando individual y colectivamente en la participación de actividades donde cada miembro atiende con responsabilidad su papel. Construyendo y mejorando juntos espacios comunes que le pertenecen a todos y deben ser valorados y cuidados para el disfrute y bien común.

Estimular la creatividad a partir de metodologías flexibles y diferentes (Caicedo, 2019).

#	Nombre del encuentro	Fecha	Descripción de la Actividad	Técnicas	Recursos	Intencionalidad pedagógica
10	Moldea tu ideal con las manos.	08/09/2018	Trabajo con arcilla.	Se repartió la arcilla de manera equitativa, cada uno debía moldear un sueño personal y compartirlo con sus pares.	Arcilla, papel periódico, agua, espacio libre en el suelo, distribución estratégica para conversar, mucha imaginación, las manos, facilitadoras y un aula.	Emplear material propuesto por las personas participantes. Comprender que los espacios, el ambiente, la motivación, la decoración, el disfrute, la confianza y la comensalidad son pilares fundamentales para una convivencia sana e interetaria, que ellos mismos pueden construir. Cada momento que propicia la dialogicidad brinda información que va enriqueciendo un nuevo encuentro, el aprendizaje

simbólico que trasciende a nuevas formas de repensar las situaciones y condiciones de vida que caracterizan a las comunidades y cómo pueden surgir propuestas de mejora y cambio planteadas y creadas por los habitantes de las localidades vinculando e impactando las acciones y decisiones a planos más amplios. Impulsar el desarrollo de la motricidad fina y gruesa (Martínez, 2021).

#	Nombre del encuentro	Fecha	Descripción de la Actividad	Técnicas	Recursos	Intencionalidad pedagógica
11	No hubo encuentros presenciales.	Huelga Nacional inició el 10 de setiembre	Huelga del sector educativo. Cese de giras al campo.	Comunicación con servicios o aplicaciones mensajería instantánea.	Telefonía móvil, aplicaciones de mensajería, participante facilitadoras del proceso.	Mantener la vinculación y el contacto con los grupos de Lomas del Toro y Bananita. Repensar la sostenibilidad de la propuesta por miembros de las comunidades. Factores emergentes pueden afectar la planificación y línea de desarrollo que llevan los proyectos, sin embargo estas situaciones retadoras implican a su vez que los profesionales mediante alternativas creativas y eficientes puedan sostener los procesos con las comunidades considerando el uso de herramientas que en primer momento no fueron consideradas, la apertura y flexibilidad a los

cambios que el contexto exige implementar es parte del accionar pedagógico, surgen variables y realidades que modelan y enriquecen los procesos.

#	Nombre del encuentro	Fecha	Descripción de la Actividad	Técnicas	Recursos	Intencionalidad pedagógica
12	Exploreemos talentos	13/10/18	Gira II con estudiantes de Educación Especial en Lomas del Toro.  Taller IRET con representantes comunitarios de Matina	Actividades por estaciones para personas adultas y niños/a fundamentadas en las inteligencias múltiples: lingüística verbal, lógico matemática, viso espacial, musical, corporal-cinestésica, intrapersonal, interpersonal y naturalista.	Cuerdas, sacos, vasos, semillas, mesas, sillas, bolitas de colores, aulas disponibles para el montaje de las estaciones, canciones preparadas, papel, lápices, hojas de colores, instrumentos musicales, juegos para personas adultas en el taller, de facilitadoras y asistencia de las personas participantes.	Convivencia interretaria y potenciación de talentos individuales y colectivos. Compartir con personas externas y poder reconocer o expresar emociones y sentimientos. Establecer relaciones con personas de la comunidad, algunos líderes en la defensa de sus derechos y la búsqueda de mayores oportunidades para el cantón. Los abordajes interretarios y comunitarios son poco usuales, por lo cual, es importante para futuros profesionales exponerse a estas experiencias, vincular a colegas de diferentes niveles y carreras universitarias es una forma de dar sostenibilidad a los procesos iniciados con las comunidades, nuevas propuestas y visiones contribuyen al desarrollo comunal en paralelo con el profesional. Considerar las diferentes formas de aprender, las diversas destrezas

que pueden desarrollarse en un entorno de estimulación y experiencias contextualizadas (Gardner, 1987).

#	Nombre del encuentro	Fecha	Descripción de la Actividad	Técnicas	Recursos	Intencionalidad pedagógica
13	Todos somos Matina.	27/10/18	Proyección documental sobre la realidad agrícola en el cantón y devolución de resultados de investigación del programa ISA.	Trabajo en subgrupos. Elaboración de faroles. Contextualización de un documental.	Actividad de apertura titulada “puerta delantera y trasera”. Se requirió de sillas, mesa, proyector, computadora, parlante, cables de audio-video y el documental. Para el farol con niños/as, se utilizó un molde de cartulina blanca, lápices de color, papel celofán, goma, silicón y pintura.	Refuerzo de información histórica a la niñez, vinculada al contenido curricular de Estudios Sociales. Informar a las comunidades sobre resultados de salud y la problemática que enfrentan las localidades agrícolas con monocultivos. Apertura de espacios para la participación y toma de decisiones. Construir conocimientos conjuntos a partir de las experiencias de cada uno/una. Llevar a cabo ejercicios de motricidad fina como rasgar, colorear, plegar o apretar, permiten estimular la dirección, puntería y precisión, involucradas en el desarrollo y adquisición de la lectoescritura (Zambrano, 2014).
#	Nombre del encuentro	Fecha	Descripción de la Actividad	Técnicas	Recursos	Intencionalidad pedagógica
14	Tarde de café.	03/11/2018	Tarde de café en Bananita.	Proyección de videos reflexivos para personas adultas.	Caja con instrumentos musicales, refrigerios empacados, listas,	Gestionar espacios en comunidad.

			<p>Conversatorio.          Actividad manual con respecto al cuidado de los hijos/as.          Taller musical para los niños y niñas.          Taller lúdico de movimiento para los jóvenes asistentes.</p>	<p>mesas, sillas, juegos, papel, y retos al aire libre para adolescentes, proyector, computadora, parlantes y cables.</p>	<p>Promover el reconocimiento individual y el sentido de pertenencia por grupo etario.          Articular espacios para promover mayor interacción interetaria, a través de la mediación pedagógica.          Reflexión sobre aspectos importantes sobre la vida, resiliencia, perseverancia, sueños y aspiraciones, como persona y como miembros de una comunidad.          El uso de la lúdica, el juego, la música y otros elementos pedagógicos estratégicos provocaron motivación, por ende, una considerable asistencia a este encuentro. Siendo los espacios recreativos y lúdicos recursos pedagógicos invaluable en los cuales se fomentan las habilidades socio afectivas entre los participantes.          Promover a través de la música en el control de las emociones y los estados de ánimo (Correa, 2010).</p>	
15	Somos investigadores.	10/10/2018	<p>Gira organizada con estudiantes de la Maestría en Salud Ocupacional.</p>	<p>Material de apoyo para analizar la importancia del agua.          Material audiovisual, para reflexionar sobre algunas problemáticas</p>	<p>Grupo de estudiantes de Salud Ocupacional, Herramientas para muestreos de las aguas, distribución de subgrupos de la comunidad, videos</p>	<p>Reflexión interetaria sobre la problemática socio-ambiental de la región, que incide en decisiones comunitarias y educativas, directa e indirectamente.</p>

---

ambientales de la zona.	elaborados por los estudiantes, proyector, cables, computadora y parlantes.	<p>Concientizar sobre la importancia del recurso hídrico, su cuidado y su buena administración.</p> <p>Identificar personas con afinidad por la ciencia, la investigación y el agua.</p> <p>Contar con la participación de profesionales de diferentes especialidades en encuentros con las comunidades nutren los procesos de aprendizaje de todos los involucrados, pues cada uno desde su experticia propicia formas de interacción e interpretación de las situaciones que aquejan y benefician la localidad, nutren la intencionalidad final de los proyectos que están orientados contribuir con estrategias y herramientas que impulsen a la mejora desde el aporte multidisciplinar, enlazando elementos y principios de cada rama complementando de manera que se contempla la integralidad que conforma cada ambiente desde sus diferentes esferas.</p> <p>Crear consciencia sobre la importancia del agua superficial de buena o mala calidad (Carrillo, 2021) que es utilizada para el consumo humano.</p>
-------------------------	---	--

---

#	Nombre del encuentro	Fecha	Descripción de la Actividad	Técnicas	Recursos	Intencionalidad pedagógica
16	Jugar con-sentido.	17/11/ 2018	Encuentro en compañía de estudiantes de Maestría en Ciencias Cognitivas de la Universidad de Costa Rica.	Juegos y estrategias de estimulación cognitiva en distintas áreas del desarrollo.	Grupo de estudiantes de Ciencias Cognitivas, conos, bolas de colores, masking, botellas, espacios abiertos y otros.	Estimular rezagos cognitivos asociados a plaguicidas o a otros elementos que intervienen en el ambiente de enseñanza-aprendizaje. Valorar cuáles son las áreas más importantes por reforzar en los niños y niñas, para lograr un desarrollo integral y procesos inclusivos efectivos. Estimular las funciones ejecutivas desde edades tempranas (López, Nieto, Cabezas y Martínez, 2017), particularmente en proyectos interretarios, con juegos que se pueden emplear con todas las edades y les favorecen a todos de formas distintas.
17	El futuro en tus manos.	24/11/ 2018	Convivio Juvenil en Lomas del Toro.	Presentación personal Diseño de bandera por grupos Juegos lúdicos de movimiento grupales para fomentar la convivencia entre jóvenes de diferentes edades.	Bienvenida, decoración, alimentación, mesas, sillas, espacio abierto, manta y pinturas, las manos, pinceles y otros.	Vincular a las y los jóvenes a la propuesta. Impulsar la búsqueda y preparación académica, a través de la información de posibilidades de estudio, dentro y fuera de la región. Tiempo de comensalidad, de creatividad, ambiente sano y convivencia y fomento del sentido de pertenencia. Propiciar la canalización de emociones a partir



---

de la recreación y el esparcimiento.

Incentivar el establecimiento de estrategias locales a partir de esta población, impulsando mediante la motivación de las generaciones más jóvenes expectativas ambiciosas que les hagan salir de su zona de confort y buscar diferentes formas de mejorar su realidad desde la implementación de actividades y proyectos orientados al desarrollo vocacional de los adolescentes instando a optar por la educación formal como una herramienta invaluable que favorece su calidad de vida y en efecto incide en quienes les rodean en su entorno familiar y otros.

Los convivios o campamentos fomentan: la socialización, un mejor funcionamiento en la familia, incremento en el sentido de responsabilidad, mayor independencia, exploración, desarrollo de habilidades blandas para el trabajo con otras personas, mejores aptitudes para la resolución de conflictos y bienestar espiritual (Sibthorp, Bialeschki, Morgan y Browne, 2013).

---

#	Nombre del encuentro	Fecha	Descripción de la Actividad	Técnicas	Recursos	Intencionalidad pedagógica
18	Cuéntame tu historia.	01/12/2018	Actividad final de cierre anual.	Mural. Cuentacuentos. Origami.	Papel periódico, pintura, marcadores, crayolas, las manos, el cuerpo y otros.	Cierre reflexivo, donde se plasma lo aprendido y lo construido tras la suma de todos los encuentros. Se concreta con un elemento físico (mantas) todos lo intangible, sentimientos, nuevas expectativas y/o metas que han surgido a partir de los momentos compartidos con los participantes, donde cada uno desde su construcción muestra la significancia de su propio aprendizaje. Estimular procesos cognitivos, motora fina, los sentidos y reforzar las funciones asociadas al aprendizaje mediante el origami (Carreño, 2018). Mejorar en la coordinación bilateral ojo-mano, incrementar la fuerza de los dedos (Durán & Paucar, 2016) y la creatividad (Caicedo, 2019).

*Elaboración propia con datos del 2018 (2021)*

La huelga nacional que se presentó a partir de septiembre del 2018 comprendía fechas para la ejecución de los encuentros, lo cual trajo a relucir principios pedagógicos que trascendieron en la redirección de nuestro accionar ante el inesperado evento que afecto

la presencialidad del sector educativo. La creatividad, la resolución de problemas, la interacción entre participantes, la búsqueda conjunta y otros beneficios. Mover encuentros a otras fechas, provocó variantes que se detallarán en el capítulo III.

## **Estrategia de evaluación del proyecto e instrumentos**

Para evaluar el impacto, progresos, hallazgos, limitaciones, mejoras requeridas y otros factores asociados al abordaje desarrollado en las comunidades Lomas del Toro y Santa María, consideramos pertinente una evaluación inspirada en el modelo Ecológico de Bronfenbrenner. Este enfoque, según Bronfenbrenner (1991), asume a las personas como sujetos activos e incidentes sobre su entorno próximo, donde se desenvuelven de forma dinámica. El autor plantea un entendimiento de la persona a través de formas complejas de interacción con diferentes ambientes o sistemas, propiciando transformaciones de forma recíproca. Bronfenbrenner destaca al hogar y la escuela, como microsistemas; asimismo contempla los aspectos del entorno, comunidad, que puedan incidir directa o indirectamente en el ser humano y viceversa desde una visión integral.

Este planteamiento de contextos y personas transformándose en reciprocidad, se correlaciona con nuestra intención de propiciar espacios pedagógicos participativos donde interactúan diferentes grupos etarios, quienes a su vez se reconocen en sus talentos individuales y colectivos, promoviéndose el desarrollo de dichos talentos desde un enfoque inclusivo. El ambiente ecológico según Bronfenbrenner se concibe como una estructura de sistemas anidada, y compuesta por los siguientes sistemas:

**Nivel Interno.** El nivel más interno es fundamental, pues incluye a la persona o al ser en su accionar y que de forma casi inmediata se integra al segundo nivel, es decir, al microsistema (Bronfenbrenner, 1991).

**Microsistema.** “Corresponde a un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en sus entornos inmediatos determinado, con características físicas y materiales particulares” (Bronfenbrenner, 1991, p. 41). En el microsistema las personas pueden convivir e interactuar. Algunos ejemplos de microsistema importantes en nuestro proyecto serían: la familia, la institución educativa (escuelas y guarderías), la iglesia y los espacios de juegos compartido (Bronfenbrenner, 1991; Sánchez 2002).

**Mesosistema.** “El mesosistema está constituido por las interrelaciones de dos o más microsistemas en los que la persona participa activamente” (para un niño: las relaciones hogar-escuela-pares de su edad en el barrio, mientras para una persona adulta, familia-trabajo-vida social)

(Bronfenbrenner, 1991, p.44). En nuestro proyecto las relaciones de mesosistema pares-familia, escuela-comunidad-familia y familia-escuela, fueron entre otros de nuestro particular interés.

**Exosistema:** Refiere a uno o más espacios donde la persona no es propiamente protagonista o participante activo, pero en los cuales se producen hechos que sí afectan sus entornos de desarrollo (Bronfenbrenner, 1991, p.44 y Sánchez, 2002). Para un niño/a, podría ser el lugar de trabajo o círculo de amigos de los padres, o bien, la clase de su hermano mayor. Y para nuestro proyecto, la actividad de grupos universitarios que cumplieran estos criterios la integramos como de importante consideración.

**Macrosistema:** Un macrosistema refiere a la diversidad y regularidades que existen o podrían existir, al nivel de la subcultura o de la cultura en que están circunscritos los sistemas micro-meso-exo. Implica un sistema de creencias o ideologías generalizadas que sostienen estas correspondencias (Bronfenbrenner, 1991, p.45). Para propósitos de este proyecto, y por la posibilidad concreta de sus alcances, los macrosistemas asociados al proyecto no se incorporaron a la estrategia de análisis.

A partir de lo anterior, el modelo de evaluación propuesto en este proyecto e inspirado en el modelo de Bronfenbrenner, se constituye por varias dimensiones, tal como se presenta a continuación (*Figura 1*):



Figura 1. Propuesta de evaluación inspirada en el Modelo Ecológico de Bronfenbrenner

Inspiradas en el modelo anterior, se generó una inclusión de indicadores para evaluar la actividad y dinámicas de cada uno de los sistemas involucrados en el proceso de nuestro proyecto. Destacaron por ello entre nuestros registros (Anexo 1 y en los memos analíticos) aspectos orientados a valorar las interacciones pedagógicas inclusivas e interetarias desde el ámbito comunitario que movilizaron el accionar en cada sistema, resultando importante considerar que, desde nuestra perspectiva sistémica, las acciones de cada sistema incidirían sobre los demás de manera constante y paralela a nuestro accionar como proyectistas.

Los instrumentos y procedimientos empleados para evaluar los resultados de la actividad del proyecto en cada subsistema fueron planteados de la siguiente manera:

El impacto y la actividad del proyecto sobre cada microsistema se registró por medio de memos analíticos y videos: El memo analítico constituye reportes cualitativos que permiten el registro de datos descriptivos, que usualmente perdería u olvidaría la persona investigadora, particularmente en proyectos de corte participativa/comunitario ha sido ampliamente utilizado por autores como Glaser, Clarke, Strauss y Corbin, quienes lo recomiendan debido a características como la escritura constante, por representar una base del producto escrito para el informe final y otorgar un análisis de mayor profundidad y criticidad a los datos, organizados ordenadamente (Birks, Chapman y Francis, 2008). Las letras que conforman la palabra MEMO, cuentan con un significado: M de mapeo de actividades, E de extracción del significado de los datos, M de mantener el impulso por la investigación y O, por sus siglas en inglés, comunicación de apertura (Birks, Chapman y Francis, 2008). En nuestro caso el uso de este tipo de recurso como instrumento de registro fue considerado apropiado por la facilidad para rellenarlo, mantener un registro constante y poder emplearlo como una base para el análisis de datos.

**Memo Analítico**

**Autor/es:**

<b>Fecha:</b>	<b>Tipo: Analítico</b>	<b>Palabras clave:</b>
<b>Entrada:</b> /		
<b>Componentes emotivos:</b>		
<b>Referentes teóricos:</b>		

*Figura 2.* Plantilla de memo analítico utilizada por el proyecto.

El memo analítico mostrado en la Figura 2, corresponde a la plantilla utilizada para realizar el registro de cada encuentro, el cual, estuvo conformado por título, nombre de la persona facilitadora o investigadora que lo redacta, fecha, tipo de memo, algunas palabras clave que sugieren a los contenidos principales detallados en el memo, componentes emotivos y referencias teóricas si fueran necesarias.

Se realizó un memo previo y posterior a cada encuentro. Cada memo se identificó con un código, y sus entradas se numeraron utilizando otra codificación cuaternaria según su relación con alguno de los cuatro ejes del proyecto. Luego, dentro de cada uno de estos cuatro ejes, se determinaron sub-ejes según la revisión completa de las entradas de los memos y la aparición de elementos en común. Como se verá, el total de extractos de memos que aparecieron por cada eje sirvió para numerar y posteriormente ponderar el porcentaje representativo por cada sub-eje. Así,



siguiendo lo recomendado por Nelson (2016), el proceso de análisis de resultados solo destaca los sub-ejes cuyo porcentaje ponderado fue igual o superior al 10% del total de frecuencia (ver Tablas 4-7). Lo anterior con el propósito de caracterizar aquellos aspectos de los resultados, realmente representativos de diversos momentos y experiencias, reduciendo la probabilidad del sesgo interpretativo por parte de los proyectistas. Los ejes se fundamentaron en los objetivos específicos del proyecto y a partir de los memos se analizó una parte de ellos, tal cómo se muestran en la Tabla 4, a continuación:

#### **Ejes analizados por objetivos mediante memos analíticos.**

<b>Objetivo</b>	<b>Ejes extraídos de los objetivos específicos</b>
Gestionar espacios en comunidad para el reconocimiento individual y colectivo, a través de procesos de mediación pedagógica participativa y reflexiva en beneficio de los niños y las niñas.	Gestión de espacios en comunidad para el reconocimiento individual y colectivo.
Construir una propuesta inclusiva en conjunto con las comunidades participantes, para el impulso de espacios pedagógicos aptos para la promoción de talento en los niños y las niñas.	Promoción de espacios inclusivos. Promoción de talentos.
Promover interacciones entre escuela y comunidad como estrategias locales para dar sostenibilidad a las mediaciones propuestas.	Sostenibilidad de los procesos.

*Elaboración propia (2021)*

Por cuanto el memo analítico en este proyecto implica una interpretación desde la perspectiva de las proyectistas, se sumó al análisis de las dinámicas de estos microsistemas, el análisis de grabaciones en video como respaldo más directo a las descripciones advertidas en los memos. Los videos, además, exhiben una perspectiva secuencial de las acciones que enriquece las consideraciones sobre el impacto de las actividades del proyecto en la vivencia de cada participante. Los aportes de cada secuencia de video como se verá responden a la misma distribución por ejes descrita en la 4. La mayoría de los videos fueron filmados por las mismas

proyectistas u otras personas que hicieron parte del equipo del proyecto, aunque el interés de muchos niños y jóvenes sobre el uso de la cámara también llevó a que fuesen ellos mismos los que realizaran los registros en algunas actividades. Cada video fue digitalizado posterior a su grabación, archivado en catálogo de acuerdo con el encuentro en que se registró.

Las dinámicas de interrelaciones propias del mesosistema se evaluaron por medio de análisis de fotografías: el análisis de fotografías en proyectos de corte comunitario ha sido ampliamente utilizado por autores como Rivera (2015), quién lo recomienda debido a la capacidad de la imagen para contar experiencias vividas, realizar críticas, prácticas representativas y comunicar datos significativos. En nuestro caso el uso de este tipo de recurso como instrumento para recolección de datos, fue considerado apropiado por la forma en la que logra plasmar elementos complementarios al registro escrito, así como la posibilidad de analizar factores que caracterizan rasgos propios y abordados desde el proyecto.



*Figura 3.* Ejemplo de fotografía para análisis.

Como se muestra en esta imagen, la mayoría de las fotografías aparecen de forma horizontal, cuya composición incluye además un recuadro de fondo azul claro a un lado de la imagen, lo cual, simboliza la estructura aérea de la imagen, identificando uno de los subsistemas del modelo ecológico de Bronfenbrenner. Cada esfera de color revela la presencia de una familia (microsistema) y se marcan también algunos puntos importantes en cuanto a la formación de circunferencias o elipses, que contribuyeron a su vez al análisis de la interacción y mediación.

Las fotografías fueron capturadas durante todos los encuentros, con la finalidad de crear un registro secuencial que permitiera visualizar el proceso de cada comunidad, las transformaciones en la niñez participante, las interacciones interetarias gestadas en el tiempo-espacio, el uso del recurso lúdico y la reflexión constante del quehacer pedagógico. El registro fotográfico, además, de ser un lenguaje distinto, permite analizar símbolos, posiciones, dinámicas sociales e inclusive la integración de los grupos en cada comunidad, valorando el logro de los objetivos planteados, sin perder de vista los principios pedagógicos que la sustentan.

Para el caso del análisis de las fotografías, se utilizó un procedimiento derivado de la metodología empleada en sociología de la imagen (Rivera, 2015), debido a su correspondencia con la orientación reflexiva del presente proyecto. Este marco de análisis constituye un tipo de análisis fotográfico donde diferentes elementos de la imagen se categorizan de manera pictórica, según respondan, o no, a diferentes polaridades dentro de las dicotomías especificadas. Regularmente la sociología de la imagen utiliza dicotomías relacionadas con dinámicas de poder, identidad, liberación, entre otras; y más específicamente, los ejes establecidos para nuestro análisis derivados de las anteriores en correspondencias con nuestra visión pedagógica inclusiva y de la observación detallada de las imágenes y los elementos en común, fueron las siguientes: a) Mediación vertical autoritaria vs. Mediación pluricéntrica horizontal, b) Interacciones unigeneracionales vs. Interacciones interetarias y, c) Foco en habilidades de lecto-escritura vs. Diversidad y promoción del talento. Los ejes seleccionados para analizar a partir de fotografías se sustentaron en los tres objetivos específicos del proyecto, tal cómo se muestran en la Tabla 5, a continuación:

### Ejes analizados por objetivos mediante fotografías.

Objetivo	Ejes extraídos de los objetivos específicos
Gestionar espacios en comunidad para el reconocimiento individual y colectivo, a través de procesos de mediación pedagógica participativa y reflexiva en beneficio de los niños y las niñas.	Mediación vertical autoritaria vs. Mediación pluricéntrica horizontal.
Construir una propuesta inclusiva en conjunto con las comunidades participantes, para el impulso de espacios pedagógicos aptos para la promoción de talento en los niños y las niñas.	Foco en habilidades de lecto-escritura vs. Diversidad y promoción del talento.
Promover interacciones entre escuela y comunidad como estrategias locales para dar sostenibilidad a las mediaciones propuestas.	Interacciones unigeneracionales vs. Interacciones interetarias.

Donde el segundo término de cada dicotomía refiere al tipo de mediación pedagógica inclusiva que buscamos generar a través de nuestro proyecto, mientras el primer término de cada dicotomía supone aspectos regularmente asociados como antepuestos (originados desde el modelo educativo tradicional). Se busca corroborar que las imágenes de las mediaciones durante los encuentros favorecen los segundos términos y con ella la educación inclusiva. Finalmente, e inspirados en la teoría de redes sociales (González, 2017), como se aprecia en la imagen y explicación de la Figura 3, cada fotografía es también analizada según un esquemático (recuadro color) del tipo de organización espacial y distribución de participantes, en busca de resaltar aspectos de estas dinámicas tiempo-espaciales características de las mediaciones realizadas como parte del proyecto según nuestros principios pedagógicos de base.

El impacto del proyecto sobre exosistemas fue evaluado a partir de la documentación oficial asociada con las actividades del proyecto, y se orientó a sistematizar la gestión para transformar iniciales exosistemas, en microsistemas parte de la comunidad de aprendizaje. El uso

de documentación oficial para dar seguimiento a las acciones de proyectos permite evidenciar que algunas de las gestiones con los exosistemas, se convirtieron en acciones parte del mesosistema. Para efecto del análisis se registraron diversos documentos oficiales de la Universidad Nacional en sus sistemas de transporte, presentaciones utilizadas en reuniones, así como actas que logran respaldar el trabajo colaborativo entre proyectos, donde se corroboran aspectos como la cantidad de personas participantes en cada gira educativa o el acompañamiento de múltiples disciplinas a lo largo del desarrollo de esta propuesta. Tal y como se confirma con la Figura 4 de boleta de transporte, evidencia la movilización y cantidad de participantes en la gira pedagógica llevada a cabo por el profesor Michael Padilla en determinada fecha a la localidad de Bananita y Lomas del Toro en Matina, detallando el nivel académico del grupo participante e itinerario de la gira. Con este tipo de insumos se explicitaron las interrelaciones y la incidencia del exosistema sobre los niveles más internos, esencial en el análisis del sistema ecológico propuesto.

Programa de Abastecimiento y Apoyo  
Sección Transportes

### Resumen de solicitud de gira

2018002703

<b>Unidad ejecutora</b> 050801 - Division De Educacion Basica Cide			<b>Unidad presupuestaria</b> 010122 - Bachillerato Y Licenciatura Pedagogia Con Énfasis E		
<b>Tipo</b> Centralizada	<b>Condición</b> Permanente	<b>Prioridad</b> 1	<b>Cantidad de personas</b> Programadas 44 Reales		
<b>Objetivo</b> Desarrollar un taller comunitario como apoyo a familias expuestas a plaguicidas en la comunidad de Matina					
<b>Salida</b> Fecha 2018-04-21 Hora 06:00			<b>Regreso</b> Fecha 2018-04-21 Hora 18:00		
<b>Lugar de salida</b> CIDE					
<b>Destinos</b> Bataan					
<b>Itinerario</b> Salida del CIDE a las 6 am. Llegada a Matina (Lomas del Toro) a las 9:30 am para realización de primer taller. Luego desplazamiento a Bataan (Bananita) tras el almuerzo para segundo taller. Finalmente, regreso de Bataan a Heredia a las 6 de la tarde.					
<b>Responsable</b>					
Cédula 111760658	Nombre Michael Padilla Mora				Teléfono -
<b>Chofer - Conductor autorizado mediante licencia UNA</b>					
Cédula 206040371	Nombre Maickol Perez Jiménez				Placa
<b>Gira solicitada</b>					
Cédula 111760658	Nombre Michael Padilla Mora				Fecha 2018-03-14
<b>Gira avalada</b>					
Cédula 109150262	Nombre Heidy León Arce				Fecha 2018-03-14
<b>Gira aprobada</b>					
Fecha 401710903	Nombre Rodrigo Alfaro Cambronero				Fecha 2018-03-21

EL PRESENTE RESUMEN NO TIENE EL CARÁCTER OFICIAL DEL PERMISO DE SALIDA Y CIRCULACIÓN DE VEHÍCULO INSTITUCIONAL (BOLETA DE GIRA) Y NO SUSTITUYE ESTE.

EL DOCUMENTO PERMISO DE SALIDA Y CIRCULACIÓN DE VEHÍCULO ES OBLIGATORIO PARA LA REALIZACIÓN DE VIAJES O GIRAS Y DE ACUERDO A LA LEGISLACIÓN VIGENTE PUEDE SER SOLICITADO POR LAS AUTORIDADES ADMINISTRATIVAS.

*Figura 4.* Ejemplo de documento oficial para solicitud de transportes en la Universidad Nacional.

## Capítulo III

### Sistematización, análisis y discusión de resultados

#### A. Análisis del microsistema a partir de memos analíticos y videos

Este subapartado comprende el análisis a nivel de microsistemas, a partir de los datos recabados en los memos analíticos y por medio de las grabaciones de video, herramientas que permitieron registrar una serie de resultados interesantes sobre las interrelaciones entre participantes movilizadas por las actividades del proyecto. De acuerdo con lo anunciado en la metodología, se procederá al análisis del contenido de los memos y videos, categorizando los eventos registrados de acuerdo con ejes asociados a los objetivos específicos del proyecto, de la siguiente manera:

Lo relacionado al primer referente a: Gestionar espacios en comunidad para el reconocimiento individual y colectivo, a través de procesos de mediación pedagógica participativa y reflexiva en beneficio de los niños y las niñas, se analiza desde los datos en función al eje 1) titulado “Gestión de espacios en comunidad para el reconocimiento individual y colectivo”. Lo relacionado con el segundo objetivo planteado: Construir una propuesta inclusiva en conjunto con las comunidades participantes, para el impulso de espacios pedagógicos aptos para la promoción de talento en los niños y las niñas, se analiza desde los datos relacionados con los ejes 2) “Promoción de espacios inclusivos” y 3) “Promoción de talentos”. Posteriormente, lo asociado al último objetivo: Promover interacciones entre escuela y comunidad como estrategias locales para dar sostenibilidad a las mediaciones propuestas., se vincula con el análisis de los memos en función de la “Sostenibilidad de los procesos”. Así, por cada eje, se abordan para discusión aquellos sub-ejes cuyo peso de significado (Nelson, 2016) corresponde a una representatividad por encima del 10 por ciento relativo al número total de eventos del eje principal.

**Primer Eje: Gestión de espacios en comunidad para el reconocimiento individual y colectivo.**

El análisis del Eje 1 corresponde con los resultados asociables al objetivo específico 1 de nuestro proyecto, a saber: Gestionar espacios en comunidad para el reconocimiento individual y colectivo, a través de procesos de mediación pedagógica participativa y reflexiva en beneficio de los niños y las niñas. La Tabla 4 muestra los sub-ejes asociadas con este eje y su porcentaje relativo. Tal como exhibe la Tabla 4, 2 sub-ejes se destacaron como aspectos relevantes para caracterizar la “**Gestión de espacios en comunidad para el reconocimiento individual y colectivo**”. A continuación, exploraremos cada subcategoría de acuerdo con las entradas identificadas en los memos.

**Tabla 4.** Sub-ejes del eje 1

<b>Eje</b>	<b>Sub-ejes</b>	<b>Frec</b>	<b>% relativo</b>
Gestión de espacios en comunidad para el reconocimiento individual y colectivo.	1.Reconocimiento individual y colectivo en las comunidades a través de la pedagogía	17	42,5
	2.Reconocimiento histórico y cultural	4	10
	3.Confianza como pilar del reconocimiento individual y colectivo	4	10
	4.Gustos e intereses como fundamento del reconocimiento	1	2,5
	5.Expectativas del reconocimiento	1	2,5
	<b>6.Caracterización de los espacios para el reconocimiento</b>	<b>5</b>	<b>12,5</b>
	7.Reconocimiento individual en las comunidades	3	7,5
	8.Principios pedagógicos para el reconocimiento	3	7,5
	9.Reflexión sobre las comunidades y la asistencia	2	5

***Reconocimiento individual y colectivo en las comunidades a través de la pedagogía.***

Múltiples registros en los memos revelaron la promoción del *reconocimiento individual y colectivo en las comunidades a través de la pedagogía* como un aspecto central de la gestión y



mediaciones realizadas como parte del proyecto. Esto refiere a oportunidades y eventos donde la mediación y gestión educativa permitió a los participantes intercambiar y expresarse junto a otros, de modo que se evidenciaran propósitos comunes, preocupaciones comunes y gustos similares. Es decir, el encuentro con aspectos concretos que les permitió visibilizar su carácter comunitario por medio del reconocimiento de lo compartido colectivamente en escenarios pedagógicos. Varios encuentros destacaron como actividades que, a nivel de microsistema, promovieron este tipo de experiencias de interacciones entre participantes de escuela y comunidad, entre ellos podemos contar: el encuentro que llevó por nombre “Re-conociendo” (efectuado el 07 de abril), el encuentro #8 “Conozco mi comunidad” (llevado a cabo el 25 de agosto) y el convivio de jóvenes “El futuro en tus manos” (realizado el 24 de noviembre); en espacios como la plaza, las aulas y las instalaciones de ambas escuelas.

La gestión del proyecto a través de la mediación promovió una praxis orientada a ese *reconocimiento individual y colectivo desde la participación y reflexión*. De acuerdo con los registros, ese reconocimiento emergió al tratar temas como: proyecto de vida, sueños, valores y valoración de los miembros de la familia y su participación en la comunidad. Si bien es cierto, el espacio geográfico y la cultura suponen brindar un sentido de pertenencia e identidad entre sus habitantes (Molano, 2007), también es cierto, que fue necesario el abordaje específico de conceptos como identidad e inclusión para propiciar un reconocimiento igualmente explícito. Ello conllevó a resultados positivos, como la empatía entre pares, ejemplificado en el memo J-M7-16 “*se evidencia una fuerte empatía en los niños más grandes hacia los más pequeños cuando realizan las actividades, les ayudan y guían, no es la competitividad en los juegos un factor relevante...*”, donde se relata un evento durante el encuentro interretario “Conozco mi comunidad”, en el que fue posible observar a niños un poco más grandes, guiar y motivar a la participación de otros más pequeños, hasta concluir conjuntamente y en buen término la actividad, misma que tenía como objetivo comprender las múltiples percepciones sobre los diversos grupos constituyentes de la comunidad (Ver Recuadro 1).

---

Motivación y guía entre grupos interretarios.

*En el encuentro #8 “Conozco mi comunidad” se evidenció la participación de al menos ocho personas de distintas edades, quienes jugaron “Escucha y encuéntrame”. En la actividad se conformaron parejas y eligieron juntos el sonido de algún animal de su preferencia. A la*

---

*indicación de inicio, todas las personas participantes comenzaron a hacer el sonido (simultáneamente) e intentaron encontrar a su pareja mediante la escucha. Una de las niñas requirió del apoyo de las personas mayores presentes para resolver la tarea. En los cuadros del video 1 exhibido abajo, se apreció el momento en que "R" buscaba a "C" su hija (cuadro a), mientras la niña estaba un poco nerviosa y las otras parejas se reían y "D" intentaba apoyar con palabras en voz baja a su compañera mientras la observa (cuadro b).*



Esto evidenció avances en el reconocimiento grupal entre algunos participantes, a través de un accionar coordinado y una capacidad de asumir tareas, de aportar ideas, e inclusive de liderar importantes labores a lo interno de la comunidad de aprendizaje de forma colaborativa. Se evidenciaron además pasos hacia la construcción conjunta y autónoma de saberes, pues si bien existía supervisión de otras personas adultas, ellas no intervinieron en este escenario de manera significativa.

También y en el contexto de estos eventos asociables al reconocimiento colectivo, los registros en los memos también permitieron reconocer múltiples eventos vinculados con el reconocimiento de las personas participantes a través de temáticas sobre **perspectivas de derechos**. Se destacó, por ejemplo, que, a pesar de complejas condiciones socioeconómicas asociadas con vulnerabilidad, cada persona es merecedora de respeto y esto se asoció con comentarios relacionados con la recolección de residuos en Lomas del Toro, el derecho al agua potable (violentado frecuentemente en la zona) y el derecho a la información sobre asuntos de interés público en Costa Rica. Se abordaron artículos de la Constitución Política (Asamblea Legislativa, 2017), y otras consideraciones desconocidas para los participantes que se consideraron indispensables para su conciencia crítica. Se promovió la conciencia sobre la necesidad de información contextualizada en materia socioambiental y de salud pública para todo sector del

país. Lo anterior, evidenció la utilidad de la perspectiva de derechos humanos como ámbito de encuentro, aplicada al reconocimiento colectivo y comunitario.

Producto de las interacciones mencionadas, los registros asociados con el reconocimiento colectivo también permiten dar cuenta de importantes transformaciones en nuestras **posturas reflexivas y críticas** como proyectistas. Cada encuentro permitió profundizar más en nuestro quehacer pedagógico. Desde la valoración de ajustes requeridos, hasta la atención a las voces de la comunidad para considerar sus ideas en próximos abordajes, muchos aspectos fueron parte de nuestras reflexiones. Mediante la observación y la información recabada, fue posible reconocer el rol formador que tuvieron para nosotras, algunas de las personas adultas que acompañaron nuestra labor. Tal fue el caso desde la primera semana de trabajo de campo, cuando tres de las personas adultas presentes fueron capaces de mostrarnos formas de brindar apoyo, acompañamiento, y palabras positivas a niños y niñas al momento de exponer sus ideas plasmadas en un pequeño cartel (mientras estaban cargados de nervios por la tarea de “presentar en público”) *“los tres adultos que estaban presentes eran padres/madres de familia, lo cual, hace que comprendan un poco mejor que la atención brindada por ellos a los menores, hace que haya una recepción aún mayor”* (memo R-M4-3). Esta dinámica de aprendizaje recíproco nos permitió ver la posibilidad del trabajo en equipo armónico desde las primeras sesiones: adultas, niños, proyectistas, adultos, niños. Todo, en ambientes de confianza, motivación, libertad de expresión y compañerismo; pilares fundamentales en nuestro modo de promover el reconocimiento colectivo.

Por otro lado, gestión de esta propuesta permitió desarrollar **abordajes pedagógicos participativos y reflexivos** *para el reconocimiento individual y colectivo*, que fueron posibles gracias al empleo de ejes temáticos como el desarrollo socioafectivo, las habilidades blandas, el valor histórico de la comunidad para sus integrantes y la divulgación de la existencia de un proyecto comunitario interretario, para integrar a más personas. Un valor agregado de estos contenidos fue la mediación desde la actividad lúdica propuesta por Flórez y Vivas, (2007), y citada en apartados anteriores. De acuerdo con los memos analíticos, la reflexión que caracterizó la labor educativa permitió nuestro mejoramiento profesional y el replanteamiento de actividades durante y después del trabajo en campo. El memo J-M6-2 manifiesta, por ejemplo: *“La increíble y gran presencia de participantes en Lomas, donde durante las actividades de inicio Reichel y yo íbamos de manera simultánea y discreta tomando decisiones sobre el replanteamiento de las*

*actividades que íbamos a desarrollar, donde al final Rei se quedó con cerca de 30 adultos y yo con 43 niños y niñas en un aula de preescolar. Todo lo que surge en estos momentos generan una gran reflexión por el crecimiento que a nivel profesional hemos ido construyendo, habilidades que no las da un libro ni una tutoría sino la práctica y el trabajo con las comunidades” (Ver recuadro 2).*

---

#### Retos emergentes en la mediación motivan la reflexión.

*El encuentro “Todos somos Matina” realizado el 27 de octubre, superó notablemente la expectativa de convocatoria inicial, llegando a contabilizarse hasta 73 personas entre niños, niñas, personas adultas e incluso adultos mayores. Los cuadros del video 3, muestran una de las estrategias de mediación que debió ser replanteada conforme se advirtió la magnitud de la asistencia, pasando de un trabajo por subgrupos en aula, a un muy amplio círculo interetario de actividades lúdicas para generar confianza inicial y motivar la participación entre los participantes. La necesidad de este tipo de flexibilidad en la mediación se convirtió en un aspecto central de nuestra reflexión sobre la experiencia.*



Tal registro, revela modificaciones al programa planeado, donde se tomaron decisiones inmediatas, hubo mayor comunicación con profesionales y se realizaron ajustes a la mediación de acuerdo con el grupo etario. Todo ello, factores esenciales en el quehacer pedagógico desde la experiencia práctica y su reflexión. Dichos ajustes se mantuvieron apegados a la claridad de los objetivos planteados inicialmente, que con el transcurrir del tiempo respondieron a nuevos retos y necesidades particulares identificadas en cada comunidad. Bazán y González, (2007), apuntan al respecto que la práctica pedagógica desde una dimensión reflexiva implica necesariamente asumir el hecho educativo en toda su complejidad, es decir, en su dinamismo; su singularidad y naturaleza contextualizada, donde ya de por sí, intervienen una serie de elementos muy representativos.

#### ***Caracterización de los espacios para el reconocimiento.***

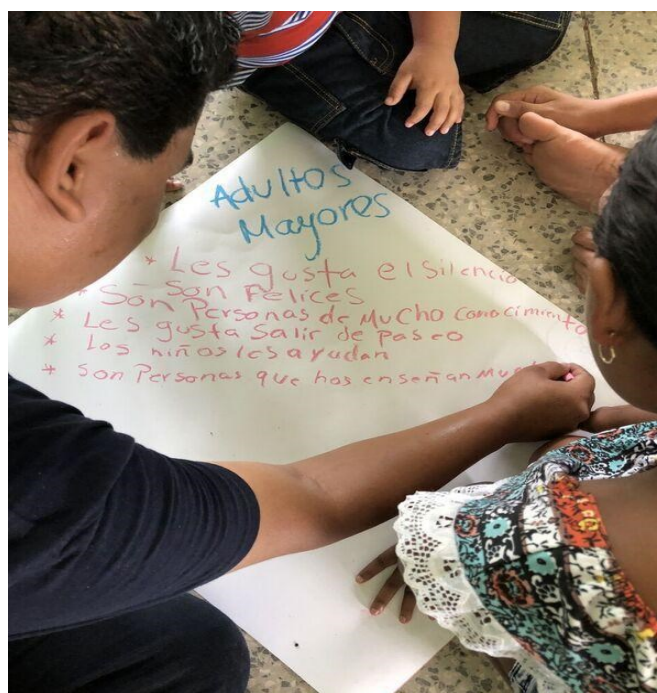
La *caracterización de los espacios para el reconocimiento* corresponde al registro y descripción de cualidades, fortalezas, áreas de mejora y oportunidades que caracterizan las comunidades (sus espacios comunes, las aulas o los hogares), como sitios donde es posible promover el reconocimiento individual y colectivo, por medio de la convivencia. Esta labor implicó la observación, la participación, la escucha activa y la transparencia por parte de las facilitadoras en cada encuentro. Los encuentros que hicieron posible la caracterización de estos espacios fueron: Encuentro 3. “Re-conociendo” (realizado en 3 de abril) y Encuentro 8. “Conozco mi comunidad” (25 de agosto del 2018) (ver Tabla 3).

De manera congruente con los principios pedagógicos que transversalizan esta propuesta, esta caracterización propició el **conocimiento de la realidad familiar y comunitaria**, y cómo este incide fuertemente sobre *el reconocimiento individual y colectivo*. Lograr la caracterización de la realidad familiar y comunitaria, fue un proceso que se logró únicamente a través de múltiples visitas y variados acercamientos con las personas en sus distintos escenarios. Como lo plantea el memo R-M10-12 al hablar sobre la estrategia de acercamiento a un chico: “*La visita realizada primero en su casa, el taller familiar, el acercamiento a la escuela, es probable que sea una buena manera de mediar, pues, entonces él sabe que somos personas de confianza, que queremos apoyar no solo a él, sino también a sus hermanas o familiares, conociendo sus condiciones reales de vivienda, de convivencia y personales. Yendo de lo micro a lo macro, ha sido una opción oportuna*”. Es claro, que el extracto del memo refleja la diversidad de espacios que fue necesario abordar para lograr confianza de una persona y que paralelamente favoreció al conocimiento de la realidad de los hogares y de la comunidad misma, con lo que se sugiere que la cercanía y la confianza permiten ser más efectivos en la construcción contextualizada de abordajes y proyectos (Barrio, 2003).

Con el tiempo las personas participantes manifestaron datos fundamentales para la comprensión de los espacios en familia Así lo detalla el memo R-M13-4: “*Tras la reflexión con los mismos participantes, pudimos ir viendo la integración de las familias, algunos de padres a punto de separarse, otros viven con mamá y papá, donde papá en la mayoría de los casos funge como proveedor o del todo no labora en un espacio estructurado y formal, pero sí en espacios emergentes o en tareas ocasionales, así como la lógica de la comunidad, el funcionamiento que por años ha tenido y el ver que efectivamente hay mucho más establecimiento y arraigo, porque*

*no se rota, hay personas con más de 21 años de vivir en la zona y todo lo han hecho ahí, eso contribuyendo con pros y contras, porque hay muchísimo conocimiento de cómo ya se ha trabajado, quienes la conforman, los conflictos que ya han surgido, la organización o no organización comunal, así como otros elementos en los que ahondamos posteriormente”.*

El registro recuenta acciones del encuentro “Conozco mi comunidad” donde se solicitó a los presentes, describir la condición familiar (Ver Figuras 5 y 6). En ambas localidades fue posible comenzar a comprender los retos que enfrentan estos pequeños núcleos sociales en la zona, entre ellos: la posible desintegración, la ausencia de la figura paterna y la responsabilidad de proveer que recae en los padres, situaciones que eventualmente, son causadas por factores de índole afectiva, económica, cultural, laboral, social o religiosa y que inciden directamente sobre la estabilidad emocional de la niñez (Costa y Armijos, 2018).



*Figura 5.* Niños, niñas y jóvenes describiendo al grupo de adultos mayores de Lomas del Toro.



*Figura 6.* Uno de los productos gráficos finales que describen los distintos grupos etarios y las familias en Santa María (Bananita).

Así se destacó que el entendimiento pleno de la dinámica familiar para el reconocimiento colectivo contribuye en la mediación contextualizada y oportuna para las necesidades identificadas, aportando en la construcción de ambientes óptimos para la convivencia, la participación y la enseñanza-aprendizaje (Ceballos, 2006). En nuestra gestión del proyecto, este argumento fue materializado a través de la inclusión de ideas, gustos e intereses de las personas participantes y ratificado por la alta asistencia registrada en algunos encuentros. Así lo relata el memo J-M6-2 que contabiliza la presencia de 73 personas: “*Rei se quedó con cerca de 30 adultos y yo con 43 niños y niñas*”, algo significativo sabiendo que una persona difícilmente se hará presente en un espacio que le incomoda, que le da la sensación de inseguridad o peor aún, donde no se siente bienvenida ni considerada en la toma de decisiones.

Con el propósito de caracterizar con mayor exactitud y detalle los espacios para el reconocimiento individual y colectivo, resultó indispensable resaltar **la escucha activa**, fundamental para cualquier grupo poblacional participante, al formular un ambiente apropiado para el aprendizaje, que busque eliminar el anonimato de poblaciones invisibilizadas. Algo además útil para el reconocimiento del profesional docente dentro del colectivo, al suspender sus prejuicios, dar apertura a transformaciones y a la reflexión, en un espacio donde se aprende sobre la escucha activa (Rinaldi, 2006). Un ejemplo donde como facilitadoras reflexionamos en la

escucha de las personas participantes, es precisada en el memo R-M3-12: “*consideramos que se sintieron escuchados, valorados a través de la dinámica de integración de los comentarios y las situaciones que plantearon cuando compartieron su creación*”. Este memo refiere a una de las cualidades más representativas de los encuentros, en los que era usual que todas y todos compartiéramos nuestras reflexiones sobre los aprendizajes, creaciones o logros del día y el resto del grupo prestaba atención y escuchaba activamente. Un encuentro efectivo, debe considerar casi de forma obligatoria, la escucha activa, honesta y desinteresada.

Otro de los factores de suma relevancia para esta subcategoría fue la identificación de **condiciones climáticas y sociales**, y su incidencia sobre los espacios locales comunes, donde se efectuaron los encuentros con el fin de alcanzar el esperado *reconocimiento individual y colectivo*. Esto refiere a la identificación de elementos geográficos y socioeconómicos que pudieron interferir en la mediación pedagógica y en los espacios donde ocurrieron los encuentros, ya sea antes, durante o después del contacto directo. Ambas comunidades corresponden geográficamente a la provincia de Limón, caracterizada por los desbordamientos de los ríos que bañan los distintos cantones, lo cual, se traduce en inundaciones (Consejo De Desarrollo Rural Territorial (CTDR), 2016) y, por consiguiente, en pérdida considerable de bienes materiales, aumento afectaciones en la salud y riesgo para la infraestructura de las viviendas que, por distintas razones, no cuenta con las condiciones aptas para soportar las “llenas”.

Dicha situación, es manifestada a través del memo R-M13-6, el cual registra como aportes al encuentro 8: “Conozco mi comunidad”, lo siguiente: “*Es evidente la presencia de familias en situaciones de pobreza extrema y cómo las bananeras generan llenas o inundaciones en algunos sectores de la comunidad. Dichas inundaciones provocan que algunos de los pobladores menos favorecidos pierdan los recursos con los que cuentan. (...) Siendo este grupo o más bien, fungiendo como espacio alternativo a los problemas o situaciones que pueden encontrar en sus hogares, dónde quizás no reciben el apoyo necesario y acuden a supuestas soluciones como el consumo o venta de drogas*”. La información presentada, sumada a las situaciones de pobreza extrema de algunas familias, sugiere que la presencia de las bananeras en la zona es la responsable de algunas inundaciones. Tal percepción ocurre producto de la construcción de diques para evitar que se pierda la cosecha de la fruta, pero que tiempo después son obstruidos por sedimentos varios y que, al fallar, provocan grandes estragos en comunidades vulnerabilizadas de la región (Mora-Elizondo,



2018). En su tramo final, este extracto del memo da cuenta (desde la consideración de las investigadoras) de la representatividad de los encuentros para el colectivo, visualizados como un espacio alternativo a los problemas y las situaciones críticas que pueden enfrentar en los hogares. En el ámbito social, tanto Lomas del Toro como Bananita, fueron afectados por situaciones, que a su vez derivan de la pobreza y las reducidas oportunidades laborales del cantón, tales como: el aumento de la delincuencia, el consumo y venta de sustancias ilícitas (drogas) y sus respectivas consecuencias, que atentan contra la tranquilidad y la seguridad de todos (CTDR, 2016). Entender las condiciones climáticas y sociales en la zona donde tienen lugar las actividades del proyecto, es indispensable para la persona investigadora y proyectista, pues al considerarlo desde la etapa diagnóstica, se facilita planificar encuentros en tiempo-espacio, que garanticen seguridad y confianza a toda persona participante.

Como producto del análisis de este primer eje relacionado a la gestión de espacios pedagógicos en las comunidades para el reconocimiento individual y colectivo se recaban aportes y logros en los participantes como producto de los encuentros de socialización donde la escucha y participación activa propiciaron posturas críticas y reflexivas ante las situaciones económicas, sociales, climáticas, familiares y geográficas de su realidad, donde a su vez emergen durante el proceso el descubrimiento y reconocimiento de habilidades, intereses y características particulares de cada individuo.

Con este reconocimiento individual y colectivo, fue posible propiciar espacios pedagógicos inclusivos para la promoción de los talentos en conjunto con las comunidades, tomado cuenta los gustos e intereses, con encuentros en los cuales las personas participantes pudieran percibir un ambiente acogedor y respetuoso de la diversidad implícita en el contexto, el cual los invitara a la participación activa, donde se evidenciaron los principios que motivaron la mediación tal y como se detalla a continuación en el análisis del segundo eje.

### **Segundo Eje: Promoción de espacios inclusivos.**

El análisis del Eje 2 corresponde con los resultados vinculados con el objetivo específico 2 de nuestro proyecto: Construir una propuesta inclusiva en conjunto con las comunidades participantes, para impulsar ambientes pedagógicos aptos para la promoción de talento en los niños y las niñas. La Tabla 5 muestra los sub-ejes asociados con este eje y su porcentaje relativo. Tal

como exhibe el mismo, son 3 los sub-ejes que destacaron como aspectos relevantes para caracterizar la “**Promoción de espacios inclusivos**”. Seguidamente, detallaremos cada subcategoría de acuerdo con los registros de los memos.

**Tabla 5.** Sub-ejes del eje 2

<b>Eje</b>	<b>Sub-ejes</b>	<b>Frec</b>	<b>% relativo</b>
Promoción de espacios inclusivos	Incertidumbre previa al trabajo y en la participación	2	6
	<b>Expectativas sobre el vínculo en encuentros y la participación</b>	<b>4</b>	<b>12</b>
	Confianza durante encuentros	2	6
	Diversidad de estrategias según espacio	3	9
	<b>Mediación potenciadora para la promoción de habilidades y talento</b>	<b>11</b>	<b>33</b>
	Experiencias previas	1	3
	<b>Disfrute del proceso</b>	<b>6</b>	<b>18</b>
	Factores ambientales asociados al proceso	2	6
	Comunicación de resultados y quehacer universitario	2	6

***Expectativas sobre el vínculo en los encuentros y la participación.***

Diversos memos analíticos exhiben *las expectativas sobre el vínculo en los encuentros y la participación*, como un aspecto trascendental en iniciativas locales. Esta subcategoría refiere a toda idea preconcebida en las facilitadoras sobre el desarrollo del proyecto. Es probable que estas expectativas aparezcan incluso antes de visitar la zona de estudio o bien, durante las primeras semanas en campo. Al ser un periodo flexible, estas ideas son modificadas o eliminadas producto del conocimiento de las comunidades y sus pobladores. En la experiencia de nuestro proyecto, las expectativas permiten al profesional deconstruir ideas, caminar sobre cimientos nuevos en terrenos inexplorados, y fungen como guía para alcanzar los objetivos trazados. De acuerdo con el registro de los memos, los tres escenarios principales desde donde emergieron tales expectativas fueron:

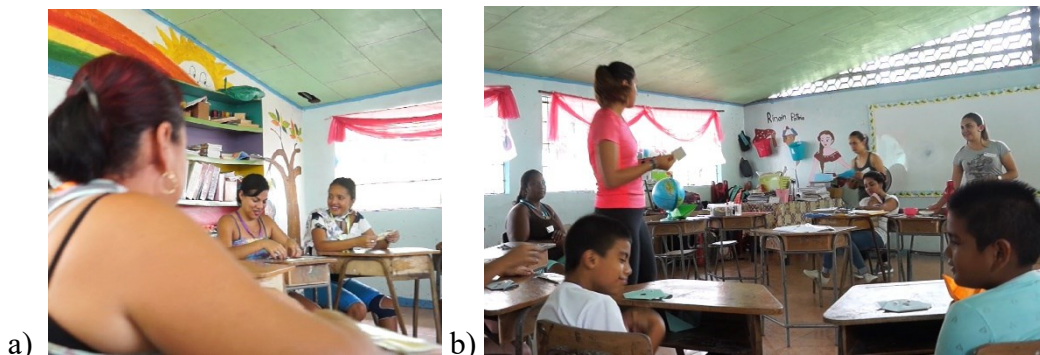
nuestras casas de habitación en Heredia (mientras registrábamos los memos), Lomas del Toro y Bananita (Santa María).

De acuerdo con los registros, nuestra gestión estuvo acompañada por *expectativas sobre el vínculo y la participación* pensadas desde **la comodidad de las personas participantes** en el proceso, en el espacio, con las actividades planificadas, y con nosotras como facilitadoras del proyecto. Sobre esto, el memo R-M1-2 expresa: “*Se tienen ideas de lo que se piensa hacer y partiendo de ellas, espero que las personas se sientan cómodas, no solo con nosotras sino con el proceso que da inicio, con las actividades y con el espacio*”; lo que revela nuestro profundo deseo por lograr formular objetivos y encuentros contextualizados, aptos para promover el vínculo, la participación y la identidad colectiva. Así, uno de los retos más grandes en la mediación pedagógica es el bueno manejo de tales expectativas para lograr que las personas participantes sientan que su tiempo invertido es retribuido, con encuentros seguros, aptos para la convivencia, la participación (Ver Recuadro 3) y la construcción colectiva (Treviño-Reyes, 2016).

---

#### Espacios lúdicos, accesibles e interretarios compartidos.

*Los encuentros semanales estuvieron caracterizados por actividades lúdicas, accesibles para personas de cualquier edad, donde además de estimular habilidades y capacidades, hubo espacios para la comensalidad, el diálogo, la comunicación y la participación entre vecinos y/o vecinas. En los cuadros del video 3 se apreció cuatro madres y cuatro niños/as, elaborando figuras de origami el 09 de mayo del 2018, durante el encuentro “Todos aprendemos al jugar” propuesto por las colegas de Educación Preescolar. En el cuadro a, se aprecia como las madres sonríen, mientras en el b, la niñez se comunicaba y las estudiantes se dividieron las tareas para que todos tuvieran el material a tiempo y la bebé presente pudiera ser cuidada mientras la madre participaba.*



Espacios donde las personas se puedan sentir acogidas, atendidas y libres para interactuar con los miembros de su comunidad. La asistencia regular y la participación constante en ambas comunidades, -a pesar, de la ausencia durante un amplio periodo por la huelga educativa del 2018-, fue evidencia para corroborar que esta expectativa fue satisfecha y aunque como lo relata el memo J-M5-4 “*Las dinámicas, características y ritmos de ambas comunidades son totalmente diferentes*”, esta participación fue diversa entre una comunidad y otra; pasado el tiempo la niñez fue la población más regular en Bananita, mientras en Lomas, hubo participación mixta de forma sostenida. A continuación, se muestra la Figura 7 que ejemplifica uno de los primeros encuentros en Santa María (Bananita), donde se hace evidente la presencia de múltiples familias y sus niños/as:



*Figura 7.* Totalidad de personas asistentes al encuentro #5 “Todos aprendemos al jugar” realizado el 09 de mayo 2018 en la comunidad de Santa María (Bananita).

Asimismo, la gestión permitió identificar otro grupo de expectativas relacionadas directamente con *la vinculación y la participación*: **la consolidación de grupos inclusivos en comunidad** desde la motivación, a los pobladores de ambas localidades. El memo J-M3-1 sostiene “*en las comunidades de Lomas del Toro y Bananita se espera motivar a los lugareños en la participación de grupos de trabajo comprometidos, para la promoción de espacios inclusivos en beneficio de los niños y niñas y demás grupos etarios*”, con el propósito central de expresar la importancia de la motivación en la constitución de grupos. Sobre el posible peso de estas

expectativas en el hacer, algunas disciplinas de las ciencias sociales analizan las motivaciones que tiene una persona para formar parte de grupos, organizaciones, asumir o rechazar hábitos, comportamientos o actitudes (Sepulveda, 2016). Aquí, cabe resaltar que la expectativa no solo apuntó a la consolidación de grupos, sino que, además, debían ser espacios sean realmente inclusivos, donde se interactuara en la diversidad misma de edades, nacionalidades, culturas, condiciones socioeconómicas y habilidades (Beltrán, Martínez y Torrado, 2015). Nuestras expectativas fueron cubiertas durante los encuentros desde la mediación pedagógica fundamentada en principios como el respeto, la escucha, el trabajo en equipo y la actividad lúdica, -aun cuando la diversidad nacional y cultural fue un reto durante un corto lapso-temporal, producto del rechazo a una madre nicaragüense y sus niños-. Esta experiencia fue manifestada por la docente, dos semanas después de la llegada de esta familia a la comunidad y durante ninguno de los encuentros, su nacionalidad fue motivo de discriminación, aunque en ocasiones, ella se cohibía en su participación y parte de nuestra gestión involucró animarla y acompañarla en el proceso.

En el marco de *las expectativas sobre el vínculo en los encuentros y la participación*, los registros escritos evidencian la importancia de mantener en consideración un aspecto del tipo de conclusión del proceso que se pretende alcanzar, es decir, **la devolución de resultados de forma creativa** para ambas comunidades. Esta expectativa se encuentra asentada sobre el principio de la ética, expuesto en el capítulo anterior, en el que se asume una alta responsabilidad por parte de las facilitadoras al comunicar el resultado final a las personas participantes. El memo R-M4-6 plantea la necesidad de realizar esta devolución de forma innovadora, motivadora y contempla la posibilidad de contar con estudiantes de la carrera de Educación Especial (específicamente del grupo que acompañó el proceso en dos ocasiones distintas): *“es probable que cuando hayamos terminado este proceso, las muchachas de Bachillerato, aún no se hayan graduado, así que plantearles la posibilidad que el día en que nosotras compartamos esta bonita información y logro, contemos con su presencia”*. Pasado tanto tiempo y aunque las condiciones de las comunidades se hayan cambiado, se conserva la expectativa para devolver resultados de forma creativa y responsable, particularmente por la responsabilidad ética y moral que como investigadoras tenemos con las comunidades participantes, al brindar seguridad a los miembros de las comunidades y dejar abiertas las puertas para la colaboración en futuras investigaciones que se gestionen en la región (Ledón, & Agramonte, 2005). La difusión de resultados lejos de referirse a

la entrega de boletines en las comunidades implica una labor ardua en la organización, búsqueda de información, asesoría, bibliografía y estrategias comunicativas efectivas para socializar (Osuna y Mata-Benito, 2014). Parte de los resultados y lo aprendido en estas experiencias pedagógicas, fueron devueltos transformados en mediaciones mediante la reflexión semanal previo a la organización de cada encuentro. Esto fue posible gracias al Programa ISA-IRET, a través de los “Talleres participativos sobre riesgos en el uso de plaguicidas: una construcción colectiva e interretaria” planificados durante el 2019. Una oportunidad muy valiosa, donde se resolvieron una serie de temas que no se alcanzó a mediar por factor tiempo.

### ***Mediación potenciadora para la promoción de habilidades y talento.***

Son más de diez textos extraídos de memos analíticos registrados en campo, donde sobresale *la mediación potenciadora para la promoción de habilidades y talento*, como un elemento esencial en la construcción de espacios inclusivos. Esto aduce a los abordajes educativos que permitieron reconocer habilidades o talentos, para posteriormente ser potenciados. Dicha situación fue visible durante los encuentros, cuando cada persona aportó desde sus capacidades a las actividades o asignaciones colectivas. Entre los encuentros representativos para el microsistema, donde fue posible visibilizar la potenciación de habilidades y talento, se encuentra: “Comunidad para todos” (efectuado el 19 de mayo del 2018 en ambos centros educativos).

La gestión del proyecto establecida en los principios pedagógicos de Flórez y Vivas, (2009), promovió esta *mediación potenciadora para la promoción de habilidades y talento* gracias al **refuerzo local** de nuestras acciones pedagógicas después de cada sábado, como lo expresa el memo R-M10-11: “*es posible que la docente de grupo haya asumido algunos ejercicios o actividades que le favorezcan a todos, que esté tomando conciencia en la importancia de propiciar espacios más sanos, de menos crítica, de más reconocimiento, de forma que refuercen lo que nosotras mediamos los fines de semana*”. El extracto sugiere que, tras los progresos (mayor confianza con las facilitadoras, menos conflictos entre infantes durante los encuentros, testimonios de la docente en Lomas del Toro quién indicaba menores conductas agresivas entre el estudiantado y las relaciones entre familias que mejoraron considerablemente) apreciados semana a semana en la niñez de Lomas del Toro, la docente pudo haber asumido prácticas oportunas para favorecer el desarrollo de los niños/as que tiene en el aula durante el tiempo lectivo.

No cabe duda, que los procesos pedagógicos que intentan reforzar conductas, prácticas, hábitos o valores, requieren constancia y ante nuestra imposibilidad para acompañarles durante toda la semana, existió complicidad y comunicación entre facilitadoras para poder ofertar el seguimiento en el contexto áulico, modelado los fines de semana (Boeree, 2006) e incentivado por los cambios positivos de la niñez a cargo. La comunicación con las docentes fue más fluida en el transcurso de las semanas mediante llamadas telefónicas y mensajería de texto vía WhatsApp, plataformas en las que se articularon consultas, solicitudes y sugerencias.

A su vez, lo anterior revela que la gestión del proyecto permitió una praxis donde el **modelaje docente** *orientada a la potenciación de habilidades y talentos*, es esencial para la niñez que observa. Esto es, que tanto las investigadoras del proyecto como las y los acompañantes en el proceso, contribuyeron con sus acciones en la promoción del talento y la mejora de habilidades existentes, de manera voluntaria e involuntaria. Tal es el caso de D, una estudiante universitaria quién quiso mostrarle a una niña como saltar cuerda y apoyarla a vencer su miedo, así lo revela el memo R-M7-9: *“Hay una de las mediadoras que tiene una forma muy natural y fluida de ser, fue quien más hizo contacto con los niños, incluso, hizo todo para enseñarle a una niña nueva, cómo meterse a la cuerda y saltar”*. La actitud, las fortalezas y hasta los gestos de una persona profesional en educación pueden ser imitados por la niñez, por ello, esta niña finalmente logró convertir un miedo en logro y el cuerpo docente debe constantemente reflexionar en el impacto de sus acciones intencionales e intencionales (Contreras y Sepúlveda, 2016).

Mientras esto ocurría, una de las niñas de la comunidad ofreció ayuda para sostener la cuerda, de modo que todas las personas presentes pudieran jugar, así lo relata el extracto R-M7-10 *“Otro dato en particular, es que una de las mismas chicas más grandes se ofrece a dar cuerda para que el resto salten, he ahí otra habilidad, siendo propositiva y proactiva, pues ella continuamente muestra esa actitud por participar”*. Actitudes positivas como la mostrada por la niña, son dignas de remarcar, por ejemplo, al felicitarla en público como refuerzo positivo puede propiciar réplicas de dicha acción en otros contextos, por parte de ella y de quienes observaron la consecuencia recibida.

De la misma forma, encontramos que el **modelaje entre pares** fue vital para el aprendizaje, pues, aunque en ocasiones el docente sea consciente sobre el modelaje de acciones concretas, es

posible que entre niños/as pueda comprenderse mejor una actividad. Sobre ello, en el memo J-M7-8 se menciona: *“la variedad de edades de los niños que conforman los grupos hace importante considerar dentro de las dinámicas la modelación de la actividad mientras se dan las indicaciones, así como dejar a gusto propio, la elección por dibujar o escribir, esto en las actividades en el aula. Durante estas actividades, un poco más pasivas fueron visibles habilidades en liderazgo presentes en dos niños en particular (M y F), los cuales en sus respectivos grupos escuchaban, proponían y organizaban a sus compañeros”*. Cabe resaltar, que el memo evidencia la importancia de la flexibilidad, al permitirles a niños y niñas explorar, decidir, dibujar y contribuir desde sus capacidades, al resaltar ventajosos resultados de tales actividades sobre el desarrollo infantil, así como se reafirma que la educación asociada al ambiente y a las experiencias escolares, familiares y comunitarias, refuerzan talentos y habilidades asociadas a él (Feldhusen, 1995).

Otro aspecto fundamental para la *potenciación de habilidades y talento* fue **la creatividad** en la planificación y uso de los recursos disponibles, es decir, la adaptación, y organización de los materiales o recursos que se encuentran a disposición. Ello fue básico para potenciar habilidades y talento con alta intencionalidad pedagógica, comprender que el ambiente debe estar libre de juicio, crítica e impaciencia y cargado de libertad, criterios propios, y respeto donde la lúdica fue una herramienta para una educación integral (Gil, 2019). El memo J-M7-5 relata: *“la creatividad utilizada por las compañeras universitarias al momento de tener que adaptar en tiempo real materiales y procedimientos para realizar las dinámicas dio un plus muy importante a las actividades y por ende a la participación activa de los niños y niñas que, en su variedad de edades, desde los 3 hasta los 11 años aproximadamente pudieron formar parte de todo”*. Con ello se evidencia la relevancia de la capacidad docente en cuanto a la creatividad para adaptar materiales en tiempo real, alterar procedimientos y modificar las dinámicas a los grupos interetarios heterogéneos. Las mediaciones creativas, son cada vez más requeridas en el ambiente socio-comunitario, especialmente por su aporte como herramientas para enfrentar retos futuros, o para resolver conflictos de manera asertiva (Galvis, 2007).

### ***Disfrute del proceso.***

Diversos memos revelan el *disfrute y habilidades potenciadas* que experimentaron las y los participantes durante el desarrollo del proyecto. Esto contempla todas aquellas expresiones de



alegría, diversión, gozo o plenitud, manifestadas por los asistentes durante los encuentros y en ambas localidades, así como los progresos o avances en cuestión de habilidades para los distintos grupos etarios. Tales manifestaciones, fueron expresadas durante la convivencia o las actividades colectivas propuestas, lo cual sugiere que la labor comunitaria tiene un impacto positivo en el ámbito emocional de las personas involucradas. Varios encuentros sobresalen como actividades del microsistema, que propiciaron un ambiente ameno y de disfrute entre participantes, entre ellos se pueden nombrar: “Moldea tu ideal con las manos” y “El arte en mis manos”.

Los dos encuentros revelan una gestión cargada de *disfrute y la identificación de habilidades potenciadas*, a través del recuento de **manifestaciones de alegría y gozo** de las y los participantes, anotadas en los memos analíticos. De ello, da cuenta el memo J-M7-12, cuando un grupo de personas de diferentes edades se proponían jugar al nudo humano, sin embargo, tras aparentemente seguir las indicaciones, se dan cuenta que se equivocaron desde el inicio y al soltarse se percatan qué están tomados de las manos en parejas, culminando la escena con muchas risas: *“al empezar a desarmar se dan cuenta que no es un nudo y que están todos separados en parejas, a lo que reaccionan con gracia y risas por la situación que se da”*. La risa es una manifestación de disfrute en el juego y de la satisfacción, por ello, a las personas hay que permitirles sentir, experimentar emociones y explorar su campo afectivo, que en ocasiones es mitigado por constructos sociales (Ramos, 2015). El aprendizaje está estrechamente vinculado al área afectiva, es por ello, que el juego, las emociones y la risa se emplean en escenarios similares, especialmente cuando existe algún propósito pedagógico (Ramos, 2015). Si bien es cierto, ha surgido variedad de artefactos electrónicos que han captado la atención de muchas personas y han promovido el sedentarismo (Bosmediano y Karolina, 2020), desde la experiencia de nuestro proyecto es vital que las comunidades se reúnan en espacios comunes, disfruten de la convivencia interretaria y manifiesten emociones (Ver Recuadro 4).

---

Espacios para la convivencia y la expresión de emociones.

*Durante el encuentro #14 “Tarde de café” llevado a cabo en Santa María (Bananita) se registró un video donde la profesora Dora Hernández se encontraba desarrollando una dinámica colectiva musical, donde cada niño o niña tenía una asignación: tocar un instrumento o bien, movilizarse en el espacio y expresarse corporalmente al ritmo de la música. Las manifestaciones de alegría y gozo son expresadas a través del rostro, de*

---

*sonoras sonrisas y del movimiento libre en el espacio (una práctica poco común en la zona, pues no se cuenta con docente preparado en el área de la educación musical).*

*En los cuadros a y b, se confirman distintas expresiones en el rostro, posiciones en el espacio y movimientos dependiendo de la música y el sonido complementado por los instrumentos en las manos de las personas participantes. El cuadro a evidenció cómo el niño de camisa verde claro, la niña de rosado y la niña que tocaba el triángulo se encontraban externando sus emociones en el momento, a través de la risa. En el b ocurre lo mismo, pero se aprecian caritas diferentes externando el disfrute.*



Otro encuentro donde se hizo expresa **la alegría y el gozo**, fue “*Moldea tu ideal con las manos*” del 08 de setiembre del 2018, al tomar arcilla y manipularla con las manos para crear. Dicho encuentro tuvo tal significancia para los presentes, pues nadie había tenido la oportunidad de moldear arcilla: R-M15-8 “*para todos, el trabajo con arcilla fue sumamente gratificante*” (Ver Figura 8). El asombro al entregar el material fue notorio, y no pudieron esperar demasiado tiempo para tocarla y experimentar con su textura. Gallo, (2017) propone la “*posibilidad de pensar la educación como acontecimiento y al cuerpo como lugar de la experiencia*”, es decir, el cuerpo puede convertirse en el lugar ideal para sentir experiencias más completas y significativas (Ver Figura 9). De la misma forma, en la segunda parte del encuentro 6: “*Comunidad para todos*”, se percibió como los líderes comunales, docentes, directores y otros actores importantes en el cantón evidenciaron su alegría y gozo, aún bajo el intenso sol de la tarde (Ver Figura 10). En el memo R-M8-6 se lee: “*sigo asombrada del manejo de grupo y la atención que recibieron las muchachas de parte de los y las líderes comunales, quienes se encontraban interesadísimos y riéndose; sus rostros a pesar de estar bajo un sol bastante fuerte reflejaban diversión y disfrute*”.



*Figura 8.* Niño, joven y niña disfrutando del moldeo de arcilla con sus manos.



*Figura 9.* Dos niños disfrutando de materiales concretos con sus manos.



*Figura 10.* Docentes, líderes comunitarios, funcionarios del IRET y estudiantes del grupo 33, en una actividad rompehielos en el salón comunal de Matina.

Con la promoción de espacios inclusivos mediante los encuentros que propiciaron el aprendizaje en comunidad de las personas participantes, dejaron en evidencia cómo la creatividad

y la flexibilidad en la planificación tiene un fuerte peso como parte del abordaje a la diversidad y complejidad de cada localidad. Dichos espacios se caracterizaron por el protagonismo de los diferentes grupos interetarios en las diferentes actividades propuestas, actitudes cooperativas que motivaron a la participación y disfrute durante el desarrollo de los encuentros, así como el aprovechamiento de los materiales y apoyo de diferentes grupos invitados a las comunidades sumaron a la intencionalidad de promover los talentos de la niñez, tal y como se detalla en el siguiente eje.

### **Tercer Eje: Promoción de talentos.**

El análisis del Tercer Eje corresponde también con los resultados del objetivo específico 2: Construir una propuesta inclusiva en conjunto con las comunidades participantes, para impulsar ambientes pedagógicos aptos para la promoción de talento en los niños y las niñas. La Tabla 6 contiene los sub-ejes asociados con dicho eje y su porcentaje relativo. Tal como presenta dicha Tabla, 4 de los 6 sub-ejes registran más del 10% en su porcentaje relativo y revelan aspectos trascendentales para explayar la “**Promoción de talentos**”. Posterior a la Tabla, se brinda mayor detalle de cada subcategoría de acuerdo con los datos recabados en los memos analíticos.

**Tabla 6.** Sub-ejes del eje 3

<b>Eje</b>	<b>Sub-ejes</b>	<b>Frec</b>	<b>% relativo</b>
Promoción de talentos	<b>Interés y participación en las actividades propuestas</b>	<b>5</b>	<b>22</b>
	<b>Identificación del talento</b>	<b>6</b>	<b>26</b>
	<b>Encuentros para la promoción del talento</b>	<b>5</b>	<b>22</b>
	<b>Modelaje/ imitación como promotor de talento</b>	<b>4</b>	<b>17</b>
	Progresos en participantes	2	8,7
	Apoyo necesario para el desarrollo de iniciativas	1	4,3

***Interés y participación en las actividades propuestas.***

Son varios los registros que muestran *el interés y la participación de la población en las actividades propuestas* como un elemento crucial para la gestión del talento en el proyecto. Esto se explica a través de la asistencia, la motivación, la prioridad y el esfuerzo mostrado por los pobladores en ambas comunidades por hacerse partícipes en los encuentros y sus respectivas actividades, las cuales, de forma paralela pueden impulsar habilidades inexploradas. El interés y ánimo por participar fueron manifestados en los espacios compartidos, tanto de forma individual como colectiva, a través de actitudes, palabras y gestos de aprobación. Entre los encuentros que permitieron, a nivel de microsistema, promover el interés, la participación y por consiguiente el talento, se encuentra: “Compartir lo que me gusta”.

En dicho encuentro, se hicieron visibles *el interés y la participación* en respuesta al **uso estratégico y contextualizado de actividades o recursos**, entre las que resaltan: la construcción conjunta de objetos con la técnica origami, talleres al aire libre, el uso de arcilla, programación de un convivio juvenil, la realización de tardes de café o actividades rompehielos, sugeridas en distintos momentos y adaptados de acuerdo con las características locales (Cieza, 2006). La comunidad no es estática, ni se rige por el localismo, al contrario, es una constitución dinámica que evoluciona en un tiempo-espacio histórico, sobre la que inciden estructuras económicas, sociales, identitarias, conflictos políticos y avances tecnológicos (Cieza, 2006). El memo J-M2-3 afirma: “*Los chicos muestran bastante interés por usar la cámara y grabar, la dinámica del vaso de papel muestra interacciones bastante interesantes, los niños que dirigen la dinámica lo hacen con gran propiedad, paciencia y claros a la hora de expresarse y explicar el procedimiento, a nivel de recepción las personas (niños y adultos) muestran una atención asertiva y gran motivación por aprender el procedimiento y lograr armar el vaso*”. Como parte del primer encuentro del II semestre 2018, como facilitadoras consideramos oportuno filmar momentos importantes durante el desarrollo de la propuesta y contemplarlos como parte de lo que quizás no quedó registrado en los memos analíticos, fue por ello que para esa gira se solicitó a la Maestría en Pedagogía de la DEB, una cámara de video y el interés por el área tecnológica planteado por Cieza (2006) lo vimos reflejado en la muy positiva respuesta de la niñez de ambas comunidades, quienes mostraron gran interés por utilizar la cámara de video y filmar pequeños tratos del encuentro. Vemos como a través de la motivación de una cámara y la construcción de un vaso de origami, emergen criterios, propiedad al hablar y se mejora la claridad al expresarse en público (Ver Recuadro 5). Cabe resaltar que las personas adultas presentes, contribuyeron mucho al prestar

tal nivel de interés y atención a la niñez tan variada que se hizo presente. Para ejemplo, el memo J-M7-18 donde se anota que: *“el compañerismo, solidaridad, respeto y fortalezas expresadas durante el juego en espacios abiertos son muy notables en los niños, además de que se nota su disfrute y preferencia por estas actividades”*.

---

#### Contribuciones de las herramientas tecnológicas y el origami.

*En los encuentros 12 “Compartir lo que me gusta” y 18 “Cuéntame tu historia” se empleó la técnica Origami para elaborar vasos de papel con las personas participantes. En el Video 5 se registró la voz insistente de la niñez por tomar la cámara y realizar capturas, mus pares se encuentran construyendo juntos su vaso de papel. En el recuadro a) que aparece abajo, se muestra como una niña apoyó a un participante más pequeño de forma voluntaria para que lograra terminar su vaso como todos y todas las presentes. El video mostró inclusive, cómo el niño que se encontraba grabando conversa con una persona adulta presente e interactúa con niños y niñas de otras edades, motivándolos a finalizar su producto. Ambos cuadros presentaron en común poca claridad y mucho movimiento, dado que el niño que tenía la cámara caminaba rápido y la cámara GOPRO utilizada poseía una menor calidad de captura.*



#### ***Identificación del talento.***

La *identificación del talento* también se posicionó como un elemento esencial en la gestión y abordajes comunitarios llevadas a cabo como parte del proyecto. Esto se explica, con la observación y los registros que evidencian la presencia de talentos personales y grupales durante las interacciones sociales útiles para la promoción de iniciativas locales propias en Lomas y en Santa María. Uno de los encuentros donde fue posible identificar talentos individuales o colectivos, fue “Exploremos talentos” (efectuado el 13 de octubre).

En congruencia con la práctica en campo y el quehacer pedagógico ético, la gestión para lograr la *identificación del talento* requirió de la **observación participante y no participante**, la dinamización, la reflexión, las metodologías grupales, períodos de atención recomendados, y el empleo estratégico del sentido del humor; todo ello para permitir la constitución de un ambiente más ameno y libre de tensiones. Ahora bien, observar no es sinónimo de ver o mirar, pues conlleva posicionamiento y codificación de la información que se ha mirado, constituyendo una realidad (Droguett, 2009). Al observar planteamos preguntas, cuestionamos lo observado y extraemos inclusive, conclusiones (Droguett, 2009). La oportunidad para observar desde distintas perspectivas fue de sumo enriquecimiento. Así lo corroboran los datos del memo R-M7-12: *“Algunos chicos nos sorprenden en su forma tan amena y comprometida de bailar, pues lo hicieron frente a nosotros, por las recientes participaciones en el Festival Estudiantil de las Artes”*, cuando algunos niños nos mostraron su talento para las artes, a través del baile que presentaron días antes en la celebración del Festival mencionado (Ver Figura 11). Asimismo, el extracto R-M7-3 donde se logró identificar aptitudes físicas y en el área lógica matemática: *“logré identificar la “inteligencia física y matemática”*, mientras estudiantes de Educación Especial, promovían las inteligencias múltiples en estaciones varias. La observación es una de las técnicas de investigación educativa más recomendadas, en este caso, no fue la excepción. Acompañada por los instrumentos apropiados y los registros necesarios, la observación puede arrojar una serie de fortalezas y de oportunidades de mejora antes, durante o después del desarrollo de un proyecto. Este hallazgo dio pie para que a la niña con habilidad deportiva (física), se le continuara motivando en los encuentros posteriores, de hecho, esto contribuyó a su socialización con pares, pues previo al encuentro donde se identificó su capacidad, la niña mostraba rasgos de timidez y rezagos en el lenguaje oral. Los encuentros comprendidos entre esta fecha y la última sesión en diciembre 2018 fueron útiles para que la niña fuera capaz de exponer, compartir y participar con el grupo presente de forma fluida (Ver Recuadro 6).





*Figura 11.* Niñas y niño en Lomas del Toro, mostrando el baile presentado en el Festival Estudiantil de las Artes (FEA).

---

Cambios ocurridos durante el proceso.

*En el encuentro #18 “Cuéntame tu historia” se efectuaron juegos dinámicos, grupales, se realizó un mural y se usó la técnica Origami. En los cuadros del Video 6 se registró cómo “C” una niña que se mostraba tímida durante los primeros acercamientos y difícilmente participaba en la dinámica colectiva, se integró con una jovencita y un niño mayores que ella, al jugar “Uno arriba y uno abajo”. En el cuadro a, debían alzar conjuntamente a la jovencita que participaba en su grupo, mientras en el cuadro b, se observa cómo la actividad lúdica permitió el diálogo con un niño de otra triada.*



### ***Encuentros para la promoción del talento.***

Los registros en los memos revelan múltiples resultados relacionados con los *encuentros para la promoción del talento*, como un aspecto de interés para la construcción de una propuesta comunitaria, inclusiva y promotora del talento. Esto refiere a los espacios y momentos en los que el intercambio social permitió promover e impulsar las capacidades sobresalientes de una o varias personas en una labor específica. Cabe resaltar que los encuentros que hicieron posibles estas experiencias para la promoción del talento son: encuentro 4 “El arte en mis manos” (del 21 de abril del 2018) y el encuentro 10 “Moldea tu ideal con las manos” (del 08 de septiembre del 2018).

En ambos encuentros y de forma paralela a la implementación de principios pedagógicos como el buen maestro, la lúdica y el trabajo grupal propuestos por Flórez y Vivas, (2007); durante la gestión se promovieron *encuentros para la promoción del talento*, desde **distintos ambientes**. Así se muestra en el memo J-M7-7: “*de manera general se pudo ver ... que hay una preferencia evidente por lo juegos al aire libre, más activos y dinámicos en los que se les reta y la actividad física es uno de los elementos fundamentales*” (Ver Recuadro 7), haciendo alusión a que, aunque en ocasiones, los grupos interetarios se desarrollaron mayoritariamente en espacios áulicos, la población prefería los juegos al aire libre, que implicaran movimiento, actividad, retos físicos y grupales, a su vez recomendados para la estimulación del equilibrio, la coordinación, la fuerza y la flexibilidad (Chiliquinga, 2016).

---

#### Juegos al aire libre.

*Ambas entidades educativas contaban con espacios al aire libre o bien, fuera de las aulas, lo cual, fue de mucho enriquecimiento para desarrollar dinámicas de preferencia para las personas participantes. El cuadro a del Video 7 del encuentro “Todos aprendemos al jugar”, se muestra cómo la población participante disfrutó del espacio de convivencia interetaria, al aire libre, en el espacio localizado en el sector del frente en la escuela de Lomas del Toro y el cuadro b del Video 8 del encuentro “Cuéntame tu historia” muestra cómo cuatro niñas bailan con Jennifer al son de la música, de forma libre en uno de los pasillos de la institución. Las paredes no fueron una limitación ni una barrera, además se denota en ambos cuadros, cómo hay mayor contacto con el ambiente natural.*

---



La recepción tan positiva al cambio, la aprobación de los ambientes distintos y la intención por transformar los espacios comunes en beneficio de todos y todas fue un aliciente para continuar nuestra labor como facilitadoras. Las sugerencias sobre el uso alternativo de distintos ambientes fueron brindadas por las personas participantes, gracias a la apertura de espacios de confianza, convivencia y escucha semanal, tal como se ha expuso antes.

Asociado a esto, los *encuentros para la promoción del talento* fueron gestionados a través de **la planificación y la organización basada en los objetivos planteados**. Por ejemplo, para el encuentro “*Moldea tu ideal con las manos*”, fue necesaria una respectiva lista de materiales necesarios, la elección sobre el tipo de arcilla a utilizar, realizar las compras, definir su propósito, seleccionar los temas o contenidos a tratar durante el encuentro, leer sobre las motivaciones y los sueños personales, organizar el orden de la agenda, etc. En el memo R-M15-5, se resume: “*Así fue como decidimos llevar arcilla para Lomas del Toro y en complemento a los carteles, con ella queríamos asociar el orden que se debe llevar para el logro de los sueños personales, así hablar un poco también de la motivación que requieren todas aquellas actividades que benefician a la población en general*”. La pedagogía demanda tiempo para planificar u organizar el itinerario, las temáticas y los recursos materiales o humanos, que hacen posibles abordajes contextualizados y significativos. En este proyecto la planificación funcionó para la selección de las comunidades, la escogencia de horarios para abordar cada población y para la organización de cada encuentro.

***Modelaje / imitación como promotor de talento.***

Tal como antes el modelaje docente fue destacado por su impacto en niños y niñas, variados resultados extraídos de los memos apuntaron también al *modelaje o imitación como promotor del talento*, como un elemento central en la constitución de comunidades cada vez más consolidadas. Esto sugiere, que la observación y la imitación de múltiples acciones, actitudes o actividades en otra persona, son indispensables para perder miedos, eliminar barreras, aprender y autoevaluarse, para identificar fortalezas y áreas de mejora. Los encuentros permitieron que personas de todas las edades pudiesen aprender algún conocimiento, adoptar hábitos o desarraigar prácticas cotidianas poco beneficiosas gracias a la imitación. Los espacios que promovieron este tipo de experiencias, tan importantes para comprender el microsistema, fueron: encuentro 4 “El arte en mis manos” (del 21 de abril del 2018), encuentro 9 “Pint-Arte” (del 01 de setiembre) y encuentro 5 “Todos aprendemos al jugar” (del 17 de noviembre).

Durante estos encuentros y en congruencia con principios como el buen maestro y la enseñanza lúdica sugeridos por Flórez y Vivas, (2007), la gestión del proyecto identificó un tipo *modelaje o imitación como promotor del talento*, desde las **expectativas futuras**, es decir, algunos extractos revelan fortalezas de personas que podrían ser promotoras de actividades próximas, tal cual, es el caso del memo J-M9-3: “*D, muestra capacidades proactivas y visionarias, ha asumido roles sociales como el cuidado de la escuela y liderazgo de un grupo de jóvenes en los que identifica actitudes que fortalecerían un eventual grupo organizado para las mejoras de la comunidad*”. D es un joven de Lomas del Toro, quién se sumó al grupo interetario desde sus inicios y se mantuvo hasta el final. Con el apoyo de registros, entrevistas, observaciones e interacción periódica (García, 2017), descubrimos en él una serie de fortalezas y talentos innatos, así como habilidades desarrolladas con el tiempo, todas útiles para liderar proyectos futuros a lo interno de su comunidad, orientando y motivando a otros grupos etarios de la localidad. D por su propia cuenta, logró identificar actitudes favorables dentro del grupo que jóvenes que lideraba en el 2018, lo cual, revela la imitación de lo aprendido en los encuentros y su deseo por contribuir al sector donde reside y sus pares.

Por otro lado, y asociados al *modelaje o imitación como promotor del talento*, aparecen **las imitaciones entre niños/as**, ejemplificadas en el memo J-M7-3: “*durante los momentos en los que se daban las indicaciones para el desarrollo de las actividades era difícil lograr la atención de los participantes, la imitación de los más pequeños a lo que hacían los niños de edades mayores*

*fue una guía primordial para que realizaran las dinámicas, esto se da tanto en el ambiente abierto como dentro de las aulas*". Como facilitadoras siempre procuramos ser asertivas en la comunicación, no obstante, hubo momentos donde los períodos de atención eran difíciles de alcanzar, pues para que exista una comunicación apropiada se requiere de emisor y receptor comprometidos con el proceso (Mayorca, 2009), situación obstaculizada producto de interferencias internas o externas. Ante este panorama, la mejor alternativa fue el modelaje de acciones entre pares, por ejemplo, si algún niño/a comprendió las instrucciones, era necesario que lo ejemplificara para permitir la comprensión del colectivo. Si bien, fue importante para lograr los objetivos de la actividad programada, son situaciones que emergieron de forma espontánea durante la misma interacción comunitaria.

Por último, y en el marco del *modelaje o imitación como promotor del talento*, se documenta un factor vital involucrado: **el reconocimiento de modelos**. Esto refiere al reconocimiento que la misma comunidad otorga una persona, quién con su ejemplo contribuye en labores que benefician a todos y todas. Es así como el memo R-M17-11 "*Ellos mismos reconocen el papel del profe como un ejemplo, lo escuché en una ocasión. Sinceramente para mí también ha sido un ejemplo de pedagogía en acción, ha aprendido mucho con nosotras en este proceso y algo que me mueve mucho, es que al igual que nosotras no ha perdido ese asombro de recibir lo que semana a semana las comunidades están dispuestas a regalarnos en aprecio, atención y sin duda, aprendizajes*", sugiere un oportuno reconocimiento a uno de los profesores, quién no solo representó un modelo digno de imitar para nosotras en el ámbito pedagógico y personal, sino también para los participantes, en su arduo esfuerzo por mejorar las condiciones de vida local.

En el memo se lee: "*Ellos mismos reconocen el papel del profe como un ejemplo, lo escuché en una ocasión. Sinceramente para mí también ha sido un ejemplo de pedagogía en acción, ha aprendido mucho con nosotras en este proceso y algo que me mueve mucho, es que al igual que nosotras no ha perdido ese asombro de recibir lo que semana a semana las comunidades están dispuestas a regalarlos en aprecio, atención y sin duda, aprendizajes*". El académico universitario transmitió mucho más con las mangas enrolladas de su camisa, que con un largo discurso pedagógico o una extensa actividad. Asimismo, en el memo R-M17-11 quedó registrado el disfrute que un espacio de confianza, vínculos y afectos (Flórez y Vivas, 2007) puede propiciar: "*Espacio para que brotaran talentos, para que compartieran, para que se sintieran parte de algo,*

*que se rieran, que se vieran las camisetas y pantalonetas llenas de pintura, algunos hasta con el pelito lleno de pintura se fueron, deseosos de regresar la próxima semana”, hechos ocurridos en el encuentro “Pint-Arte” cuando todos y todas contribuimos en la pintura y decoración de la dirección escolar.*

Como respuesta a la necesidad de abordar la problemática contextual relacionada al rezago académico de la niñez en las comunidades participantes, se planteó la promoción de los talentos a partir del compartir de los espacios pedagógicos como estrategia que atendiera esta problemática. Esto llevo a la propuesta de actividades en las cuales las personas participantes identificaran sus talentos, de manera que resultó evidente como elementos emergentes en las interacciones, tales como el interés en las actividades, modelaje entre participantes, observación y escucha activa además de la motivación para proponer otros espacios que promuevan esta iniciativa inciden en la importancia de dar sostenibilidad a los procesos como lo sugiere el cuarto y último eje de este análisis, el cual se detalla seguidamente.

#### **Cuarto Eje: Sostenibilidad de los procesos.**

El análisis del Cuarto Eje corresponde también con los resultados del objetivo específico 3 de la propuesta: Promover interacciones entre escuela y comunidad como estrategias locales para dar sostenibilidad a las mediaciones propuestas. La Tabla 7 presenta los sub-ejes que responden a dicho eje y reflejan también su porcentaje relativo. Tal como presenta la Tabla 7, 4 de los sub-ejes registran un porcentaje mayor al 10% y sugieren aspectos fundamentales para sustentar la “**Sostenibilidad de los procesos**”. Después de la Tabla se describe con mayor detalle cada subcategoría de acuerdo con los datos extraídos de los memos analíticos.

**Tabla 7.** Sub-ejes del eje 4

Eje	Sub-ejes	Frec	% relativo
Sostenibilidad de los procesos	<b>Retos y limitaciones</b>	6	17,6
	<b>Expectativas para la sostenibilidad de procesos</b>	8	23,5
	<b>Implementación de estrategias para la sostenibilidad de procesos</b>	16	47
	Logros en la sostenibilidad de procesos	1	3
	Motivaciones y liderazgo	3	9

***Retos y limitaciones.***

En función del establecimiento de estrategias locales para la sostenibilidad, los registros muestran *retos y limitaciones*, es decir, obstáculos que impidieron completar el estándar propuesto inicialmente. Si bien, los encuentros representaron un espacio contextualizado, acogedor, alternativo y diferente, no se logró que los vecinos/vecinas de Lomas del Toro y Santa María lograran continuar con el proyecto. Aunque son variados los encuentros en los que destacan actividades que se planearon para constituir los pilares de su sostén, también los registros resaltan reflexiones propias de las facilitadoras, en sus hogares o en el centro universitario (espacios donde se redactaron los memos analíticos).

Algunos otros los *retos y limitaciones* que han sido registrados en los memos hacen alusión a **la brecha temporal entre encuentros**, pues, aunque al comienzo del proceso las visitas fueron muy regulares, la dinámica se modificó con la llegada de la huelga educativa. Un ejemplo de este periodo se explicita en el memo J-M3-4 que relata, nuestra ansiedad y preocupación al regresar después de semanas de contacto telefónico solo con algunas personas. Allí se lee: “*Se toman en cuenta las visitas realizadas en el semestre anterior, en otros momentos se ha compartido con los lugareños, pero existe una brecha de tiempo bastante amplia en relación a la última visita lo que puede incurrir en una poca asistencia a la convocatoria para el próximo 25 de agosto*”. Tal extracto vislumbra, además, las primeras alertas sobre la falta de tiempo que para el proyecto era

difícil reponer o bien cubrir en los pocos meses que restaban para el cierre previsto (diciembre) y aunque se mantuvo comunicación con algunas personas, el proceso se transformó tras nuestra partida. La comunicación sugiere acercamiento, intercambio, experiencias, interrelaciones, diálogo y apoyos horizontales (Mejía, Zavala y Solórzano, 2016), afectados por circunstancias ajenas y relacionados con el bloqueo de rutas producto de la huelga.

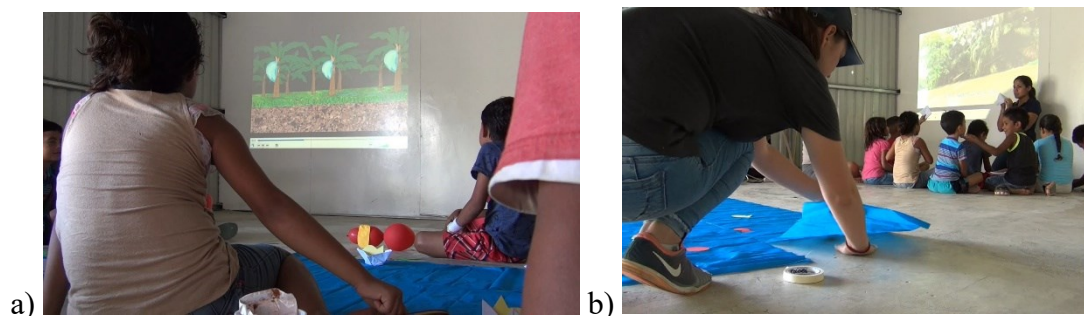
Otros retos o limitaciones detectadas corresponden al **desinterés en iniciativas locales** que impulsan el desarrollo del cantón y la apertura de posibles nichos laborales alternos a las bananeras. Esto es, específicamente sobre el turismo local, tema abordado durante los encuentros mediante videos y mediaciones orales, cuyo apoyo y respuesta fue muy reducida mientras el tema de plaguicidas presentó mejor respuesta y se le brindó seguimiento, tiempo después, por medio del IRET. El memo J-M7-13 clarifica dicha situación: *“durante la proyección del video se evidencia un gran interés y atención por lo que se proyecta, todos los invitados atienden con cuidado todo el video sobre los efectos de los plaguicidas en el agua, aire, turismo, flora, fauna y personas que viven en la zona...(Ver Recuadro 8), sin embargo, durante la proyección del segundo video sobre estrategias para la promoción del turismo y lenguas nativas realizado por los estudiantes de un colegio, se percibió desatención y dispersión de algunos adultos”*.



---

### Atención prestada al documental.

*En los cuadros del Video 2 se aprecia la atención de la niñez de Santa María (Bananita) hacia el documental y hacia Jennifer, donde por la duración del mismo se confeccionó colectivamente una avioneta con globos y un barco de origami para colocarlo en el agua simulada por papel crepé en el suelo (cuadro b) y mediar el contenido de una forma lúdica. Al mediar contenidos tan densos con la niñez, se dosificó la información, se utilizó recursos concretos y, además, se dio espacio para el juego libre con los barcos y las avionetas elaboradas.*



---

Si bien, este análisis permite conocer parte de realidad de los grupos abordados para contextualizar la propuesta, también es necesario que como facilitadoras no nos responsabilicemos por actitudes, emociones o decisiones locales, pues finalmente, nuestra labor es se encuentra en constante construcción para facilitar y acompañar procesos (Nessi, Falcón y de Ricardo, 2020), sobre los cuales, las personas participantes tienen total potestad para elegir.

Asimismo, aunque varios de los recursos materiales fueron donados, gran parte de los alimentos fueron financiados con fondos concursables y hubo una inversión de tiempo por parte de las facilitadoras, aún se requirió de **mayor permanencia en la zona e ingresos económicos alternativos**. Lo anterior, para respaldar a las comunidades para sostener la propuesta, una vez finalizada nuestra participación. Aunque el aspecto financiero no representa el punto central de esta propuesta, no cabe duda de su fuerte incidencia en la continuidad de proyectos educativos locales (Morales y Terreros, 2014). Aunque difícil de creer, también es cierto que luchamos además con el préstamo de espacios y recursos en la zona, como apertura de las instalaciones, la búsqueda de llaves y con envío de mensajes que nunca fueron contestados, tal como lo infiere el

memo R-M17-7 “*porque deja en visto cualquier petición de abrir un aula más, de sacar sillas o de la limpieza del espacio físico, para nuestro uso*”, haciendo énfasis en una conducta de personal administrativo de una de las escuelas. De allí surge la importancia de construir con claridad una visión colectiva de la comunidad y sus respectivos propósitos.

### ***Expectativas para la sostenibilidad de procesos***

Diversos extractos de memos apuntan a *expectativas en la sostenibilidad del proceso*, como un elemento trascendental para comprender y desarrollar abordajes comunitarios. Esto hace referencia a los ideales que como proyectistas nos planteamos al momento de iniciar la proyecto sobre la posible sostenibilidad de los procesos en ambas localidades. Si bien no se logró una consolidación de grupos interretarios que se reunieran una vez finalizados nuestros abordajes, efectivamente se gestionaron temáticas transversales durante todos los encuentros en función de este objetivo y los encuentros que lo confirman son: “Comunidad para todos” (del 19 de mayo de 2018), “Pint-arte” (del 01 de setiembre) “Todos somos Matina” (del 27 de octubre).

En este sentido y en correspondencia con los principios que sustentan esta propuesta, emergieron expectativas para la sostenibilidad del proyecto orientadas al uso de **recursos tecnológicos para la divulgación de contenido informativo**, como videos inclusivos, boletines e información digitalizada que permitiera acercamientos a distancia una vez terminada la fase presencial, en diciembre 2018. El memo J-M7-22 argumenta el valor agregado que aporta la implementación de recursos tecnológicos en la producción de contenido novedoso y de interés para las comunidades, al indicar: “*el aporte que da la difusión de la información desde recursos como un video resulta novedoso e inclusivo, no solo por el contenido contextualizado que permite el aprovechamiento y apropiación de la información que se ve, sino que a su vez atiende a una cultura poco lectora que lamentablemente nos caracteriza, la inversión en tiempo que da a la proyección y lo fácil que puede ser la comprensión del mismo ante el uso de un lenguaje claro y conciso permite emplear más tiempo a espacios reflexivos y planificación a cambios para mejorar las situaciones que están afectando a las comunidades*”. Son tantos los beneficios que se relatan tras el uso de la tecnología, que inclusive, las nuevas tecnologías de la información (TIC), se han posicionado al nivel de métodos y técnicas como talleres, grupos focales, mesas redondas o entrevistas, que enfatizan en la motivación y el interés que pueden provocar en las comunidades participantes (Cieza, 2006). Aunque en su momento fue una expectativa ambiciosa dar

seguimiento con herramientas tecnológicas y aunque no fue posible incluirlas como una actividad regular, por la reducida conectividad del cantón, es verdad que cuando el recurso audiovisual se introdujo durante el desarrollo de algunos encuentros, se obtuvieron respuestas muy positivas.

Otra de las situaciones que nació en el marco de las expectativas, fue un reto personal hacia nosotras como facilitadoras, en el sentido de realizar **mejores lecturas de contexto**, de modo que pudiéramos identificar razones o motivos por los cuales, las personas adultas difícilmente se hacían presentes en los encuentros de Santa María. El regreso tras la huelga aumentaba las expectativas y la preocupación, haciendo necesaria una relectura de los espacios, que contrastara el diagnóstico realizado durante los primeros cuatro meses de contacto. En el memo J-M8-3, se explica nuestro objetivo al volver a los centros educativos: *“Esperamos en esta nueva incorporación a la comunidad lograr hacer una mejor lectura del contexto para comprender mejor sus dinámicas y así tomar las mejores decisiones, pues si bien el marco de nuestro proyecto contempla objetivos fundamentales que esperamos cumplir, las rutas y ritmos de cada una de las comunidades son claramente diferentes”*. Aunque en apartados previos se ha reflexionado sobre la importancia de la toma de decisiones rápidas durante los encuentros, es claro que otras requieren de valoración y análisis más profundos, por ello, hay vital importancia en el conocimiento de las dinámicas y los intereses de los habitantes. El objetivo de recolectar información nueva y hacer una nueva lectura, era realizar una gestión apropiada, asertiva y significativa, que nos mostrara nuevos caminos en la organización y la adaptación como facilitadoras de un proceso, dirigido principalmente por cada comunidad (Barzada-Sablón, et. al., 2019).

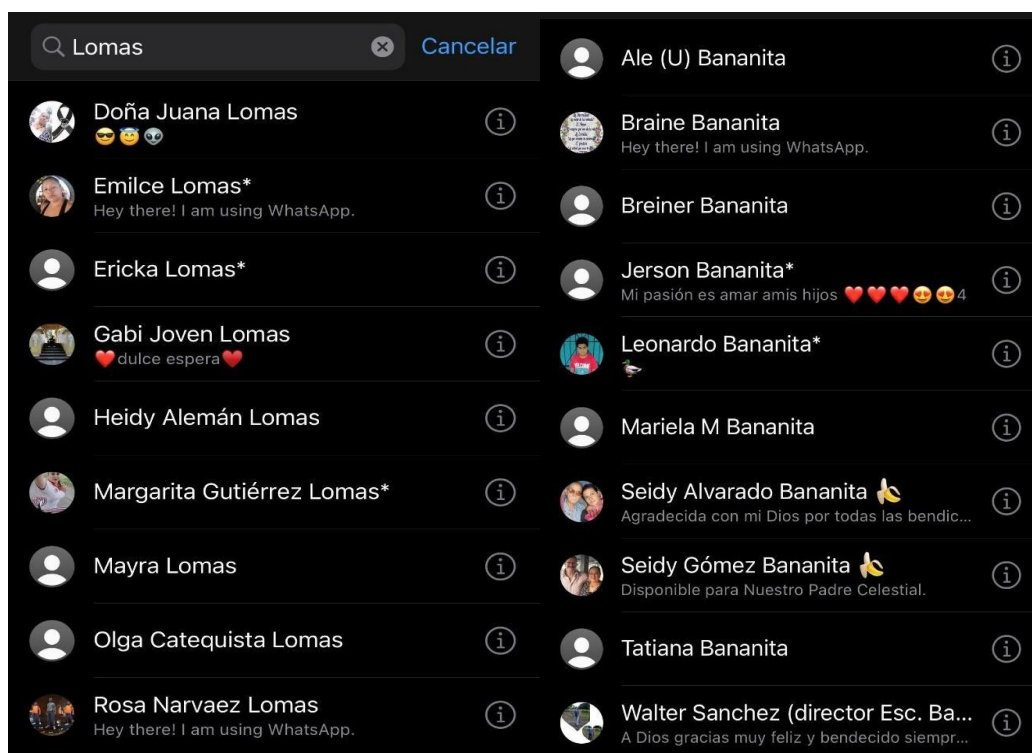
### ***Implementación de estrategias para la sostenibilidad de procesos.***

Múltiples registros muestran la amplia *diversidad de estrategias metodológicas empleadas para la sostenibilidad de procesos* en ambas localidades, como elemento pilar para la gestión y la permanencia del proyecto en las zonas donde emergió. Esto explica, cómo cada actividad fue pensada, diseñada, contextualizada e implementada en un tiempo-espacio distinto y con modificaciones muy particulares. Es decir, el propósito central fue que las estrategias fueran aprehendidas, reproducidas y evaluadas, y cuando avanzaran en ese particular pudieran acceder al uso de la investigación como método de consulta. Para que esto fuera posible, se gestaron diversos encuentros, entre los que destacan: “Tarde de café” (del 03 de noviembre), “Todos aprendemos al jugar” (del 09 de mayo) y “Todos somos Matina” (del 27 de octubre).

Cabe resaltar que nuestra mediación fue transversalizada por principios básicos como la participación y la horizontalidad, por ende, se consideró un horario oportuno y los resultados favorables en torno a la asistencia se hicieron evidentes desde las primeras semanas en ambos sectores, con el paso del tiempo en Bananita experimentamos un **ausentismo sin razones aparentes**, que intentamos comprender y contrarrestar con métodos innovadores para reponer el tiempo en el que además, nos ausentamos por la huelga educativa. Así se narra en el registro J-M8-2 *“el repetido ausentismo semanas tras semanas nos lleva en este esperado encuentro ir centralizando esfuerzos en la consolidación de los grupos de trabajo (SP2), ya que debemos reponer el tiempo que nos ausentamos, aunque la constante comunicación con docentes y familias (en Lomas del Toro) es un factor que nos facilitan esta intención ya que se refleja el interés de seguir compartiendo en comunidad”*. El memo hace alusión al encuentro *“Tarde de café”* planificado para abordar a niños/as, jóvenes y personas adultas en grupos etarios definidos, con el propósito de valorar si era una medida alternativa ante el ausentismo mostrado. Además, es importante atender el aporte teórico de Sánchez (1999), quién sugiere que *“la participación ocurre como una decisión voluntaria, que se adopta en función de la calificación que el participante le atribuye al proyecto y al sentimiento de incomodidad que genera su no participación”* (p. 137).

Por otro lado, en los registros de los memos analíticos se confirma la búsqueda e incorporación de **formas alternas de comunicación** con los miembros de las comunidades, uniendo esfuerzos en acciones que podían ser útiles para la sostenibilidad del proyecto, cuando este tuviera su cierre oficial. La gestión en este sentido destacó la solicitud de números telefónicos (ver Figura 9), la creación de grupos de WhatsApp (Figura 12) y las llamadas telefónicas cuando fue necesario. En el memo R-M17-8, se indica la forma en la que se solicitaban los contactos de forma voluntaria y respetuosa: *“Les pedí por favor que no se fueran sin darme sus números telefónicos y eso hicieron, me buscaron para dármelo, algo que me pareció un muy bonito gesto”*. Al hacer este tipo de solicitudes, se deja a decisión de la persona participante brindarlo o bien, marcharse sin hacerlo. De la misma manera, esta iniciativa tiene sus retos, pues algunos pobladores tienen el hábito de cambiar pronto sus números, reflejado en el memo R-M13-8: *“Estuvimos conversando y efectivamente cambiaron el número de teléfono para realizar llamadas, una de las muchachas y contaba con mi número telefónico, sin embargo, dice que días anteriores le había dado pena escribirme”*. Al consultar a las jóvenes por qué no se habían comunicado con nosotras, la respuesta fue, *“por pena”*, elemento esencial para considerar en los procesos pedagógicos

comunitarios y en los ajustes hacia un abordaje más personalizado, donde se anote información relevante para mantener la comunicación. Opciones provechosas como el teléfono deben ser alternadas con otros medios de comunicación, a criterio de las personas investigadoras, pues a pesar de ventajas como la llegada fluida, accesible y rápida de datos entre personas en estancias lejanas, es recomendable evitar el uso excesivo del artefacto (Díaz, 2016) y, por ende, sus secuelas.



*Figura 12.* Parte del listado de números telefónicos recabados en ambas comunidades.



*Figura 13.* Grupo de WhatsApp con mujeres de Santa María, conformado tras el encuentro El arte en mis manos.

Con el trabajo realizado en ambas comunidades y conforme se desarrolló el proyecto fue posible constatar cómo las dinámicas particulares de cada una de ellas incidieron en la participación de las personas en los encuentros. Nuestro proyecto implicó que la sostenibilidad de los procesos fuese una herramienta para dar continuidad a la propuesta, considerando la complejidad y particularidades que caracterizaron a cada una de ellas, de manera que fue primordial proponer diferentes formas de hacerlo según diversidad del contexto.

### **B. Análisis del mesosistema a partir de registro fotográfico**

Las dinámicas de interrelaciones características del mesosistema se analizaron a través de registro fotográfico realizado durante todo el proceso. El análisis de fotografías en fue seleccionado para la recolección de datos, por la forma en la que logró plasmar elementos complementarios al registro escrito, así como la posibilidad de analizar factores que comunes entre ellas. Este análisis busca aportar en su mayoría a la caracterización de la actividad del proyecto alrededor de acciones orientadas desde los primeros dos objetivos específicos, a saber: la forma

gestión y desarrollo de encuentros desde principios orientados a una mediación participativa y desde una perspectiva de educación inclusiva.

En este apartado las fotografías incluyen un pequeño cuadro de fondo azul en alguna de las esquinas, cuyo fin es representar la composición o estructura aérea de la imagen, en la que cada círculo amarillo expresa la presencia de una persona (estudiante universitario/a, docente, miembro de la comunidad o bien alguna de las facilitadoras) identificando la convergencia entre sistemas según lo sugiere el modelo ecológico de Bronfenbrenner. Las fotografías lograron capturar momentos cruciales, así como almacenar un registro ordenado en tiempo con sus respectivas fechas de encuentro, lo cual permitió visibilizar el cumplimiento de los objetivos, valorar los cambios en las interacciones interetarias, la importancia del recurso lúdico en la mediación y la reflexión constante del quehacer pedagógico desde una mirada crítica.

Este análisis considera las interrelaciones que ocurrieron entre los distintos microsistemas representados en los encuentros, tal como se mencionó con anterioridad, y según pueda evidenciarse por el registro fotográfico. Para efectos de este apartado, se analizarán oposiciones en los elementos gráficos como parte del repensar los modelos educativos tradicionales verticalistas en contraposición con líneas del pensamiento inclusivo. Todo ello según el hacer y el convivir al que la praxis dio lugar durante los encuentros desarrollados con las dos comunidades del cantón de Matina.

Desde nuestro modelo ecológico de base, el mesosistema está constituido por las interacciones entre diferentes microsistemas (Bronfenbrenner, 1991). Tras la revisión reflexiva a partir del recurso fotográfico/audiovisual, se procedió a la elección de fotografías para cada encuentro registrado en la galería de teléfonos móviles o a través de cámaras, que incluyeran evidentes interacciones entre microsistemas. El análisis de ellas permitió a su vez, identificar los indicadores informativos sobre el carácter de la gestión de las mediaciones desarrolladas. En específico, tal análisis, siguiendo la propuesta de identificación de dicotomías para caracterizar interacción en imagen (referencia), involucrará los siguientes pares dicotómicos:

### **Interacciones unigeneracionales vs. Interacciones interetarias.**

En este par dicotómico, la intención central es analizar como durante los encuentros se desarrollaron interacciones entre personas diversas y de distintos grupos etarios sin dificultad.

Creando a partir de lo anterior, una ruptura respecto a los sistemas educativos tradicionales que agrupan a niños, niñas o adolescentes por grupo de edad, estableciendo estándares cognitivos, académicos o sociales, al que todos/as responden.

### **Diversidad y promoción del talento vs. Foco en habilidades de lecto-escritura.**

En cuanto a esta dicotomía, se analizará cómo las metodologías participativas, lúdicas e interetarias permiten abrir espacios a diversidad de talentos y su ejercicio en ambientes contextualizados y de confianza. Se busca lograr sustituir los métodos tradicionales, orientados por lo general, hacia la adquisición de habilidades centradas en lectoescritura considerando como prioridad el rendimiento académico.

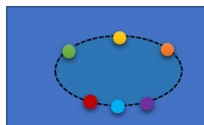
### **Mediación vertical autoritaria vs. Mediación pluricéntrica horizontal.**

Para efectos de este análisis, se busca contrastar entre aspectos que orientan a una transmisión de conocimientos bancaria, unidireccional y autoritaria, ante elementos representativos que, por otra parte, evidencien una mediación pluricéntrica donde los procesos de enseñanza-aprendizaje son más horizontales y su control distribuido entre niños/as, jóvenes y adultos que suman desde sus experiencias promoviendo una construcción de saberes colectiva.

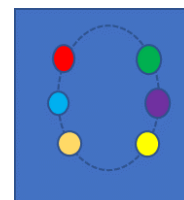
A continuación, se muestran las fotografías ordenadas de forma cronológica por encuentro con su respectivo análisis, considerando las citadas dicotomías de análisis y un pequeño esquema gráfico aéreo que representa la organización espacial de cada fotografía.



*Encuentro 1: “Primer contacto” (Ver Tabla 3).*



*Figura 14.* Primer acercamiento con una de las familias de Lomas del Toro.



*Figura 15.* Primer contacto con las docentes a cargo de la escuela de Lomas del Toro, previo al nombramiento de la después, directora del centro.



*Figura 16.* Persona encargada del registro fotográfico compartiendo en el primer encuentro, con niños/as de la comunidad en Santa María (Bananita).

Resulta vital comprender cuáles son los microsistemas que interactúan en cada fotografía, por ejemplo, en la Figura 14 sostienen contacto una madre de familia habitante de Lomas del Toro, un académico de la División de Educación Básica (DEB), académica y funcionaria del Programa Infantes y Salud Ambiental (ISA) y dos estudiantes (facilitadoras) de la carrera de Educación Especial. En el caso de la Figura 15, son los dos académicos y las estudiantes universitarias anteriores, interactuando con dos docentes funcionarias en la escuela de Lomas, por último, la Figura 16 sugiere, a un joven herediano y cinco niños/as de cinco hogares distintos.

Considerando estos aspectos y al analizar las tres fotografías de este primer encuentro, es manifiesto como personas de grupos generacionales distintos interactúan con un elemento en común: el diálogo, ejemplificado particularmente en la Figura 14, donde se aprecian personas conversando con rangos de edades comprendidos entre los 22 años y los 55 años aproximadamente, en una actividad de contacto que desde el primer momento se plantea como un diálogo. Lo mismo ocurre en las Figuras 15 y 16, y particularmente en esta última donde un joven cercano a los 30 años se encuentra compartiendo sus conocimientos sobre volar un dron a niños/as de Santa María con edades variadas e integrantes de familias con costumbres diversas, a quienes posteriormente se les permitió conducir el dron sobre su vecindario.

Un aspecto crítico para rescatar que se expresa mediante el registro fotográfico de este primer encuentro, es el no excluir a la niñez ni las personas más jóvenes por las lógicas de funcionamiento y la relación intergeneracional acostumbrada en los espacios donde participamos. Justo esa apreciación por el desarrollo progresivo, los gustos, ideas o argumentos de todos y todas, fue un rasgo característico de esta propuesta, al comprender que cada persona se desarrolla de forma diferente, de acuerdo con su etapa evolutiva y que se produce cuando cada individuo reconoce sus capacidades, intereses y talentos (Flórez y Vivaz, 2007).

En cuanto al aspecto de talentos vs. lecto-escritura, es necesario comprender que, aunque los participantes en general suelen asociar a la representación universitaria como representación de saberes asociados con el dominio de letras y lo escrito; quisimos evidenciar desde el principio el reconocimiento de saberes múltiples requeridos, por ejemplo, en la realización de actividades diarias en la comunidad. Así, desde las funciones ejecutivas que incorporan habilidades cognitivas se busca brindar posibilidades de adaptación a la persona ante situaciones inesperadas, complejas y cotidianas (Collette, Hogge, Salmon, & van der Linden, 2006), lo cual, es reflejado en las Figuras 14 y 15; hasta la escucha como habilidad, donde tanto adultos como niños/as requieren regulación para mantener su apertura al otro, se intentaron promover actividades variadas que promovieran la participación desde distintos talentos. Esto es aún más complejo en la Figura 16, donde para poder volar una herramienta tecnológica como el dron, es necesario, desarrollar otras habilidades y adquirir ciertos conocimientos, que justo en la imagen, son compartidas con la niñez presente. Las funciones ejecutivas fueron abordadas desde cada uno de los encuentros en beneficio de las comunidades, dada nuestra preocupación por el contexto bananero en el que cohabitan los vecino/as de Lomas del Toro y Santa María (Córdoba, 2016).

Una reflexión grosso modo, es que la educación toma elementos sociales, por ejemplo, “el surgimiento de las tecnologías de la información y comunicación, que pueden jugar un papel importante en la imposición de las culturas dominantes” (Montesdeoca, 2015, p. 113). Esto puede ser manifestado en los modelos adulto céntricos, donde se transmiten saberes específicos a personas “discentes” para homogeneizar a las personas (Montesdeoca, 2015), lo cual, dista de ser si quiera parecido a la dinámica que desde el inicio quisimos forjar con las comunidades en Matina. Es notorio como la distribución espacial en forma de elipses contribuyó a la promoción de espacios dialógicos, horizontales, pluricéntricos, donde las personas participantes reciben una atención

igualitaria al resto. Así se aprecia en la figura 14, donde la madre, es quién capta la atención de las personas a su alrededor, a tal punto que se realizan anotaciones relacionadas con su discurso.

***Encuentro 3: “Re-conociendo”.***



*Figura 17.* Niños y niñas compartiendo juntos en un espacio común en la Santa María (Bananita).



*Figura 18.* Niño y niña de la comunidad, compartiendo con Jenny sus dibujos y experiencias.



*Figura 19.* Niños y niñas compartiendo con Reichel y Jennifer en un espacio abierto.

A modo de mención, entre los microsistemas que interactúan en cada fotografía, se encuentran las dos personas facilitadoras del proceso pedagógico y seis niños/as. Es decir, a partir de las fotografías registradas del encuentro 3, es posible notar entre cinco y siete microsistemas, -

al considerar la Figura 17 un niño y una niña son hermanos-, que interactúan formando un mesosistema, conformados de esa forma por libre decisión de la niñez tras visualizar los materiales colocados en una mesa. El grupo que revela la imagen señala a niños y niñas, que aunque son vecinos, no todos y todas representan vínculos previos.

Un aspecto importante por destacar es la forma en la que las facilitadoras utilizan referencias conceptuales aprendidas en la Universidad para relacionarse de forma más horizontal con la niñez. Tal es el caso de las Figuras 18 y 19, donde tanto Jennifer como Reichel adoptan posturas para entablar conversaciones e interacciones a la altura de la mayoría de los niños/as, lo que puede incidir sobre el aprendizaje de las personas involucradas (Frisby y Martin, 2010). En la Figura 18, se aprecia como la convivencia entre el niño y Jennifer produce una sonrisa en ambos, expresando el disfrute de la dinámica y del tiempo compartido, promoviendo escenarios que distan de ser verticalistas o donde se transmiten saberes de forma bancaria (Freire, 1970).

Con respecto a la promoción del talento Castro-Pérez y Morales (2015), resaltan la importancia de una ambientación adecuada para el aprendizaje, que para este encuentro se empleó un espacio exterior dentro de la misma comunidad en contraposición a la rigidez de los espacios áulicos, representado en las Figuras 17, 18 y 19. El cambio de un escenario puede proyectar mayores periodos de atención, mostrar cómo trabajar en colectivo, mayor autonomía, escucha, oralidad, uso de la motricidad y otras involucradas en actividades como el habla y la pintura. Otro aspecto para remarcar es que el talento y las habilidades de cada uno son distintas, por ello, el desarrollo de actividades colectivas es deseable, con el fin de reconocer las capacidades ajenas y propias, para después emplearlas oportunamente en beneficio del colectivo.

Por su parte, “la mediación no se reduce al espacio escolar, de hecho, trasciende a la vida misma. Un aula viva corresponde al nicho ecológico donde habita y convive la experiencia nutritiva del aprender humano”, por ello, es posible visibilizar como las Figuras 17, 18 y 19, evidencian una mediación que trasciende al aula tradicional de cuatro paredes, que promueve escenarios lejanos a un sistema de transmisión de datos de forma bancaria (Freire, 1970), es un espacio más relajado, cercano a sus hogares, familiar y lleno de sonidos naturales. Todas las fotografías proyectan a una niñez que permanece de pie, que usa sus manos de maneras distintas, que no necesita copiar datos de una pizarra y que decide qué recursos utilizar en su creación. Las

interacciones horizontales, promueven una mediación pedagógica desde el diálogo y la confianza (Freire, 1988), como se denota en la Figura 17 y 18, entre el niño y Jennifer. Un último aspecto a rescatar es la estructuración nuevamente en forma de elipse, una forma mucho más útil en el plano pedagógico.

***Encuentro 4. Arte con mis manos (Ver Tabla 3).***



*Figura 20.* Padre y madres de la comunidad de Lomas del Toro iniciando un juego.



*Figura 21.* Madres, docente, conserje y funcionaria del IRET elaborando una botella decorativa, mientras compartían experiencias.



*Figura 22.* Madres, niño y padre pensando en los espacios de la comunidad que les gustaría transformar.

Las Figuras 20, 21 y 22 muestran actividad entre múltiples microsistemas, entre los que destacan: madres de familia, niños/as, un padre de familia, una académica del IRET, una conserje, una docente de Santa María (Figura 20) y las facilitadoras del proceso. Un aspecto que resalta en este sub-eje, es la forma en la que la Figura 18 las madres, docente universitaria y conserje del centro educativo comparten comentarios, experiencias y además construyen un recurso concreto para llevar a sus hogares. Parte de los rasgos característicos de los encuentros intergeneracionales fue el acompañamiento del disfrute y las risas, siendo este último, un elemento trascendental que recuenta beneficios en la salud, en el bienestar emocional y en la consolidación de relaciones sociales (Cervino, 2017). Entonces, parte de los beneficios de los encuentros interretarios que encontramos, es que las personas disfrutaban de espacios para sí mismas, conocer y reconocer a los otros.

Las Figuras 20 y 21 detallan otro de los momentos donde la apertura a habilidades más allá de la lectoescritura o la expresión oral permitió a las personas asistentes mostrar su creatividad al personalizar una botella de vino vacía con insumos como servilletas, goma u otros. Además, la actividad permitió revelar la habilidad que tienen para hacer reír a otros al compartir y conversar mientras se construía la manualidad con las manos. Desde una observación más detallada, sobre

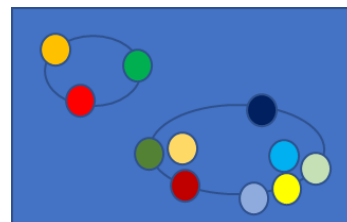


los dibujos de los presentes se muestra cómo logran dimensionar y reflexionar sobre la comunidad pues en la Figura 22, las personas asistentes al encuentro plasman los espacios que les gustaría cambiar a lo interno de la comunidad y en la escuela de la localidad, lo cual, pretendía promover el pensamiento crítico sobre la realidad local en la que conviven a diario. Tal es el caso del caballero (Figura 22) quién dibuja un tobogán, unas hamacas y una casa en un espacio comunitario que no tiene tales elementos pero que a su criterio podía ser beneficioso.

Como parte de la mediación pluricéntrica horizontal y circular, ya evidenciada en imágenes anteriores, se perciben prácticamente todas las personas en las tres figuras a altura similar, lo cual revela que la distribución espacial no buscó promover el otorgamiento de centralidad espacial a una u otra persona participante, desde donde dirigir o controlar la dinámica grupal. Inclusive, en el caso de la Figura 20 donde la académica de la Universidad Nacional se encuentra de pie, se denota una relación muy equilibrada y su postura y lenguaje corporal, más bien se expone empático lejos de orientado a dirigir la actividad. Un factor asociado a lo anterior es la confianza, el apoyo y el sentido de pertenencia que brindan las personas facilitadoras cuando se sientan, comparten y realizan la misma actividad, derribando barreras de participación.

Otro rasgo característico en la organización del espacio, que tiene estrecha relación con la mediación horizontal es la organización del espacio en forma de elipse (Kalman, 2008). Una entidad geométrica que ya cuenta al menos con dos focos a diferencia del círculo. Estas fueron conformadas regularmente de manera interretaria (Ver ambas conformaciones en Figura 22) así por personas adultas como por niños/as, y adultos mayores; remarcando que, aunque pudieron estar en otros espacios dentro del centro educativo con niñez de su edad, permanecieron durante todo el encuentro al lado de sus madres, participaron y contribuyeron en la misma medida que cualquier otra persona adulta presente.

### ***Encuentro 5: “Todos aprendemos al jugar”.***



*Figura 23.* Personas de la comunidad, docente y colaboradores de la Universidad en la escuela Lomas del Toro.



*Figura 24.* Encuentro conjunto con estudiantes de Educación Preescolar.



*Figura 25.* Niños y niñas evidenciando disfrute durante el juego con estudiantes de Preescolar.

Es fundamental comenzar por la mención a los microsistemas que interactúan en este encuentro, mediante la apreciación de las Figuras 23-24: hay madres de diferentes edades en ambas comunidades, colaboradores de la Universidad Nacional, la docente de primer grado (Figuras 23 y 24), niñez de edad escolar (múltiples niveles), estudiantes universitarias de la carrera de Preescolar y ambas personas facilitadoras (Figura 25) interactuando o bien, realizando el registro fotográfico.

Una vez atendidos los microsistemas presentes, es necesario analizar como las Figuras 23, 24 y 25, además de dejar en evidencia la ruptura de relaciones unigeneracionales, muestran la gran cantidad de posibles interacciones entre personas con edades variadas: a) en la Figura 23 vemos la cercanía entre dos madres al fondo, una madre y la docente de I grado, un joven funcionario entregando la merienda a una niña y una joven estudiante de educación especial, alegre, atendiendo a una madre y a su hijo, b) entre niños/as de edades varias, mediación de una persona adulta, entre Jenny y la docente de I grado y otras interacciones más atrás que revelan presencia de personas adultas y muy noveles (Figura 24) y c) interacción más directa entre niños/as de niveles escolares diferentes, gracias al juego como recurso didáctico y estimulador (Figura 25) en presencia de estudiantes universitarias. Las relaciones intergeneracionales fueron protagonistas en los encuentros de este proyecto, integrando no solo distintas edades, sino también descontinuoando las competencias y categorizaciones por género.

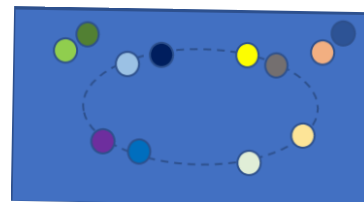
En cuanto a la promoción de talentos, como se mencionó en líneas anteriores, la estimulación del desarrollo cognitivo fue parte indispensable de las actividades realizadas para contrarrestar y mitigar las secuelas producto de la exposición a plaguicidas en la zona. Diversidad de actividades lúdicas para el desarrollo cognitivo, juegos, los movimientos motores (Figura 24), la marcha (Figura 23) y la resolución de problemas (Figura 25), se advierten en la evidencia fotográfica. Entre la diversidad de funciones ejecutivas que se estimularon durante los encuentros estuvieron: control inhibitorio, autorregulación, coordinación, memoria de trabajo -especialmente en la Figura 25- al manejar partes del cuerpo, colores y movimientos en un solo juego. Otros talentos que resaltan en las figuras del encuentro 5 son, la creatividad del estudiantado

universitario, la motricidad de distintas partes del cuerpo para caminar o tomar una pelota con la mano o bien, tocarse la cabeza (Figura 24).

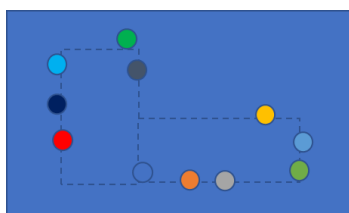
En el marco de la mediación pluricéntrica horizontal, podríamos ubicar nuevamente una serie de elipses en la distribución de los distintos espacios, logrando dos o más focos atencionales, visibles en distintos tamaños y en diferentes espacios geográficos, en las tres imágenes seleccionadas (especialmente en la Figura 23 con al menos 5 conformaciones distintas simultáneas y todas ellas, circulares o elípticas). Por otra parte, un aspecto que sobresale entre muchos aspectos a considerar fue la atención brindada por los distintos colaboradores de la UNA hacia los miembros de la zona. Gracias a ella, las personas de la comunidad se sienten apreciadas, valoradas por el esfuerzo de llegar hasta la comunidad y servidas, lo cual, aporta además sentido de pertenencia para los encuentros posteriores.

Algunas de las mujeres presentes eran amas de casa con ocupaciones durante toda la semana, en buena parte dirigidas a apoyar a sus hijos/as o pareja, por lo que, sentirse atendidas los sábados representó para ellas una gran motivación, un ambiente distinto y un descanso donde se retomaron fuerzas para iniciar una nueva semana. Para nosotras, un aspecto más desde el cuál abrir los encuentros a esa horizontalidad, y a la reciprocidad de una convivencia sin enfatizar niveles o estatus distintos entre la comunidad que constituimos. También aportó a esto último, un elemento notable en la Figura 20, y representativo de todos los encuentros, cómo fue el espacio de la comensalidad. Esta actividad permitió que cada persona estuviera diferentes espacios y que se relacionara con la otredad también siguiendo muy distintos códigos. Lejos de ser un espacio de notificaciones, regaños o preocupaciones externadas por la escuela (experiencia habitual para algunos encargados), fue un espacio para la libre expresión, el disfrute y el reconocimiento de personas, fuera del rol semanal habitual que parece definirles. En respuesta a los estereotipos, los encuentros abrieron la puerta para el descubrimiento de nuevas habilidades requeridas en actividades colectivas. Los espacios de juego y comensalidad, dieron libertad para gritar, reír (Figura 22), compartir y comer (Figura 20), algo inusuales en el contexto educativo formal.

*Encuentro 7: “Compartir lo que me gusta”.*



*Figura 26.* Espacios de comensalidad disfrutados dentro de cada uno de los encuentros.



*Figura 27.* Tiempos de crear individualmente, pero compartir con el colectivo.

Este es uno de los encuentros en los que se registraron menos fotografías, por lo cual se seleccionaron solo dos que incluyen interacciones entre microsistemas suficientes para evidenciar el análisis desde las dicotomías propuestas. En las Figuras 26 y 27, se aprecian interacciones entre

niños y niñas que provienen de un mismo núcleo familiar, otros de distintos hogares, las facilitadoras del proceso, una colega de Preescolar (Figura 27 al fondo) quién fue parte de todo el proceso, madres y un padre de familia.

En cuanto a la primera dicotomía, ambas fotografías exhiben una forma de convivencia pacífica e interretaria. En el marco del encuentro 7 resulta muy enriquecedor, volver a evidenciar el cómo los espacios de comensalidad permiten una constitución natural de vínculos, socializaciones y confianza, entre personas que poco se conocen y de edades que distan entre sí (Figura 26). Los alimentos compartidos en una mesa o en un espacio abierto estrechan relaciones entre personas de la comunidad. Quienes comparten estos espacios llegan a considerarse parte de la familia, rompiéndose en ellos la monotonía laboral, los ciclos cotidianos; lo que fue la intención por parte de un equipo proveedor (Sintjago, 2010). Esto último, aportó al logro de relaciones interretarias más fluidas, estables y sostenidas en el tiempo, aunque al principio ninguna de las comunidades estaba acostumbrada a este tipo de vinculaciones.

Aún las personas que no participaron de los alimentos en la Figura 26, muestran un lenguaje corporal que expresa atención sobre quienes sí lo hacen y viceversa. Y es posible admirar cómo en esta misma figura hay cerca de tres o cuatro interacciones simultáneas: Jenny (proyectista) con un niño, dos niños cerca de la puerta y otras dentro de la gran elipse: un padre, su hija y otras madres con sus niños. En la Figura 27 se aprecia un trabajo individual, pero también se identifica fácilmente el acercamiento intencional y a la vez espontáneo de Jenny como facilitadora, al dirigir su mirada a un niño que también sonríe. Nuestra compañera de Preescolar, aunque en la imagen se encuentra del otro lado tomando una fotografía, durante el trabajo en mesas permaneció cerca de la madre que carga una bebé de pocos meses, quién tuvo notorio compromiso para interactuar en un ambiente cargado de niños/as y personas jóvenes universitarias.

Referente a la promoción de talentos, es visible cómo en ambas fotografías se realizan una serie de actividades, simultáneas que requieren de autorregulación, de movimientos en los brazos y piernas, que permiten la alimentación, la pintura y el desplazamiento. En la Figura 27, es notorio este proceso, precisamente, al permanecer sentados, conversando y sonriendo juntos, mientras que en la Figura 26 lo revela durante los espacios de comensalidad. Asimismo, vemos a otros niños

movilizándose en el espacio, conversando, utilizando habilidades cognitivas no visibles para externar el lenguaje, el proceso de comunicación tanto gestual como articulado, entre otros.

En cuanto a la mediación pluricéntrica horizontal, se aprecia cómo nuevamente las elipses hacen una importante aparición, convirtiéndose en un referente básico para la forma de mediación que promovió este proyecto. Las elipses, constituirse por la coexistencia de dos focos de atención, es al mismo tiempo flexible, pues puede conformarse mientras se está de pie, sentado, con pocas o muchas personas, como ocurre en la Figura 26 habilitando más puntos de interés y diálogo. Justamente, otra característica evidente aquí es la construcción de experiencias por medio del diálogo entre iguales (sin distinguir edades), la libertad de expresión, la espontaneidad e inclusive los gritos. Esto permite que la mediación sea aún más horizontal y que los focos atencionales no sean captados en una situación de poder autoritario por las facilitadoras. El protagonismo de la construcción del proyecto siempre fue compartido y alternado, de acuerdo con la situación, las habilidades y las personas que se encontraban interactuando.

***Encuentro 8: “Conozco mi comunidad”.***



*Figura 28.* Niños y jóvenes de distintas edades en Lomas del Toro resolviendo estrategias para un juego.



*Figura 29.* Asistentes al encuentro, describiendo de forma colectiva a su comunidad.



*Figura 30.* Momento del juego rompehielos durante el encuentro.

Los microsistemas que se relacionan en las tres figuras anteriores son: universidad (Figura 30), escuela y comunidad (representada por los vecinos/as) (Figuras 28 y 29). El encuentro 8 se



encuentra respaldado por tres fotografías que muestran explícitamente las relaciones interetarias. Estas relaciones, lejos de ser para un solo grupo, son enriquecidas por la diversidad de temperamentos, cualidades, edades, intereses y gustos. Un aspecto por resaltar en las Figuras 28, 29 y 30, es la variedad de posturas base de las interacciones facilitadas: de pie, sentados, acostados en el suelo, dentro y fuera del aula. El que una persona adulta se sienta en el suelo o participe de forma activa en el juego, hace sentir a la niñez más cómoda (Referencia) y, por ende, se genera mayor participación y sentido de pertenencia. De hecho y ya para este encuentro, las personas presentes se habían convertido en asistentes regulares, mostrando la consolidación del grupo y la solidez de su trabajo en equipo, sin importar la edad. En la Figura 29 se muestra la complementariedad entre personas de distintas edades, dado que mientras las personas más grandes no podían acceder espacios muy reducidos o realizar ciertos movimientos, sí podían presentar mayor fluidez al escribir o leer. Parte de la riqueza de la apertura interetaria al trabajo desde diferentes talentos.

Precisamente, en cuanto a esa promoción de talentos, se notó cómo a través de la lúdica como recurso pedagógico (Flórez y Vivaz), fueron promovidas una serie de habilidades, necesarias también para la vida personal y social de cada persona asistente. La Figura 28 se observa el trabajo en equipo, el diálogo, el razonamiento y la regulación (Rueda y Paz-Alonso, 2013). Durante el juego, desarrollado en la Figura 30, también buscamos involucrar la actividad motriz diversa (cada uno con un movimiento y posición distinta), la regulación al lanzar o recibir la pelota, más el proceso de regulación que presenta cada jugador al no exaltarse por alguna emoción en particular. Otra de las habilidades que caracterizaron a ambas comunidades -simbolizada por las personas mayores en la Figura 29, fue la empatía, notable al involucrarse desde un compartir con el otro, a nivel del suelo, preferido de la niñez acompañante.

En cuanto al uso y distribución del espacio, hay dos elementos que remarcar, 1) la formación de elipses contribuye nuevamente a las mediaciones antiautoritarias (Flórez y Vivaz, 2007) y 2) la Figura 29 muestra a personas de todas las edades en el piso, mientras la Figura 27 los visibiliza de pie; parte la mediación horizontal, es brindar espacios accesibles -donde sin importar la edad o condición, se tenga posibilidad de participar-, flexibles e innovadores, al involucrar métodos oportunos, llamativos y contextualizados.

*Encuentro 10: “Modela tu ideal con tus manos”.*



*Figura 31.* Niños y niñas de diferentes edades, moldeando arcilla con un joven de la comunidad.



*Figura 32.* Encuentro moldea con tus manos, donde se dan múltiples interacciones.



*Figura 33.* Representación de los espacios de diálogo durante los encuentros.

Para contextualizar los microsistemas que interactúan en este encuentro, es necesario relatar que en las tres figuras sobresale la misma comunidad y los mismos participantes desde ángulos diferentes, ante la pérdida de registro fotográfico de dicho encuentro en Santa María. En el caso de la Figura 32, se aprecian ocho personas, pero dos de ellos son hermanos gemelos y el joven con el niño menor que se observa a su izquierda también son hermanos, lo cual, revela que hay seis microsistemas, sin contabilizar a Jennifer y a Reichel, quién se encuentra tomando la fotografía.

Al tomar en cuenta dichos elementos y tras el análisis de las tres figuras, es evidente la interacción generacional diversa, pues niños desde los cuatro años hasta un joven de diecinueve años aproximadamente, se encuentran relacionándose y compartiendo sus experiencias durante el moldeo manual de arcilla (Figuras 31-33). La posibilidad de crear, convivir durante la confección y compartir la creación finalizada, resultó en un elemento fascinante para la promoción de

interacciones entre distintos grupos poblacionales. Todo ello alejado de la realidad escolar actual típica en el sistema educativo formal.

Un aspecto que resalta en la Figura 31, fue la intencionalidad al colocar menos vasos que la cantidad total de asistentes, para propiciar la gestión del uso compartido del agua. La distancia a la que se colocaron las personas asistentes es ideal para que cada uno tenga su propio espacio, pero también suficiente para charlar con las y los otros. La Figura 32 es el mejor ejemplo de las relaciones sanas y agradables que por lo general, fueron manifiestas en los encuentros con dos elementos representativos: 1) El compartir generado entre la niña que está finalizando su creación manual y riendo a la vez, con D, el joven de camisa de cuadros que sonrío con ella, evidenciando diálogo, disfrute y convivencia. 2) El preadolescente alegre que se encuentra al fondo de la imagen, mientras muestra su producto final a una persona a su lado. Múltiples actores, múltiples realidades gestionándose desde sus interpretaciones de una actividad compartida.

### *Encuentro 12: “Exploremos talentos”.*



*Figura 34.* Múltiples microsistemas interactuando entre sí, por transformar los espacios comunes de la escuela.



*Figura 35.* Docente universitaria visualizando como la niñez de Lomas del Toro contribuye en la transformación de espacios escolares.



*Figura 36.* Estudiantes de Educación Especial, con madres, niños y padre, transformando espacios comunes de la escuela, en espacios agradables.

En las tres figuras que representan el encuentro 12, es posible contabilizar múltiples microsistemas interactuando entre sí. Solamente en la Figura 34 hay al menos tres microsistemas interactuando: niños/as, tutores/as de familia y estudiantado universitario, que simbolizan la

diversidad de personas que visitan la comunidad. Mientras tanto, en la Figura 35 se encuentra tres o cuatro microsistemas en interacción, tres pertenecientes al interior de la comunidad y una académica de la Universidad Nacional, quién apoyó en los procesos pedagógicos durante un largo periodo. Por último, en la Figura 36 intervienen nuevamente tres microsistemas, dentro de los cuales, destacan dos jóvenes universitarias quienes se encuentran resolviendo una tarea específica con vecinos/as de dos grupos etarios distintos, en la escuela de la localidad.

Las figuras 34, 35 y 36 reflejan ampliamente la interacción entre personas de distintas edades sosteniendo contactos de múltiples formas. Estas interacciones se gestan entre personas muy jóvenes e involucran personas de hasta aproximadamente los cuarenta años. Un factor que impulsó la conformación de grupos tan variados fue la posibilidad de cada persona para decidir en qué subgrupo se sentía cómoda entre los múltiples grupos a los cuales incorporarse. La flexibilidad para llegar a un grupo, marcharse, visitar otros espacios, jugar, relacionarse, convivir, aprender y experimentar, dista ampliamente de la metodología educativa regular actual -centrada en la magistralidad y en grados académicos distribuidos por edades similares- (Campos-Gutiérrez, 2014), donde cada niño/a debe permanecer sentado/a durante largos períodos, prestar atención a una pizarra, mantenerse en silencio y evitar cualquier tipo de interacción porque irrumpe el orden de la clase. Sobre esta descripción, se ha destacado además la falta de un sistema motivador que contextualice los saberes y responda de forma integral a las necesidades inmediatas de la población (Román, 2013).

Por otro lado, en cuestión de talentos vs. el sistema hegemónico de la lecto-escritura como elemento trascendental de la educación formal, es evidente como estas fotografías, demuestran la intención de promover habilidades, capacidades y destrezas innatas, en desarrollo o aún no descubiertas, tales como las involucradas al momento de pintar (Figura 35), crear recursos nuevos para la comunidad con alta creatividad (Figura 34), las destrezas para el trabajo armónico y colaborativo (Figura 36), la resolución de problemas que emergen sobre la misma dinámica (Figura 36), la capacidad para socializar y comunicarse con personas de otras edades (Figura 34) o la fortaleza muscular y motriz necesaria para sostener un pincel (Figura 35).

En relación la mediación vertical vs. la mediación horizontal, son diversos los elementos que expresan la descentralización del poder en las personas adultas o facilitadoras, tal como la

atención que recibe la acción del niño en la Figura 35, el diálogo compartido en la Figura 34 o la acción compartida de la Figura 36. Un aspecto que muestra también cómo la mediación puede ajustarse radicalmente con pequeñas modificaciones en el espacio, fue el uso de los espacios externos a las aulas, lo cual permite mejores aproximaciones, interacción con la naturaleza y un ambiente abierto y flexible. La amplitud de espacio favorece que las personas mantengan niveles de altura muy similares (Figuras 35 y 36). El uso de la lúdica, el elemento kinestésico, auditivo y visual fueron protagónicos en la mediación, pues cada semana se emplearon recursos diversos, apropiados a los distintos estilos de aprendizaje (Cazau, 2004), muy accesibles para cualquier edad.

***Encuentro 13: “Todos somos Matina”.***



*Figura 37.* Organización para la visualización del documental del Caribe en Lomas del Toro.



*Figura 38.* Juego conejos y madrigueras como rompehielos para iniciar el encuentro en Santa María.



*Figura 39.* Conversatorio con niños y niñas de Bananita, quienes elaboraron un barco en origami, para visualizar el documental sobre la contaminación producto de las bananeras, en el cantón de Matina.

Los microsistemas que intervienen en la fotografía 37 son al menos diez distintos, considerando algunas familias identificadas a simple vista, mientras en la Figura 38, se contabilizan como mínimo siete sin sumar a la persona que capturó la fotografía (tarea que por lo general fue asumida por Reichel). La Figura 39 representa con detalle los mismos microsistemas



de la Figura 38, ambas fotografías responden al encuentro organizado para Santa María (Bananita). Hay presencia de niños que son hermanos y curiosamente no se hicieron presentes más personas adultas, aparte de las facilitadoras del proyecto.

Tras el análisis de las Figuras 37, 38 y 39, en cuestión de interacciones unigeneracionales e interetarias, se reflejan nuevamente interacciones entre personas de distintos grupos etarios, niños/as más pequeños formando madrigueras durante el juego, con otros más grandes, unos agachados y otros de pie (Figura 38). Es aún mayor la variedad en la Figura 38, donde hay madres de distintas edades y niñez representando las múltiples etapas del desarrollo. Algo importante es que todas las personas participantes adoptan posturas iguales o muy similares, representado en la Figura 39, donde inclusive Jennifer y la persona que capturan la fotografía, están a una altura muy similar, con el objetivo de entablar conversaciones y ser más significativos en la situación de enseñanza-aprendizaje que se construye conjuntamente.

También es importante como el lenguaje postural y la visión evocan la atención que reciben varias personas simultáneamente, evidenciado el control distribuido a lo largo de las sesiones. Así, en la Figura 37 hay una interacción evidente, pues la vista de las personas participantes está dirigida hacia el frente, aunque no es perceptible para quién, mientras en la Figura 38 a pesar de que hay cierto grado de atención por las próximas indicaciones del juego hacia Jennifer, ciertas miradas están prestando cuidado a otros elementos en el entorno, provocando otras interacciones entre personas de distintas edades, contraria a la modalidad que regularmente se observa en los salones de clase. Al igual que en la Figura 38, la Figura 39 revela como hay hasta tres personas expresándose en una misma elipse, una niña conversando con un niño a su lado, mientras simultáneamente está Jennifer expresándose de forma oral, igual que el niño de camiseta roja.

Respecto a la promoción del talento, en la primera Figura se puede resaltar el orden, la organización y la distribución de las personas en el espacio, las habilidades cognitivas que permiten a las personas adultas y a la niñez prestar atención, especialmente, cuando se visualizó el documental programado (Figura 37). Se intentó fomentar la criticidad para comentar después de la proyección y la autorregulación (habilidad para controlar tendencias naturales, deseos, comportamientos espontáneos, al considerar tanto normas como comportamientos sociales aceptables (Baumeister & Heatherton, 2014)). Finalmente, la Figura 39 muestra barcos de papel

sobre la simulación de agua que construimos para comprender aún mejor el documental, lo que revela el uso la estimulación de capacidades cognitivas (Guedez, 2013) y el impulso de otras como la creatividad (Garcés, 2015) y soporte para la dificultad atencional (Echeverría y Buitrón, 2012).

En tercer y último lugar, la dicotomía entre la mediación vertical vs. la horizontal se hace visible en las Figuras 37 y 39 pues encontramos nuevamente presencia de grandes o pequeñas formas circulares, mientras en la 38 se aprecian las formaciones elípticas, integradas por las personas participantes. La posición adoptada por las facilitadoras es indispensable para la construcción de ambientes de confianza, horizontales y participativos, tal como se mencionó anteriormente y se denota en las Figuras 38 y 39.

#### ***Encuentro 15: “Somos investigadores”.***



*Figura 40.* Primer contacto y actividad de las y los estudiantes universitarios con las personas participantes en Lomas del Toro.



*Figura 41.* Recolecta de muestras de agua en la quebrada más cercana a la escuela Lomas del Toro, con estudiantes de la Maestría en Salud Ocupacional.



*Figura 42.* Gira con estudiantes de la Maestría en Salud Ocupacional para compartir sobre la problemática del agua en las comunidades.

Según el registro fotográfico anterior, se observa que este fue uno de los encuentros donde se logró una mayor cantidad de interacciones entre miembros de distintas familias, es decir, entre microsistemas. primero por la amplia cantidad de visitantes -estudiantado de la Maestría en Salud

Ocupacional de la Universidad Nacional y el Tecnológico de Costa Rica- y colaboradores, como por la numerosa asistencia de familias que se hicieron presentes en ambas comunidades. Esto es manifiesto en las Figuras 40, 41 y 42, donde cómo mínimo están ocurriendo conexiones entre siete microsistemas, alcanzando un máximo en la Figura 40, especialmente por las interrelaciones tan directas que se detallan a simple vista.

Con relación a la dicotomía relaciones unigeneracionales vs. interacciones interetarias, es trascendental remarcar que solamente con observar rápidamente la Figura 40 se nota una riqueza amplísima en interacciones interetarias. Niños y niñas en edad escolar, jóvenes en preparación universitaria, madres jóvenes y personas adultas trabajadoras, lo cual, denota no únicamente la disparidad generacional, sino también las diferencias geográficas y contextuales entre cada microsistema, que lejos de impedir la convivencia, enriquecieron el proceso. En dichas interacciones se rompen esquemas que indican que los hombres no deberían trabajar en espacios pedagógicos con la niñez, pues apreciamos a personas como el profesor Michael comunicándose con una niña y a otro caballero de camisa roja en la Figura 40, entablando comunicaciones amenas con niñas y niños, al igual que el resto de las compañeras universitarias. Por su lado, este tipo de experiencias con personas universitarias, abren portillos para dar libertad a sueños o a metas profesionales que la niñez se quiera fijar, pues parte del vínculo forjado puede provocar un modelo para su futuro o la confirmación de un objetivo previo.

Al dirigirse a la variedad de talentos que se hacen presentes en la población y que son simbolizados en las tres fotografías seleccionadas para el encuentro #15, resaltan no solamente habilidades asociadas a la creación de materiales o modificación de espacios, como ocurre previamente por la naturaleza de las actividades lúdicas programadas, sino que además resuenan una serie de afinidades por el ambiente, con la recolecta de muestras de agua (Figura 41), la importancia de las reacciones que ocurren en los compuestos químicos, en la capacidad para socializar tan pronto con personas desconocidas (Figura 40), se notan además las preferencias y gustos, pues mientras unos recolectan muestras, otras niñas rodean a una joven para conversar con ella sobre la problemática de la zona (Figura 41).

En cuanto a la mediación pluricéntrica horizontal, contrapuesta a los modelos autoritarios tradicionales, cabe mencionar que el mismo estudiantado de la Maestría en Salud Ocupacional

(MSO), estuvo realmente impactado por la relación pedagógica y por la riqueza de la investigación-acción. Aunque la mayoría de ellos se preparó inicialmente en carreras que implican ciencias exactas, el reto fue realizar un abordaje horizontal apropiado. Dos ejemplos explícitos de su logro se encuentran en la Figura 42 cuando se adopta una elipse de nuevo, sugerida por el estudiantado de la MSO y al observar la Figura 41 donde la joven inclina intencionalmente su espalda para poder atender de una manera más cercana a las niñas pequeñas que tiene al frente. Las interacciones se establecieron primero en el aula (Figura 40) para luego extenderse hacia los lugares sugeridos por la niñez y adultez participante, reconociendo el valor de su conocimiento y la importancia de su criterio en la construcción del proyecto, dando respuesta a una necesidad externada por ambas localidades durante el encuentro 13.

***Encuentro 17: “El futuro en tus manos”.***



*Figura 43.* Uno de los equipos concentrado en terminar primero su pirámide.



*Figura 44.* Jóvenes de toda edad formando una pirámide de una forma novedosa.



*Figura 45.* La juventud de Lomas del Toro jugando en su convivio.

Los microsistemas que interactúan en las tres fotografías electas, todos/as miembros de la comunidad: niños, niñas y jóvenes de distintas edades y en diferentes etapas del desarrollo. Esto es más notorio aún en las Figuras 43 y 44, donde la altura de los presentes denota las diferencias etarias. En el registro seleccionado para este análisis, no aparecen docentes, académicos

universitarios y tampoco las personas facilitadoras, aunque se asumen que todas ellas se hicieron presentes, particularmente en la organización, decoración, alimentación o captura de fotografías.

En cuanto a los vínculos interetarios que se gestaron a partir de este encuentro para la convivencia juvenil y a pesar de la convocatoria tan clara que se hizo en función de la juventud local, se aprecia la heterogeneidad del grupo asistente. Fueron motivados a llegar niños desde aproximadamente 10 años hasta jóvenes de más de 20 años que integran una parte esencial dentro de su comunidad. No cabe duda, que la edad nunca fue una limitación para la convivencia o la construcción colectiva, pero para este momento cualquier estigma o barrera en este sentido, ya había logrado ser derribada por completo, reflejado en la Figura 44, al ver a la niñez interactuando de forma amena y divertida con la juventud. Por supuesto, la lúdica (Flórez y Vivaz, 2007) jugó un papel trascendental en la promoción de espacios integrados por tanta diversidad, en todo el sentido de lo que la palabra implica.

En referencia a la promoción del talento y habilidades asociadas, es posible mencionar la precisión necesaria para jugar en equipos, específicamente el juego de los vasos (Figuras 43 y 44), la coordinación grupal (Figuras 43-45), la comunicación expresa en todos los registros de imagen (particularmente en la Figura 45), la escucha activa como un sentido que se potencia al tener los ojos vendados (Figura 45), la espera, la paciencia, la confianza, el trabajo en equipo (Figuras 40-42) y las habilidades motoras para gatear, caminar, inclinarse o movilizarse en el espacio.

Por último, la mediación pluricéntrica horizontal en contraposición con las visiones verticalistas tan comunes, es reflejada a través de la implementación de sugerencias de actividades por parte de la juventud presente, la toma de decisiones por sí mismos/as se aprecia ante la nula intervención adulta o de facilitadoras (Figuras 43-45). Las actividades y las fotografías demuestran que las actividades se desarrollaron en equipos variados, quienes lejos de ser promovidos por la competencia agresiva estaban más enfocados al apoyo, al crecimiento y a la finalización de actividades. La horizontalidad como eje transversal de la pedagogía, permite oportunidades grandiosas para la diversión, el aprendizaje y la confianza. La mediación horizontal es reproducida por los niños, niñas y jóvenes, que estuvieron presentes en encuentros anteriores y adoptaron prácticas pluricéntricas, porque la esencia de los juegos así lo permitió.

**Encuentro 18: “Cuéntame tu historia”.**



*Figura 46.* Representación de nueve microsistemas interactuando en presencia de un invitado.



*Figura 47.* Docente, mujeres, niños, niñas y adolescentes formando una gran elipse para una emotiva despedida.





*Figura 48.* Niños/as en la última sesión recordando como hacer un vaso de origami, como ocurrió en el encuentro #7.

Para este encuentro de cierre, los microsistemas involucrados fueron: las madres de familia de la comunidad, la docente de primer grado, la niñez participante, académicos de la Universidad Nacional, las estudiantes facilitadoras (encargadas de las evidencias fotográficas) y un profesor pasante de una universidad argentina (Figuras 46 y 48).

En cuanto a las interacciones intergeneracionales, no hace falta un análisis tan profundo y detallado para encontrarlas. A simple vista se observa cómo el profesor pasante (en una etapa de adultez madura) interactúa con niños/as de edad escolar (de distintos grados) de forma directa y activa. Es explícito que las interacciones que ocurren trascienden al diálogo y se acompañan de contacto visual (Figura 46), de imitaciones (Figura 48) o de contacto físico (Figura 47) de una joven para el niño que permanece a su lado. La inclusión de la actividad lúdica (Flórez y Vivaz, 2007) y de técnicas como el origami, permitieron que tanto personas adultas como niños/as pudiesen interactuar y construir una misma figura (Figura 46) de manera simultánea. Es evidente como la práctica y el tiempo producen la constitución natural de interacciones y cómo la necesidad del ser humano por desarrollarse en ambientes sociales, ocurre de forma espontánea.

Los talentos más insignes en las Figuras 46-48 son, en primer lugar, la socialización: esa capacidad para acercarse, entablar conversaciones y generar los primeros vínculos con personas

desconocidas. Una capacidad que asombra, es la resistencia al fuerte sol que hace durante los encuentros y cómo no la convierten en una limitación o excusa para asistir. La habilidad para observar y a la vez trasladar esa información a una hoja propia (Figura 48), el dejar el temor a la proximidad con personas adultas y la riqueza comunicativa entre adultos y niños (Figura 46). El refuerzo de la comunicación asertiva, relacionada con la capacidad de expresión verbal y no verbal, más apropiada de acuerdo con el contexto (Pérez, León y Coronado, 2017), es requerido para el establecimiento de relaciones sociales sanas, asimismo, útil en la labor docente, para identificar situaciones que ocurren a lo interno de los hogares.

Para culminar este análisis, cabe remarcar un elemento que fue notable en cada encuentro y esta no es la excepción. La formación de elipses (Figuras 46-48) revela la posibilidad de ver rostros, expresiones y de distribuir la atención en los diferentes focos (Figura 47). La horizontalidad como una práctica natural y encabezada por el cuerpo de facilitadoras, permitió el conocimiento profundo de las comunidades, sus necesidades y sus intereses, promovió los espacios de escucha, la valoración de sus opiniones como comunidad, la expresión de ideas y los procesos de enseñanza-aprendizaje con respeto a los ritmos y a las formas.

### **C. Análisis del exosistema a partir de registros y documentación oficial**

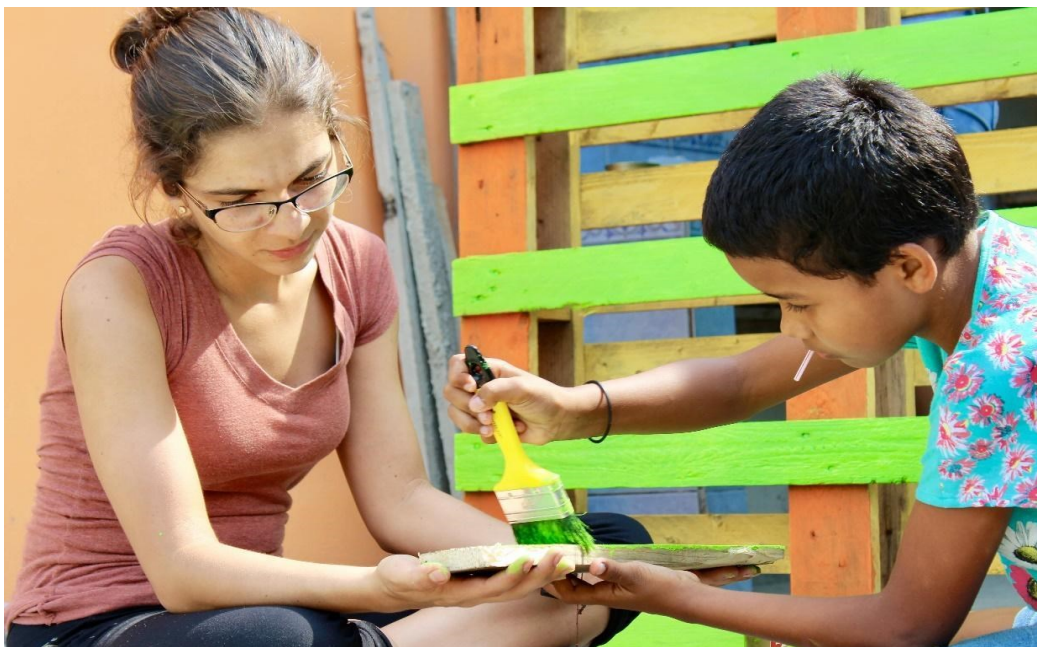
Después de analizar mediante fotografías el mesosistema, resulta importante proceder al análisis del último subsistema del proyecto, para valorar de forma más integral y con mayor detalle el cumplimiento de los objetivos. Tal como se encuentra en apartados anteriores, el exosistema refiere a “uno o más espacios donde la persona no es propiamente protagonista o participante activo, pero en los cuales se producen hechos que sí afectan sus entornos de desarrollo” (Bronfenbrenner, 1991, p.44 y Sánchez, 2002). Para realizar un análisis más exhaustivo y determinar grupos e interacciones que coincidieran con esta descripción, utilizamos como evidencia toda documentación oficial recopilada, a modo también de visualizar algunas de las gestiones dentro del proceso, ya fueran, solicitudes, permisos, donaciones o documentos parte de la gestión con otros grupos a lo interno de la entidad de educación superior. Cabe resaltar que algunos de sistemas inicialmente identificados como exosistemas, tras la maduración del proyecto y gracias a la gestión de las proyectistas, se sumaron al mesosistemas y entraron a compartir

directamente con la comunidad de aprendizaje. Ello se corrobora mediante documentación oficial de la Universidad Nacional.

A continuación, se describen algunos de los procesos de gestión que condujeron a sumar recursos humanos y financiaron desde diferentes grupos inicialmente concebidos como exosistemas relativos a nuestras comunidades de interés. Procesos que se desarrollaron en busca de fortalecer el impacto del proyecto en términos de nuestros objetivos específicos y para beneficio de las comunidades.

### **Grupo 33 de la carrera Pedagogía en Educación Especial con Énfasis en Proyectos Pedagógicos en Contextos Inclusivos.**

El grupo 33 de la carrera Pedagogía en Educación Especial con Énfasis en Proyectos Pedagógicos en Contextos Inclusivos, estuvo conformado por 24 mujeres jóvenes de 4 diferentes provincias del país: San José, Alajuela, Limón y Heredia, que en 2018 convergieron en la División de Educación Básica (DEB) de la UNA en su propósito de formarse como profesionales en Educación Especial. Hasta principios del I Ciclo de 2018 el grupo realizaba sus actividades de formación ajeno a la situación y problemáticas asociadas con nuestras comunidades participantes. Así, con el propósito de compartir con el grupo la iniciativa de hacer extensión universitaria, se efectuaron una serie de acciones y gestiones para orientar actividades de este grupo, en apoyo a nuestras comunidades participantes. El primer acercamiento con las estudiantes del grupo 33, ocurrió mediante una visita a una de sus clases, donde como proyectistas compartimos una presentación en Power Point (Anexo 2) con el propósito de exponer posibles iniciativas a realizar en las comunidades para transformar algunos espacios comunes. Con el visto bueno por parte del grupo y las docentes a cargo, se organizó la logística para realizar una gira el sábado 19 de mayo del 2018 (Así consta en el Acta de la sesión 5-2018 del Proyecto de Fortalecimiento (Ver Anexo 2). Dicha gira ocurrió con más de 30 estudiantes, quienes además de dar apertura para el trabajo durante las clases sus cursos universitarios, prepararse y visitar la zona; dispusieron de su tiempo y esfuerzo, para realizar la compra de los materiales solicitados por las comunidades. En esta fecha, se transformaron una serie de espacios de forma conjunta y colaborativa, en ambas localidades, como se ilustra a continuación:



*Figura 49.* Un niño de la comunidad, compartiendo y construyendo materiales con una de las estudiantes del grupo 33.



*Figura 50.* Desde los niños más pequeños hasta padres y madres de familia se hicieron presentes para dar vida y materializar sus iniciativas.

Es fundamental resaltar principios pedagógicos como la actividad y la lúdica en la labor conjunta desarrollada y, sobre todo, la importancia de la gestión interinstitucional entre diversos actores, grupos y personas. Dicha iniciativa fue de tal provecho para el estudiantado y para las comunidades que, meses después, se organizó un segundo abordaje. A continuación, se presenta una fotografía que plasma la transformación de rincones en la escuela de Lomas del Toro gracias al trabajo y la creatividad de participantes dispuestas a mejorar espacios comunes, como parte de la primera gestión con este importante exo-espacio:



*Figura 51.* Madres de la comunidad dándole vida una macetera larga con pintura acrílica.



*Figura 52.* Resultado final de la macetera colocada en un espacio visible de la escuela, luciendo unas hermosas flores que fueron sembradas también por las y los asistentes al encuentro.

Partiendo de la satisfacción del abordaje realizado en las jóvenes estudiantes, se decidió no perder el contacto con ellas. Es así como durante el II ciclo lectivo del 2018 (tres meses después) se gestó un nuevo acercamiento con el grupo. Al ser otro curso, también se realizaron las solicitudes y gestiones pertinentes con el docente de curso: Michael Padilla, quién muy anuente y siendo parte del equipo, decidió apoyar nuestra iniciativa. El proceso fue coordinado mediante tres sesiones presenciales previas, empatando temáticas para reforzar las inteligencias múltiples y fortalecer habilidades necesarias en la promoción del talento. Se enriqueció una óptica más flexible sobre la inteligencia y una metodología dialógica que beneficiara tanto a Lomas del Toro y a las estudiantes universitarias (Molina, Gómez y Sánchez, 2009). Dicha actividad tuvo trascendencia a un espacio de mayor representatividad comunitaria, al realizar aproximaciones con líderes locales, actores sociales y los directores de ambas escuelas, muy conocidos en la zona, quienes de por sí manifestaron su incidencia en otros exo-espacios. La segunda visita de las estudiantes, se confirma mediante la solicitud de transportes #2018008549 para el 01 de septiembre (Ver Anexo 2). Así, logramos el cometido de convertir lo que originalmente era un exogrupo respecto de nuestras comunidades participantes, en un grupo involucrado y parte de los microsistemas de apoyo para nuestro proyecto.

### **Grupo de la carrera Pedagogía en Educación Preescolar.**

El grupo de la carrera, que en su momento cursaba el tercer año de la carrera, estaba integrado únicamente por mujeres jóvenes, algunas inclusive madres, de distintos sectores de Costa Rica, que convergen en la DEB gracias a sus estudios universitarios. Es durante el I ciclo del 2018, cuando el grupo matriculó un curso muy importante integrado en la maya curricular de la carrera, con el profesor Michael Padilla, quién por demás, acompañó prácticamente todos los encuentros de nuestro proyecto. Como parte de un trabajo integral y multidisciplinario, propusimos al profesor Michael que alguno de sus grupos nos acompañara, sugiriendo al grupo en cuestión. Se programan varias sesiones de trabajo en aula, donde como parte de la evaluación del curso las jóvenes estudiantes debían diseñar su propuesta de trabajo tomando como base la estimulación de las funciones ejecutivas, de la función motora u otras (temáticas relacionadas con apoyos que, según las docentes durante el diagnóstico, representaban necesidades en sus estudiantes), lo cual, implicaba poner en práctica los conocimientos teóricos adquiridos hasta el momento. Finalizadas las gestiones y coordinaciones con el grupo, sobre el montaje y la propuesta para un día lleno de diversión y estimulación en Lomas del Toro y Santa María, programamos la gira pedagógica #2018002703 (Anexo 3) para el 21 de abril del 2018, con hora de salida a las 6:00 a.m. con más de 30 mujeres estudiantes de la carrera de Educación Preescolar y fueron varios los académicos quienes se agregaron a la iniciativa. Las estudiantes dispusieron de su esfuerzo y sacaron un sábado para acompañar nuestra labor en dos comunidades del cantón de Matina, o cual, nos parece fascinante. A continuación, dos fotografías de las futuras docentes, preparando el material en los centros educativos ese sábado 21 de abril en las comunidades:



*Figura 53.* Un subgrupo de cinco estudiantes, quienes recibirían las familias de Santa María con la técnica origami para trabajar la coordinación viso-motora, la memoria y otras habilidades cognitivas.



*Figura 54.* La fotografía grupal con la comunidad de Lomas, en compañía de académicos, estudiantes de Preescolar y las facilitadoras del proceso.





*Figura 55.* Niños, niñas, jovencitas y estudiantes de Preescolar, implementando un juego para la práctica del control inhibitorio.

En este encuentro del 21 de abril, se rescata la implementación de principios pedagógicos como el buen maestro, la actividad lúdica y especialmente el trabajo grupal (Flórez y Vivas, 2007) y aunque fue un espacio de muchísimo provecho para las familias de ambas comunidades, dada su gran asistencia, fue el único encuentro realizado conjuntamente con la carrera de Educación Preescolar. Además, con estos encuentros se evidencian elementos primordiales de gestión, vinculación y articulación con espacios que trascienden a las aulas universitarias. La intencionalidad pedagógica finalmente radica en el apoyo que desde el abordaje profesional se puede brindar a las comunidades independiente de la carrera o nivel académico que se curse, esto gracias a la versatilidad de propuestas que cada grupo prepara para las giras, además de minimizar la brecha entre carreras confirmando la importancia del trabajo integrado. Nuevamente, se obtuvo la transformación de lo que inicialmente representaba un exogrupo, hacia un grupo participante que sumó a la transformación desde nuestro proyecto y para la comunidad.

### **Fondo para el fortalecimiento de las capacidades estudiantiles de la Vicerrectoría de Extensión.**

La Vicerrectoría de Extensión de la Universidad Nacional propone múltiples iniciativas anualmente, para hacer partícipe a la comunidad universitaria y propiciar espacios de extensión en las distintas regiones del país que así lo ameriten. Así nació el Fondo para el fortalecimiento de las capacidades estudiantiles (FOCAES), cuyo propósito es incentivar el desarrollo de capacidades y la producción académico-estudiantil, mediante apoyos económicos para cubrir gastos en su trabajo de graduación adscrito a un Programa Académico (PPAA). Otro de sus objetivos es fortalecer la actualización y el desarrollo de competencias en el campo de la extensión dentro y fuera de la Gran Área Metropolitana (GAM). En el 2018, mediante un correo institucional advertimos este fondo concursable y construimos una propuesta escrita y someterla para su respectiva evaluación. Enviamos nuestra propuesta en el tiempo estimado una vez revisada por los profesores del proyecto de Fortalecimiento, quienes mostraron total anuencia y secundaron nuestra idea. Para nuestra alegría en FOCAES nos aprobaron el apoyo económico de 330 015 colones, los cuales, fueron empleados para sufragar traslados, alimentación, refrigerios para las comunidades y todo tipo de material que era requerido para la ejecución de los encuentros, los cuales, se detallan en el Formulario de Liquidación FOCAES 2018 (Anexo 4). Dicha contribución brindó sostenibilidad al proceso durante todo el II ciclo del mismo año, facilitó a las personas facilitadoras construir la propuesta con las comunidades y además acompañó los espacios de comensalidad sin necesidad de contar presencialmente con funcionarios del Fondo (Figura 22). Y fue así como la actividad y recursos de una entidad que originalmente estaba fuera del radar respecto a nuestras comunidades, terminó representando un exogrupo al suplir concretamente materiales y consumibles en apoyo de nuestras actividades. A continuación (Figura 21), una fotografía donde se aprecia a jóvenes disfrutando del encuentro “El futuro en tus manos” efectuado el 24 de noviembre, donde se adquirió material para elaborar banderas, gafetes identificadores, telas de colores por equipos con el apoyo del fondo. Al final del día, se contaron una serie de experiencias positivas, donde la convivencia y la diversión fueron protagonistas:

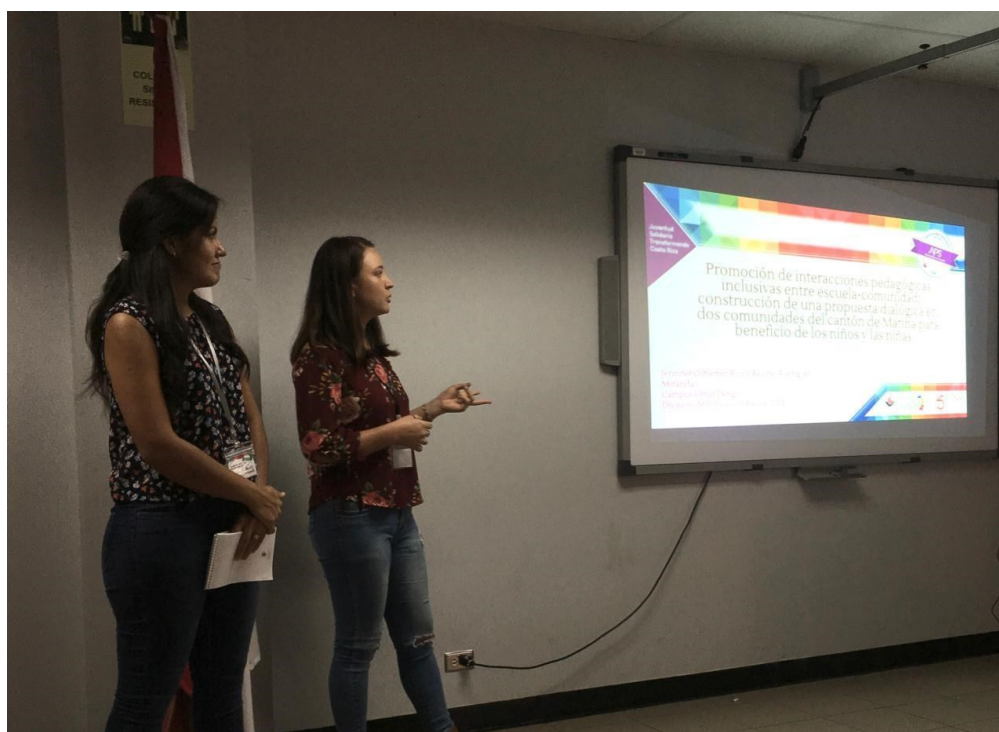


*Figura 56.* Jóvenes de Lomas del Toro en su convivio juvenil, jugando a las pirámides con ligas.



*Figura 57.* Equipo de apoyo que organizó las meriendas adquiridas gracias al presupuesto otorgado por FOCAES Extensión 2018.

Son muchos los estudiantes que no cuentan con los recursos necesarios para brindar los insumos básicos a la comunidad que se necesitan para iniciar un proyecto, como también son muchos los participantes de nuestras comunidades que no cuentan con la posibilidad de trasladarse o comprar alimentos cuando están lejos de casa en la zona. Ese era nuestro caso y el de nuestras comunidades, y fue gracias a iniciativas como FOCAES que, logramos no solamente satisfacer gastos importantes para desarrollar nuestra propuesta en las localidades, sino también capacitarnos, ampliar horizontes a nuevos conocimientos y participar en Jornadas estudiantiles con otros profesionales en formación interesados/as en aportar a la extensión universitaria (Figuras 23 y 24). El estudiantado universitario en ocasiones deja pasar una serie de oportunidades por desconocimiento, por desinformación y por la reducida difusión con la que cuenta el centro de estudios en el campo digital, por ello, la gestión y la búsqueda de oportunidades, son habilidades o herramientas indispensables en la formación pedagógica para desenvolverse en distintos escenarios.



*Figura 58.* Jennifer y Reichel presentando su proyecto frente a otros/as estudiantes en las Jornadas Estudiantiles FOCAES Extensión 2018.



*Figura 59.* Participación en uno de los conversatorios organizados en el marco de las Jornadas Estudiantiles FOCAES Extensión 2018.

### **Red Integrada de Servicios de Atención (RISA) Matina.**

Las Redes Integradas de Servicios de Atención (RISA) pertenecen al Equipo Nacional de Desarrollo del Sistema de Atención Integral e Intersectorial del Desarrollo de la Niñez (SAIID), y a su vez, se encuentran conformadas por las redes RISA como representantes a nivel regional, cuyos funcionarios representan a diferentes entidades públicas tanto del sector educativo como de salud que interactúan directamente con población infante en diversos contextos. Para responder a las necesidades identificadas en su región, las redes pueden convocar, gestionar y organizar actividades o proyectos (Hernández, 2021). En el año 2009, la Caja Costarricense del Seguro Social (CCSS) como parte del SAIID realiza las primeras solicitudes a la División de Educación Básica (DEB) de la UNA para participar conjuntamente en la ideación, planificación y ejecución de distintos proyectos. Gracias a la participación de la coordinadora del proyecto de Fortalecimiento en el SAIID, se logró articular el primer taller para la RISA Matina el 21 de marzo del 2018, impartido por los docentes responsables y nosotras como proyectistas de la UNA y en el cual, hubo posibilidad de compartir aspectos sobre nuestro proyecto y de elaborar una actividad práctica y aplicable como los malabares de cascada, ésta última dirigida por el profesor Michael,

quién explicó la importancia de realizar actividades para el refuerzo cognitivo de las niñas y niños (**Figura 25**). Ese mismo día, en horas de la mañana se logró reunir a más de treinta docentes, entre ellas, una funcionaria de la escuela Santa María y otra profesora de Lomas del Toro, a quienes se les dio detalles particulares sobre nuestra iniciativa en la zona, sumado a la escucha de preocupaciones que emergen como colegas enfrentan en los centros de enseñanza donde laboran.



*Figura 60.* Profesor Michael Padilla compartiendo sobre la importancia de ciertos juegos para el desarrollo cognitivo.

Gracias a este primer acercamiento con la RISA Matina, se coordinó por varios meses la realización de la I Feria de la Salud en la comunidad de Lomas del Toro. Esta última se consideró como epicentro para la Feria a pesar de la existencia de otras 36 comunidades en el cantón, por las referencias brindadas desde este proyecto en múltiples reuniones: la asistencia, el apoyo, el compromiso de la población, la disposición para participar y la anuencia de la administración de la escuela para recibir propuestas en beneficio de la niñez. Sin duda, la experiencia desarrollada desde febrero del mismo año en la zona, contribuyó en esta oportuna elección. Para llevar a cabo tal actividad, se recolectaron, pastas, cepillos dentales, meriendas para ejemplificar el balance al ingerir alimentos (Figura 61) y otros insumos con el fin de abastecer la necesidad de higiene bucal

y hábitos nutricionales en la región, concientizando sobre su importancia (Figura 62). El evento se logró concretar el 03 de septiembre del 2018 en las instalaciones de la escuela de la localidad como se muestra en la Figura 63. Nuevamente, se originó la transformación de lo que en principio simbolizaba un exogrupo, hacia un grupo participante activo que aportó al conocimiento, a la divulgación de información y a las mejoras propiciadas desde nuestro proyecto, en beneficio de la comunidad.



*Figura 61.* Parte de los alimentos nutritivos que se entregaron a los niños/as en la Feria de la Salud.”



*Figura 62.* Material para explicar la importancia de los grupos alimenticios en la niñez y parte de la merienda compartida con las personas participantes.



*Figura 63.* Stand de ingreso a la Feria de la Salud en Lomas del Toro.



## Capítulo IV

### Conclusiones y Recomendaciones

Este Trabajo Final de Graduación consistió en la promoción de interacciones pedagógicas inclusivas entre escuela y comunidad en dos comunidades del cantón de Matina, lograda a partir de la construcción de propuestas de mediación pedagógica dialógicas, orientadas a la participación y promoción de talentos en niños y niñas. Como se indica en apartados anteriores, la construcción de esta propuesta permitió que se generaran relaciones y vínculos interretarios en Lomas del Toro y Santa María, motivó al reconocimiento individual y colectivo, provocó reflexiones sobre el abordaje pedagógico tradicional e impulsó la visibilización de talentos en las personas participantes, promoviendo el establecimiento de espacios comunitarios inclusivos en dos espacios geográficos diversos entre sí.

A continuación, se presentan los hallazgos y conclusiones más sobresalientes para el proyecto, seguidos de algunas recomendaciones vinculadas con algunas limitaciones, que se brindan a partir de la evaluación y reflexión sobre la propuesta.

#### **Hallazgos desde el abordaje interretario**

##### *1. Ampliación y visibilización del repertorio de destrezas para compartir*

La apertura de los encuentros a la participación comunitaria nos descubrió los beneficio del trabajo en grupos interretarios. Desde el abordaje interretario fue posible identificar, ampliar e identificar destrezas de cada persona participante, y visibilizar el cómo estas habilidades podían impulsar, motivar y desarrollar las áreas de mejora de otra personas (de distinta edad) con quienes se compartía, esto es posible al leer el Recuadro 1 y es ejemplificado en el memo J-M7-3: “*durante los momentos en los que se daban las indicaciones para el desarrollo de las actividades era difícil lograr la atención de los participantes, la imitación de los más pequeños a lo que hacían los niños de edades mayores fue una guía primordial para que realizaran las dinámicas, esto se da tanto en*

*el ambiente abierto como dentro de las aulas*”. En definitiva y desde ejemplos como el anterior, las interacciones entre grupos etarios distintos impulsaron el conocimiento de talentos ajenos y el reconocimiento de los propios. A propósito de este hallazgo, Torres (2004) sugiere que, en las comunidades de aprendizaje, deben promoverse aprendizajes intergeneracionales y entre pares, donde participen desde niños y niñas muy noveles hasta adultos mayores, deconstruyendo la idea del proceso de enseñanza unietario, unidireccional, verticalista y autoritario. Desde argumentaciones como esas, vale evidenciar que este proyecto trascendió además al concepto de comunidad escolar, pues, aunque los encuentros tuvieron lugar en los centros de enseñanza primaria, se lograron involucrar diferentes miembros de la comunidad (Ver Recuadro 5) en el compromiso de aprender tal y como se puede corroborar en las Figura 28 correspondiente al encuentro 8 y la Figura 40 recabada durante el encuentro 15. No obstante, en este particular, un aspecto por mejorar en futuros proyectos similares sería extender los períodos de comunicación utilizando más recursos durante los días entre semana, así como la frecuencia de encuentros presenciales en la comunidad.

## *2. Importancia de hacer comunidad*

Desde el abordaje interetario se logró además una construcción de vínculos necesarios para hacer comunidad, esto pues no toda localidad rural o urbana, necesariamente facilita con alta frecuencia la convivencia entre grupos etarios muy distanciados entre vecinos y vecinas. Tanto Lomas del Toro como Santa María fueron espacios donde regularmente no se acostumbraba a interactuar con otras personas más que durante el ingreso y la salida escolar o en los espacios públicos comunes. Los encuentros constituyeron un ambiente adecuado para conocer personas, reconocer habilidades y conformar una nueva dinámica comunitaria, tal como se deja ver en el memo J-M9-3: *“D, muestra capacidades proactivas y visionarias, ha asumido roles sociales como el cuidado de la escuela y liderazgo de un grupo de jóvenes en los que identifica actitudes que fortalecerían un eventual grupo organizado para las mejoras de la comunidad”*. En esta construcción colectiva de comunidad, se establecieron lazos de índole afectiva, que comenzaron a proporcionar más cohesión en la estructura social. Cálad (2003) llama la atención sobre esto, y propone que la estructura social y los vínculos afectivos estrechamente relacionados, representan un indicador para el sentido de pertenencia a una comunidad. Conociendo tal enfoque, es posible reconocer que, a partir de los 18 encuentros efectuados, y en buena parte impulsado por las

interacciones interetarias, el proyecto permitió hacer comunidad y solidificar lazos durante los encuentros que no fueron visibles al principio durante el proceso de diagnóstico.

### *3. Modelaje y andamiaje interetario para el aprendizaje social*

Las interacciones interetarias además promover el aprendizaje modelado entre personas de distintas edades, fue ampliamente reforzado por el peso social del rol familiar percibido por quienes ejercen además roles de mamá, papá o hermanos/as mayores, quienes en muchas ocasiones acompañaron a la niñez a los encuentros (Ver Recuadro 1). No cabe duda de la importancia del núcleo familiar para el desarrollo emocional, psicosocial e inclusive físico de la persona menor de edad. De hecho, Maccoby, 1992 (citado por Yubero, 2005) sostiene que los patrones familiares que alcanzan la socialización oportuna son caracterizados por la seguridad en el vínculo afectivo y el modelaje de los padres. Este acercamiento de padres a la escuela donde podían compartir con pares de sus hijos fue trascendental para la niñez en Lomas del Toro y en Santa María. Los niños/as más tímidos se vieron impulsados a formar parte e intentar resolver algunas actividades, posterior a la participación e invitación de personas reconocidas como madres y padres, se hace referencia de este hallazgo en el memo R-M3-12: *“consideramos que se sintieron escuchados, valorados a través de la dinámica de integración de los comentarios y las situaciones que plantearon cuando compartieron su creación”*.

Asimismo, es reconocido que la motivación y el impulso que puede brindar un familiar es durante la infancia, donde la niñez comienza a interesarse profundamente en el criterio de otras personas importantes para sí, ajenas a la familia (Yubero, 2005) y a considerarlas en su comportamiento social.

Es importante tomar en cuenta dentro de nuestras comunidades de aprendizaje, el rol de estos núcleos familiares y comunitarios, por ejemplo, a través del papel que cumplieron los hermanos mayores en las dinámicas de aprendizaje. En muchos casos los hermanos mayores asumieron el rol de cuidadores y modeladores de sus hermanos menores en las actividades que participaron, haciendo evidente la supervisión, corrección y protección entre parientes de mayor y menor edad (Ver Figura 17), a pesar de ser igualmente niños. Sobre este punto, otra de las mejoras sugeridas para proyectos similares partir de nuestra experiencia, se relaciona con explicitar en lo posible a lo largo del proceso de encuentros este tipo de dinámicas, ahora evidentes luego de la

sistematización. Ello, pues la toma de conciencia por parte de algunos de los miembros de las comunidades sobre su relevancia en este respecto podría incluso mejorar la convocatoria o asistencia y regularidad de participación de aquellos que se sientan motivados por tal reconocimiento, al saberse modelos, acompañantes u orientadores de amigos, hijos e hijas u otros familiares en comunidad.

#### *4. Aspectos relacionados con la búsqueda del horario óptimo*

Uno de los hallazgos identificados como aciertos de esta propuesta, fue la búsqueda de horarios óptimos. El mejor para cada comunidad resultó en este caso durante el fin de semana, pues promovió una participación comunitaria mayor. La realización de prácticamente todos los encuentros el sábado permitió reunir a madres trabajadoras, a algunos padres de familia, y a personas con un fuerte liderazgo en la escuela (el espacio-tiempo de operaciones), promoviendo nuestro objetivo de generar las interacciones interetarias en ambas localidades.

En concordancia con Gómez (2009) se afirmó aquí la regular existencia de una incompatibilidad entre jornadas laborales y actividades escolares. Concluimos e invitamos a la búsqueda de horarios oportunos para que todos los grupos etarios puedan ser representados durante los encuentros, por encima del costo y dificultades que esto podría representar para proyectistas. Aún más, es posible que en otras comunidades donde la actividad agrícola sea o no tan primordial, se requiera incluso de un horario alterno a los sábados (preferiblemente los domingos), de modo que se permita evaluar si las diferencias son efectivas en las convocatorias. La predominante ausencia de adultos del género masculino en nuestras comunidades asociada al horario de trabajo en las bananeras, sustentó y sesgó que las interacciones interetarias estuvieron concentradas por madres, docentes y niñez de múltiples edades, contemplando un desbalance de género para el caso adulto y su consecuente sesgo en la dinámica social provocada (Ver cuadros a y b del Recuadro 2).

### **Aprendizajes desde el abordaje pedagógico e inclusivo**

#### *1. Prácticas pedagógicas innovadoras vs. prácticas pedagógicas tradicionales*

Nosotras como docentes descubrimos una nueva forma de construir pedagogía, de formar comunidad, una nueva perspectiva de inclusión educativa donde no necesariamente hay presencia

de personas con alguna discapacidad. En los encuentros encontramos una escuela activa y la posibilidad del apoyo familiar para la niñez –carencia regular en la zona desde el criterio docente, el siguiente memo muestra cómo esto se evidencia en la praxis, J-M *“Durante la dinámica desarrollada donde los participantes expresan desde sus percepciones el rol que cumplen los diferentes grupos etarios en la comunidad se genera mucha información que sirve de impulso para dar pie a la propuesta en la que se plantea a la comunidad la interrogante si existe interés y compromiso por llevar a la realidad proyectos y deseos para la mejora de los que forman parte de su comunidad, estas mejoras y deseos expresados durante la dinámica de los carteles donde desde el más pequeño al más grande expresó abiertamente con apoyo a sin el dejar plasmado en un cartel su percepción así como espacios con los que les gustaría contar en su comunidad.”* Evidenciamos la posibilidad de relaciones entre docentes con madres más allá del contacto regular asociado al cumplimiento de tareas, así como asociaciones entre primera infancia con chicos/as en etapa escolar. Lejos de un aprendizaje vertical o unidireccional, hubo aprendizajes más distribuidos, y se gestaron experiencias para reforzar diversidad de habilidades y talentos (Ver Recuadro 3), bien de corte más cognitivo (como las funciones ejecutivas), como de corte afectivo (habilidades de socialización). Nuestro enfoque inclusivo tomó el entorno y a quienes se desarrollan en él como agentes que impulsan las habilidades en colectivo desde la participación y colaboración, para propiciar el desarrollo pleno de cada individuo.

Al igual que en esta propuesta, Lagos y Vergara (2020) promueven el uso de materiales y recursos diversos como la música, la proyección, la escritura, el trabajo colaborativo, como elementos que permiten la ejecución de prácticas innovadoras, útiles y alternativas para los distintos estilos de aprendizaje. Es definitivo que la integración de la lúdica propuesta por Flórez y Vivaz, (2007) promueve el uso continuo de prácticas pedagógicas innovadoras, pues con ella se muestran además mejores resultados (Ver Figura 25). Se concluye que un quehacer docente acompañado por la lúdica y el juego, impulsan estrategias pedagógicas innovadoras y creativas, capaces de dotar de sentido de pertenencia a cada persona asistente a los encuentros. El docente, desde la reflexión crítica del entorno puede ofrecer un bagaje de oportunidades y propuestas para el aprendizaje significativo sin que esto implique tener mucho recurso material. La innovación pedagógica no requiere de gran capital económico, sobre todo en una educación pública y/o rural con visión sistémica, que toma conciencia de sus enormes recursos.

## 2. Selección estratégica de cada encuentro

Otro de los hallazgos derivados específicamente de la experiencia pedagógica inclusiva desarrollada en nuestras dos comunidades, fue la relevancia de la flexibilidad y la selección intencional, al momento de decidir las estrategias pedagógicas a utilizar. Procurando ser cuidadosas, intentamos garantizar que la esencia, las preferencias y necesidades de las comunidades advertidas por el diagnóstico estuvieran cubiertas, así a través de cada encuentro, con su sentido y significado. Como en Acin y Mercado (2013), buscamos involucrar a los participantes en la toma de decisiones sobre las mediaciones, y se les consultó sobre sus gustos e intereses, en busca de crear procesos para generar identidad, consenso, acuerdos, reglas colectivas y la construcción de un espacio-tiempo apropiado para su proceso de enseñanza-aprendizaje (Ver Recuadro 4).

Sin prejuicios y sin importar la comunidad, la edad o la población con la que se constituyan los proyectos pedagógicos será importante considerar a las personas participantes como los protagonistas del proceso. Un factor muy rescatable de nuestro proyecto es que una de las docentes más activa durante las fases iniciales, fue incluso la promotora, gestora y gran protagonista del encuentro #17: el Convivio Juvenil (Ver Figura 45). Ello, luego de externar su visualización de la necesidad de la juventud en su localidad.

## 3. Encuentros transversalizados por principios pedagógicos

Dentro de los hallazgos más significativos para nuestro crecimiento como mediadoras y producto del abordaje comunitario realizado, encontramos el valor y la riqueza de realizar encuentros transversalizados por principios pedagógicos como: la lúdica, la actividad, el afecto y el antiautoritarismo (propuestos por Flórez y Vivaz (2007)), sumados a la horizontalidad, la ética, la flexibilidad y la autogestión (que fuimos descubriendo en el camino). La mediación pedagógica sustentada en tales principios permitió que el proceso de enseñanza-aprendizaje y construcción comunitaria fuera contextualizado, paciente, armonioso, diverso, dinámico y nutrido por la diversidad que cada participante aportó al proceso. Ahora nos parece incluso que un encuentro carente de principios pedagógicos sería más bien un entrenamiento, una capacitación o una transmisión de información, mientras que una propuesta dialógica inspirada en principios como los citados, promueve en cambio la participación activa de todos y todas e impulsa lo que llamamos

en líneas anteriores, el hacer comunidad. Somos conscientes de que esta característica fue una de las mayores fortalezas de este proyecto, y podría tornarlo inclusive en referente para propuestas similares futuras.

#### *4. Mediación pedagógica reflexiva*

Entre los logros más importantes en función del abordaje pedagógico se encuentra el análisis y la reflexión que se logró antes, durante y al finalizar el proceso de mediación. Esto se confirma, a través de la cantidad y la síntesis alcanzada en los memos analíticos, el análisis de imágenes y el registro de documentación. Ello, sumado a los diálogos y conversaciones que, aunque no quedaron en un registro formal, provocaron constantes replanteamientos en las actividades, modificaciones directamente en campo, e impulsaron sin duda el alcance de los objetivos propuestos. Las sugerencias brindadas desde personas externas al proceso, otras involucradas y las voces de las comunidades, fueron (y deben ser) sin duda elemento fundamental de acompañamiento para la toma de decisiones, mediaciones y reflexiones de las personas facilitadoras a lo largo del camino.

Sobre lo anterior, Castellanos y Yaya (2013) plantean cómo la reflexión docente, contribuye en la revisión crítica de nuestro quehacer, en la argumentación de las acciones pedagógicas y el replanteamiento de ciertas dinámicas. Terminado el proceso del proyecto, reconocemos que los profesionales en educación podemos crear hábitos saludables dentro y fuera de las aulas, y esto se potencia desde la reflexión sobre cada elemento involucrado en la mediación pedagógica. Tal fue uno de nuestros aprendizajes más significativos como facilitadoras de este proyecto.

### **Gestión de interacciones entre escuela, comunidad y universidad**

#### *1. Refuerzo de los procesos comunicativos (espacios para el esparcimiento y comunicación con los docentes)*

A partir de la evidencia recopilada y el proceso vivido, concluimos que la gestión pedagógica realizada desde este proyecto abordó satisfactoriamente uno de los retos más complejos en la actualidad: la comunicación entre escuela y comunidad. Este reto es tal, que Nestar y Alonso (2018), llegan a argumentar que la comunicación entre ambas entidades es por lo general, “poco

fluida por interrupciones, falta de sintonía y poca comprensión entre las partes”. Si bien tanto en Lomas del Toro como en Bananita era muy reducido el contacto entre el centro educativo y los integrantes de la localidad previo a nuestro proyecto, los encuentros permitieron una ruptura paulatina de barreras sociales y de interacción, propiciando el diálogo, la confianza y la cercanía. Las docentes con frecuencia se hicieron presentes y esto permitió a las familias compartir espacios, aunque no necesariamente relacionados con temas escolares. Como se expuso al inicio de este proyecto, Llevot y Bernard (2015) sugieren que las relaciones escuela-comunidad son esenciales para la apertura, la participación, la programación de actividades, el trabajo en equipo y la concreción de proyectos para el colectivo.

## *2. La escuela como espacio-tiempo de operaciones*

Un gran acierto en lo que respecta a las gestiones entre escuela, comunidad y universidad, fue articular con los administradores educativos de cada escuela, para consolidarla como el centro de operaciones del proyecto. Como se previó tras el diagnóstico, las escuelas funcionaron adecuadamente como base de operaciones producto de su ubicación, accesibilidad, proximidad a la comunidad, seguridad, y por el significado de la institución educativa como punto de encuentro para los pobladores. Esto incentivó a la participación, pues se aprovechó un espacio conocido para las y los vecinos en la zona, apropiado también por amplitud, recursos disponibles como mobiliario y otros elementos emergentes que fueron descubiertos durante del proceso. Dentro de la escuela, como espacio destinado para los encuentros, se logró socializar, reconocer talentos, se mejoró el sentido de comunidad, se forjaron vínculos y amistades, se hicieron actividades por primera vez, entre otras. A propósito de este hallazgo, Victoria (2008) indica que las experiencias de carácter comunitario son aún muy reducidas y que, por ende, la escuela rural, necesita establecer comunicaciones con la comunidad a la que pertenece. Conociendo este enfoque y analizando que, ni la escuela de Lomas del Toro ni Santa María, lograban esto previamente a decir por el diagnóstico, la Universidad representada por las proyectistas y facilitadoras de este proceso, se encargó de impulsar a la escuela como un centro de actividades trascendental en la vida de parte de la comunidad (más allá de los propios estudiantes).



### *3. Gestión entre facilitadoras y comunidad universitaria*

Otra de nuestras conclusiones fundamentales a partir de esta experiencia, destaca las habilidades de gestión como un rasgo indispensable que necesita ejercitar y poner en práctica cada educador, particularmente en educación especial. Además de todo el bagaje y conocimiento sobre creatividad y mediación, requerimos articular abordajes de gestión interdisciplinarios, trabajar de la mano con otras docentes de otras carreras, y proponer estrategias de gestión contextualizadas a cada caso particular. Lograr la realización de 18 encuentros con participación variada de al menos cuatro grupos universitarios distintos, y otras entidades (inicialmente exogrupos) requirió programar visitas, reuniones, motivar, convencer, y coordinar tiempos y talento, además de insumos económicos. Tales experiencias fueron muy valiosas dentro del rol formativo de este proceso y significaron una gran experiencia en nuestro campo laboral.

#### **Hallazgos relacionados con el talento**

Finalmente, uno de los hallazgos más sobresalientes en materia de talento, fue el descubrir que el estado de la cuestión previo, en buena parte requiere de impulsos como el de nuestra visión y proyecto, para superar la focalización sobre dos aristas: 1) al éxito académico (Ramírez, Piñeiro y Segovia, 2017) o alta dotación y 2) a las habilidades artísticas que son muy reconocidas, como la pintura, la literatura o la danza. Durante la práctica en ambos centros educativos, se identificaron otras habilidades, capacidades y destrezas, más allá de esas, que fueron sin duda catalogadas como parte de los talentos vigentes en la niñez, juventud y población adulta actual, como por ejemplo la proactividad y estrategias empleadas para resolver tareas ante una dinámica específica, facilidad para comunicar y modelar diferentes actividades y ser guía para otros así como habilidades logísticas que incidieron en la presencialidad de más y nuevos miembros en los diferentes encuentros. Dorian y la profesora Yamileth son un claro ejemplo de esta última capacidad mencionada, pues en todo momento apoyaron y gestionaron de diferentes maneras las convocatorias al centro educativo de Lomas del Toro.

Su exploración a profundidad no era parte de nuestros objetivos, pero el proyecto hizo patente su eminente potencial, así como su escasa exploración en la literatura antecedente. Nosotras, al igual que Villón (2012) entendemos que esas exploraciones del talento se deben

orientar desde el reconocimiento de aquellos atributos en los que cada persona destaca o para los que muestra mayor facilidad, útiles para el desarrollo de labores cotidianas.

### **Otras recomendaciones para proyectos similares:**

Según nuestra experiencia, los objetivos claros sustentados en un diagnóstico participativo fueron el pilar fundamental para el desarrollo de actividades, su programación y los ajustes que ameritó el proyecto con el transcurrir del tiempo. De igual forma, la organización de elementos básicos previo a cada encuentro con la población participante, fue vital para promover o motivar algún propósito específico.

Se sugiere considerar que parte importante del logro de objetivos propuestos, particularmente en relación con las interacciones interetarias, fue apoyado por los espacios de comensalidad (ver Figura 26), que como se expuso anteriormente fueron en su mayoría posibles gracias al fondo universitario concursable (FOCAES). Este permitió la inversión de más de 300.000 colones costarricenses en comestibles y para la compra de algunos materiales didácticos que fueron utilizados. Esto debe impulsar a futuros proyectos a estimar la población participante para calcular los costos implicados y ser proactivos/as en la búsqueda de donaciones, de fondos concursables o en la redacción de solicitudes a empresas que puedan ser proveedoras del proyecto durante algún período. Propiamente en el caso de los proyectos de la DEB, motivar la participar en FOCAES podría ser clave, pues Vicerrectoría de Extensión anualmente pone a disposición más de 10.000.000 de colones para iniciativas estudiantiles de extensión.

En el marco de proyectos cualitativos que involucren a comunidades se recomienda emplear enfoques de corte investigación-acción como los empleados aquí, pues permiten a la población tornarse protagonistas de la propuesta, construirla y modificarla de forma colectiva. Nuevamente aquí, uno de los elementos indispensables a considerar es la elaboración del diagnóstico, pues, aunque tome un tiempo considerable, significa la posibilidad de que el proyecto o la propuesta que será construida pueda tener mayor impacto en la población participante y una sostenibilidad en el tiempo. Sobre esto último e incluso pese a nuestros esfuerzos, hizo falta un mejor diagnóstico sobre ejes para la sostenibilidad. Por eso, se recomienda que futuros diagnósticos cuenten con una sección específica para ello, de modo que se favorezca su abordaje crítico y gestión desde el inicio del planeamiento del proyecto.

En caso de elegir los mismos instrumentos (memos analíticos, registros fotográficos y documentación oficial de la institución en la que se labora), es recomendable hacer respaldos en distintas carpetas, registrarlos de forma secuenciada y que cada evidencia sea almacenada con título y fecha para facilitar el análisis de los datos. Asimismo, se sugiere dar mucho detalle en los memos analíticos, sobre las situaciones ocurridas durante los encuentros, para sustentar aún mejor las categorías de análisis que sean seleccionadas.

La propuesta de evaluación inspirada en el Modelo Ecológico de Bronfenbrenner empleada en este proyecto, enriqueció mucho los nuevos aprendizajes y la comprensión integral de todo el proceso, por lo cual, se sugiere continuar su exploración, realizando las modificaciones y mejoras necesarias de acuerdo con los objetivos del proyecto respectivo.

### **Recomendaciones de acuerdo con los objetivos planteados:**

Se recomienda que los procesos educativos formales y no formales, involucren cada vez más la mediación pedagógica dialógica de modo que no solo se promueva la participación y la promoción de talentos en personas de diferentes grupos etarios y de distintos contextos, sino también para que el diálogo se preste para flexibilizar y dinamizar los procesos de toma de decisión sobre mejoras a lo largo del camino. De igual importancia para el desarrollo de la niñez, es la incorporación de interacciones inclusivas en la apertura de relación entre la escuela y la comunidad, donde se sustituya la visión de dos entidades aisladas y caracterizadas por saberes distintos, por una fusión de comunidad enriquecida por la diversidad.

Además, se requiere contemplar los recursos necesarios y las actividades más oportunas en la mediación que propicien balance entre espacios para el reconocimiento individual y colectivo. Los procesos participativos dentro o fuera del aula con su respectiva reflexión son esenciales para tomar decisiones sobre ese balance, realizar ajustes y autoevaluar el quehacer pedagógico.

A propósito de esa evaluación y como ya se ha dicho, el logro a cabalidad de nuestro cuarto objetivo asociado con la sostenibilidad de la mediación entre la comunidad, habría requerido el establecimiento de más contactos entre redes locales capaces de implementar esa sostenibilidad, así como se recomienda: ampliar la frecuencia de las visitas a la zona de trabajo, articular intencionalmente con ONG que trabajen en la región de manera activa, tomar lapsos fuera de los encuentros para motivar a la creación de colectivos con esta orientación, involucrar a actores

centrales en reuniones con representantes de otras instituciones e incentivar la búsqueda de fuentes económicas o becas para el desarrollo de proyectos en beneficio de la comunidad, entre otros.

Para finalizar, y más allá del reconocimiento de las eventuales mejoras o limitaciones del proyecto, experimentar este proceso nos ha significado un sin número de aprendizajes y retos que además de permitirnos concluir un proceso académico nos ha formado como mejores seres humanos, sensibilizados, críticos y gestores de propuestas con miras a contribuir en la mejora de las comunidades. Visualizar cada contexto educativo más allá de las cuatro paredes, nuestra profesión nos permite aprovechar las oportunidades, materiales y los recursos de diversa índole, que ofrece cada entorno para vivir momentos donde la creatividad y el amor por esta apasionante profesión afloran, donde se disfruta del compartir y del aprender junto con las comunidades. Hoy atesoramos los momentos de nuestro crecimiento profesional que siempre serán parte de nosotras y de nuestro quehacer. Difícilmente podrán ser descritas entre líneas, al recordar la grandiosa experiencia en Matina y sentir una gratitud que trasciende cualquier reconocimiento o título académico alcanzado.

A pesar de la gran cantidad de evidencias, registros, documentos, insumos y demás elementos que simbolizan solamente una parte de la experiencia, son los registros que se guardan en nuestras memorias los que nos acompañarán toda nuestra vida, uno de los regalos más valiosos que pudimos recibir de las maravillosas comunidades de Lomas del Toro y Bananita del cantón de Matina, de los académicos y la Universidad Nacional en general, sin dejar de mencionar a Dios quién cruzó nuestros caminos para ser amigas y cómo adicional, compañeras de este proyecto.

## Referencias Bibliográficas

- Abarca, C., A. (2013). *El atlántico bananero (1960-1980), otro frente de luchas obreras. Costa Rica*. Recuperado de <https://www.elsoca.org/index.php/america-central/movimiento-obrero-y-socialismo-en-centroamerica/2830-costa-rica-el-atlantico-bananero-1960-1980-otro-frente-de-luchas-obreras>
- Acin, A., & Mercado, P. (2013). *Intervención pedagógica en proyectos que involucran a estudiantes y docentes: otros modos de aprender y construir conocimientos*.
- Arguedas, A., Núñez, L., Torres, R., Vargas, A y Vásquez, A. (2007). La participación en el aula escolar rural: un reto para la transformación. *Revista Educare* Vol. XII, N° Extraordinario, 163-169, ISSN:1409-42-58, 2008. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/1941/194114584021/>
- Argüello, Y., Gutiérrez, M y Jiménez, E. (2014). Módulo educativo para la creación de espacios pedagógicos interculturales dirigido a maestros y maestras rurales del primer ciclo de la Educación General Básica. (*Proyecto de Licenciatura*). Universidad Nacional de Costa Rica. Heredia, Costa Rica.
- Amado, R., Cristalino, F., & Hernández, E. (2004). *El diagnóstico participativo como herramienta para la elaboración de proyectos educativos*.
- Arias, R. R., & Sánchez, H. L. (2012). *Análisis de la desigualdad socioeconómica en Costa Rica por criterio territorial*.
- Arteaga, I. H., Pérez, J. C. A., & Luna, S. M. (2015). Creatividad e innovación: competencias genéricas o transversales en la formación profesional. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1(44), 135-151.
- Arteta, L. D., Peralta, J. D. C., & Hernández López, E. U. (2020). *Actividades lúdicas para favorecer el desarrollo de la coordinación Motora fina en niñas y niños de educación inicial en el centro*

*educativo San Pedro del municipio de Estelí, segundo semestre 2019* (Doctoral dissertation, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua).

Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. (1957). Ley N° 40200-MP-MEIC-MC. Transparencia y Acceso a la Información Pública. Decreto 40200. Recuperado de [http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm\\_texto\\_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=84166&nValor3=108486&strTipM=TC#ddown](http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=84166&nValor3=108486&strTipM=TC#ddown)

Baumeister, R. F. & Heatherton, T. F. (2014). Self-Regulation Failure: An Overview Failure. *Psychological Inquiry*, 7(1), 1–15. doi: 10.1207/s15327965pli0701\_1

Barrio, M. J. M. (2003). *Educación en libertad. Una pedagogía de la confianza*.

Barrantes, J. y Rodríguez, E. (2010). Bioalfabetización en el desarrollo del currículum de Matemática, Español y Estudios Sociales. (*Proyecto de Licenciatura*). Universidad Nacional de Costa Rica. Heredia, Costa Rica.

Barzaga-Sablón, O. S., Pincay, H. J. J. V., Nevárez-Barberán, J. V., & Cobeña, M. V. A. (2019). Gestión de la información y toma de decisiones en organizaciones educativas. *Revista de ciencias sociales*, 25(2), 120-130.

Bazán, D., & González, L. (2007). Profesionalización docente, autonomía profesional y reflexión docente: una resignificación desde la mirada crítica. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 6(11), 69-90. Bronfenbrenner, U. (1991). *Ecología del Desarrollo Humano La*. Paidós Ibérica, Ediciones S. A.

Beltrán, Y. I., Martínez, Y. L., & Torrado, O. E. (2015). Creación de una comunidad de aprendizaje: una experiencia de educación inclusiva en Colombia. *Encuentros*, 13(2), 57-72.

Boeree, C. G. (2006). Albert Bandura: 1925-present. *Shippensburg University*. Retrieved September, 13, 2009.

Bosmediano, C., & Karolina, S. (2020). Recreación comunitaria en el uso del tiempo libre con niños de 10 a 12 años del Conjunto Altos del Norte de la ciudad de Quito.

- Bouchard, M.F., Chevrier, J., Harley, K.G., et al. (2011). Prenatal exposure to organophosphate pesticides and IQ in 7-year-old children. *Environ Health Perspect* 119:1189–95.
- Caicedo, L. (2019). Aporte de las estrategias lúdico pedagógicas centradas en el juego desde el aprendizaje significativo. *Revista UNIMAR*, 37(2), 27-38. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/37-2-art2>
- Cálad, C. A. A. (2003). Los vínculos afectivos y la estructura social. Una reflexión sobre la convivencia desde la red de promoción del buen trato. *Investigación & Desarrollo*, 11(1), 70-103.
- Calderón, K. A. (2012). Empatía y clima familiar en niños y niñas costarricenses de edad escolar. *Revista Electrónica" Actualidades Investigativas en Educación"*, 12(3), 1-27.
- Campos-Gutiérrez, E. (2014). Las Metodologías Tradicionales de Enseñanza desde la perspectiva de los familiares y docentes del Colegio Andolina (*Bachelor's thesis*).
- Caro-Franco, F. (2016). Funciones ejecutivas y Rendimiento Escolar en Educación Primaria (Master's thesis). Recuperado de <https://reunir.unir.net/handle/123456789/4297>
- Carreño, S. (2018). *Propuesta pedagógica artística para la enseñanza de malabares para fortalecer los procesos de motricidad y coordinación en el taller de circo y clown de la casa de la cultura del municipio de Chía* (Issue 2) [Corporación Universitaria Minuto de Dios]. <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/6413>
- Casares, M. G., & Rovira, J. M. P. (2010). Encuentros y convivencia escolar. *Educação*, 35(3), 367-379.
- Cascante, C. (2015). *Análisis de situación del territorio INDER Matina- Limón como contribución a la fase inicial de la Planificación del Desarrollo Rural Territorial*. Centro Agronómico Tropical de Investigación y Enseñanza. Turrialba, Costa Rica
- Casey, J. (1979). *Limón 1840-1940 Un estudio de la industria bananera en Costa Rica*. Editorial Costa Rica. San José, Costa Rica.
- Castellanos Galindo, S. H., & Yaya Escobar, R. E. (2013). La reflexión docente y la construcción de conocimiento: una experiencia desde la práctica. *Sinéctica*, (41), 2-18.
- Castro-Pérez, M., & Morales, M. E. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista electrónica educare*, 19(3), 132-163.

- Cazau, P. (2004). *Estilos de aprendizaje: Generalidades*.
- Ceballos, E. (2006). Dimensiones de análisis del diagnóstico en educación: El diagnóstico del contexto familiar. *RELIEVE-Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12(1).
- Cervino, C. O. (2017). La Risa: un Espejo de nuestro Cerebro. *Revista de la Facultad de Filosofía, Ciencias de la Educación y Humanidades*, 75.
- Chiliquinga Espinosa, L. P. (2016). *Juegos al aire libre como estrategia de estimulación para la inteligencia kinestésica en los niños y niñas de 2 a 3 años en la Modalidad Creciendo Con Nuestros Hijos en Los Sectores de San Cayetano, Mariano Acosta y Pugacho de la ciudad de Ibarra, durante el año 2015-2016* (Bachelor's thesis).
- Cieza, J. A. (2006). Educación comunitaria. *Revista de educación*.
- Cifuentes, N. L., Gavilán, G.C., & Vásquez, C. P. (2016). Propuesta metodológica para el desarrollo de la inteligencia espacial mediante el uso del tangrama en la unidad de transformaciones isométricas (*Doctoral dissertation, Universidad de Concepción. Facultad de Educación*).
- Collette, F., Hogge, M., Salmon, E., & van der Linden, M. (2006). Exploration of the neural substrates of executive functioning by functional neuroimaging. *Neuroscience*, 139, 209-221.
- Consejo De Desarrollo Rural Territorial. (2016). *Plan de desarrollo rural territorial (PDRT) Limón-Matina*.
- Contreras, J., & Sepúlveda, C. (2015). El modelaje como fuente de aprendizaje. *Ficha VALORAS actualizada de la Ira. Edición El modelaje según Bandura (2003)*.
- Córdoba, L. (2016). *Evaluación de la contaminación ambiental en aire y polvo por plaguicidas, en 12 centros educativos del cantón de Matina, Limón*. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, Costa Rica.
- Córdoba, L., Solano, K., Ruepert, C., van Wendel de Joode, B. (2019). Passive monitoring techniques to evaluate environmental pesticide exposure: Results from the Infant's Environmental Health study (ISA). *Environ Res [Internet]*. 2020;184(September 2019):109243. Available from: <https://doi.org/10.1016/j.envres.2020.109243>



- Correa, R. E. (2010). Los beneficios de La música. *Revista Digital: innovación y experiencias*, 26, 1-10.
- Costa, S. M. C., & Armijos, Z. G. M. (2018). La desintegración familiar: impacto en el desarrollo emocional de los niños. *Journal of Science and Research: Revista Ciencia e Investigación*. ISSN 2528-8083, 3(9), 10-18.
- Cuesta-Benjumea, C. D. L., & Arredondo-González, C. P. (2015). Analizar cualitativamente: de las consideraciones generales al pensamiento reflexivo. *Index de Enfermería*, 24(3), 154-158.
- Díaz, A. L. (2006). Lo social como movilidad: usos y presencia del teléfono móvil. *Política y sociedad*, 43(2), 153-167.
- Droguett, F. F. (2009). Discusiones de metodología La observación en la investigación social: la observación participante como construcción analítica. *Temas sociológicos*, (13), 49-66.
- Durán, Y., & Paucar, E. (2016). *El origami como estrategia para desarrollar la coordinación motriz fina en los niños de cinco años de la I.E. Konrad Adenauer Cusco*. Universidad Nacional de San Agustín.
- Echeverría, T. J. G., & Buitrón, J. P. A. (2012). Efecto del origami en las dificultades de atención en niños de 9 años de edad en la Unidad Educativa Municipal Alfredo Albuja Galindo. Guía de intervención en el aula con el origami. (*Bachelor's thesis*).
- Elizalde, R. y Gomes, C. (2015). Educación y ocio transformacional en América Latina: desafíos pendientes. *Espacio Abierto Cuaderno Venezolano de Sociología*. Vol. 24 No. 1: 93-112
- Eskenazi, B., Chevrier, J., Rauch, S. A., Kogut, K., Harley, K. G., Johnson, C., ... & Bradman, A. (2013). In utero and childhood polybrominated diphenyl ether (PBDE) exposures and neurodevelopment in the CHAMACOS study. *Environmental health perspectives*, 121(2), 257-262.
- Feldhusen, J. F. (1995). Identificación y desarrollo del talento en la educación (TIDE). *Revista Ideación*, 4, 1-4.
- Fernández, J y Morán, N. (2018). *Reflexiones sobre comensalidad y cultura alimentaria*. Recuperado de [https://ddd.uab.cat/pub/sobali/sobali\\_a2018m3n31/sobali\\_a2018m3n31p21.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/sobali/sobali_a2018m3n31/sobali_a2018m3n31p21.pdf)
- Flórez, R. y Vivas, M. (2007). La formación como principio y fin de la acción pedagógica. *Revista Educación y Pedagogía*. Volumen XIX. 47.

- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Tierra nueva, Uruguay: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1988). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo Veintiuno.
- Frisby, B. N., & Martin, M. M. (2010). Instructor–student and student–student rapport in the classroom. *Communication Education, 59*(2), 146-164.
- Garcés, G. J. E. (2015). Influencia del ORIGAMI en la creatividad de los niños de 8 a 10 años de la Unidad Educativa Liceo Aduanero en el año lectivo 2013-2014. (*Bachelor's thesis*).
- García, J. S. (2017). Estudio sobre la identificación de talentos, competencias y habilidades para el desarrollo de la marca personal. *Revista de la asociación española de investigación de la comunicación, 4*(7), 102-118.
- Gardner, H. (1987). *La teoría de las inteligencias múltiples*. Santiago de Chile: Instituto Construir. Recuperado de <http://www.institutoconstruir.org/centro superacion/La% 20Teor% EDA% 20de, 20, 287-305>.
- Gallo, L. E. (2017). Una didáctica performativa para educar (desde) el cuerpo. *Revista brasileira de ciências do esporte, 39*, 199-205.
- Galvis, R. V. (2007). El proceso creativo y la formación del docente. *Laurus, 13*(23), 82-98.
- Gil, P. M. (2019). *La lúdica como herramienta pedagógica para el fortalecimiento de valores en la escuela primaria*.
- Gil, T., & Cano, A. (2010). Introducción al análisis de datos en investigación cualitativa: Tipos de análisis y proceso de codificación (II). *Nure Investigation, 45*, 1-10.
- Giné, N. y Parcerisa, A. (2014). La intervención socioeducativa desde una mirada didáctica. *EDETANIA 45*, 55-72, ISSN: 0214-8560.
- Gómez, C. J. (2009). La familia y su participación en la comunidad educativa. *Revista digital innovación y experiencias educativas, 23*, 7-8.
- Gómez, M., Bernal, G. y Medrano, C. (2015). Uso de las TIC en la Práctica Pedagógica de los Docentes Rurales en Colombia. *Revista Conocimiento Educativo, Vol. 2*. Universidad Católica de El Salvador.

- González, L. (2007). Potenciación del talento creativo en estudiantes universitarios. *REMO, Volumen V*, Número 11. México.
- Gutiérrez Montes, I. A., Escobedo Aguilar, A., Bucardo, E. M., Castillo, R. L., Castro, J. E., Cervantes, R. y Flores Noya, C. (2008). *Diagnóstico rural para implementar un programa de educación ambiental en las comunidades de Matina, Bataán y Pacuare, Costa Rica*.
- Guedez, L. B. R. (2013). *Propuesta de un programa con la práctica del origami para la estimulación temprana del desarrollo cognitivo en niños con edades comprendidas entre 5 y 6 años del centro educativo " Simón Rodríguez" APUCV*.
- Gutiérrez, A. L., & Álvarez de León, O. (2011). *Aporte del arte terapia para la auto motivación de las mujeres entre 15 a 40 años de edad que asisten al curso de manualidades en el Centro de Capacitación para la Mujer San Vicente de Paul*. (Doctoral dissertation, Universidad de San Carlos de Guatemala).
- Gutiérrez Montes, I. A., Escobedo Aguilar, A., Bucardo, E. M., Castillo, R. L., Castro, J. E., Cervantes, R. y Flores Noya, C. (2008). *Diagnóstico rural para implementar un programa de educación*
- Hernández, D., Jara, A. y Padilla, M. (2018). Formulación de Actividad Académico. *Fortalecimiento Intersectorial para la Atención Integral del Desarrollo de Niñas y Niños en Costa Rica*. Universidad Nacional de Costa Rica. Recuperado de: <https://mail.google.com/mail/u/1/?tab=om#inbox/161b7d8852d142ea?projector=1&messagePartId=0.1>
- Hernández, C. (2016). Evaluación de la calidad del agua para consumo humano y propuesta de alternativas tendientes a su mejora, en la Comunidad de 4 Millas de Matina, Limón. *(Tesis de Licenciatura)*. Universidad Nacional de Costa Rica, Heredia, Costa Rica.

- Holst, B. (2015). Fascículo 1: *Evolución histórica-social de las concepciones de la persona con discapacidad*. Curso para la Integración Educativa. Heredia: Universidad Nacional, Centro de Investigación y Docencia en Educación.
- Hernández, D. (2020). Informe Final del Programa Académico Fortalecimiento Intersectorial para la Atención Integral del Desarrollo de Niñas y Niños en Costa Rica. *Sistema de Información Académica*. Universidad Nacional de Costa Rica.
- Houdelatth, E. B. (2008). Realidad de las comunidades rurales de Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 12, 47-59.
- Huanca-Arohuana, J., Sucari, W., Moriano, J., & Sapana-Valdivia, N. (2019). Valoración caósica de la globalización en los sistemas educativos: una aproximación crítica desde la filosofía decolonial. *Revista Innova Educación*, 1(4), 411-421.
- ISA. (2019). *Ambiente y salud en el cantón de Matina*. Instituto Regional de Estudios en Sustancias Tóxicas, Universidad Nacional. Recuperado de <http://www.isa.una.ac.cr/index.php/es/publicaciones-y-materiales/materiales-informativos>.
- INDER. (2016). *Plan de desarrollo rural territorial (PDRT) Limón-Matina*.
- Infantes y Salud Ambiental. (2019). *Encuentros Ambiente y Salud en el Cantón de Matina*. Recuperado de <http://www.isa.una.ac.cr/index.php/es/noticias/64-entrega-sistematizacion-encuentros-ambiente-y-salud-en-el-canton-de-matina>
- Krumm, G. L. y Lemos, V. N. (2012). *Actividades artísticas y creatividad en niños escolarizados argentinos*.
- Lagos, A. D., & Vergara, T. P. (2020). Uso de prácticas pedagógicas innovadoras y estrategias diversificadas en el aula: un asesoramiento educativo (*Doctoral dissertation, Universidad del Desarrollo*).
- Ledón, L. L., & Agramonte, M. A. (2005). Difusión de resultados de investigación: reflexiones desde el ejercicio de una ciencia ética y responsable. *Humanidades Médicas*, 5(3), 0-0.
- Llevot, C.N., & Bernad, C.O. (2015). La participación de las familias en la escuela: factores clave. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, vol. 8, núm. 1, p. 57-70

- López, M. R., Nieto, A. B., Cabezas, M. F., & Martínez, M. C. P. (2017). Intervención en funciones ejecutivas en educación infantil. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 253-261.
- Martínez, E. D. S. (2021). *Estrategia lúdica para el fortalecimiento de la motricidad fina y gruesa en estudiantes del grado preescolar*.
- Mayorca, V. M., Camacho, M. C., Trujillo, E. R., & Artunduaga, L. C. (2009). Influencia de los estilos de comunicación asertiva de los docentes en el aprendizaje escolar. *Psicogente*, 12(21), 78-95.
- Mejía, R. M. V., Zavala, C. V. P., & Solórzano, S. E. S. (2016). Importancia de la comunicación en el aprendizaje. *SATHIRI*, (11), 252-260.
- Mitchell, C. y Sackney, L. (2000). *Profound improvement. Building capacity for a learning community*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Molano, O. L. (2007). Identidad cultural un concepto que evoluciona. *Revista opera*, (7), 69-84.
- Molina, E. C., Gómez, D. C., & Sánchez, L. P. (2009). Inteligencias múltiples y altas capacidades.: Una propuesta de enriquecimiento basada en el modelo de Howard Gardner. *Faisca: revista de altas capacidades*, 14(16), 4-13.
- Molina, C. M., Suárez, L. D., Villarreal, J. E., Ibarra, M. A., & Calvo, M. C. (2016). Escuela inclusiva y subjetividad, categorías para el desarrollo del talento en niños y niñas. *Revista Lasallista de Investigación*, 13(2), 103-115.
- Montesdeoca, J. G. (2015). Los retos de la interculturalidad para la academia. *Sophia*, (18), 111-124.
- Molero, C. N., & Padrón, A. E. (2010). La eficiencia docente en la práctica educativa. *Revista de Ciencias Sociales*, 16(3), 481-492.
- Mora-Elizondo, I. (2018). Diseño de un vertedero lateral sobre el margen derecho del río Matina, para evitar los desbordamientos sobre las fincas de banano del Grupo Acón en Matina Limón, Costa Rica.
- Morales, A. A., & Terreros, M. I. G. (2014). Educación y movimientos sociales. La sostenibilidad de las propuestas. *Revista Folios*, (39), 117-135.

- Mora, M. (2017). Exposición de madres y sus hijos al fungicida tiabendazol en el cantón de Matina, Costa Rica: Resultados del Programa Infantes y Salud Ambiental (ISA). *Tesis de Maestría*. Heredia, Costa Rica. Universidad Nacional.
- Mota, A. M. (2020). *Las habilidades básicas del pensamiento en primer grado de preescolar*.
- Najul, R., & Witzke, M. (2008). Funciones ejecutivas y desarrollo humano y comunitario. *Kaleidoscopio*, 5(9), 58-74.
- Nelson, J. (2017). Using conceptual depth criteria: addressing the challenge of reaching saturation in qualitative research. *Qualitative Research* 17(5):554-570. doi:[10.1177/1468794116679873](https://doi.org/10.1177/1468794116679873)
- Nessi, E. M. F., Falcón, A. C. L., & de Ricardo, G. N. R. (2020). Rol del docente investigador desde su práctica social. *Revista Científica*, 5(15), 106-128.
- Nestar, J. L. G., & Alonso, F. G. (2018). *La comunicación entre la familia y la escuela*.
- Osuna, C., & Mata-Benito, P. (2014). *Gestión de acceso al campo y devolución de los resultados*.
- Parra, J., Gomariz, M. A., Hernández, M. A. y García, M. P. (2017). La participación de las familias en educación infantil. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*. Universidad de Murcia, España.
- Pérez, A. C., León, N. K. Q., & Coronado, E. A. G. (2017). Empatía, comunicación asertiva y seguimiento de normas. Un programa para desarrollar habilidades para la vida. *Enseñanza e investigación en psicología*, 22(1), 58-65.
- Pérez, B. P. M., Amador, A. J. A., & Alfaro, M. E. J. (2013). *Clasificación climática para la vertiente Caribe costarricense. Memorias del VII Congreso de la Red Latinoamericana de Ciencias Ambientales*. Instituto Tecnológico de Costa Rica, San Carlos, Costa Rica. 11-15 de noviembre de 2013.
- Piedra, Q.V. (2017). *División territorial administrativa de la República de Costa Rica*. – Primera edición – San José, Costa Rica: Imprenta Nacional, 2017. Recuperado de [https://www.imprentanacional.go.cr/editorialdigital/libros/historiaygeografia/division\\_17.pdf](https://www.imprentanacional.go.cr/editorialdigital/libros/historiaygeografia/division_17.pdf)

- Pihuave, C. R. (2019). La formación del pensamiento crítico: habilidades básicas, características y modelos de aplicación en contextos innovadores. *Rehuso: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 4(2), 13-24.
- Programa Estado de la Educación. (2017). *Sexto informe estado de la educación. 1 ed.* San José C.R: Servicios Gráficos, A. C.
- Programa Estado de la Educación. (2018). *Sétimo informe estado de la educación. 1 ed.* San José C.R: Servicios Gráficos, A. C.
- Programa Estado de la Educación. (2019). *Octavo informe estado de la educación. 1 ed.* San José C.R: Servicios Gráficos, A. C.
- Ramírez Uclés, R., Piñeiro, J. L., & Segovia, I. (2017). *Detección del talento matemático en Educación Infantil.*
- Ramos, C. F. (2015). La risa, el juego y la creatividad. *Actualidades Pedagógicas*, 1(66), 53-68.
- Rauh, V.A., Pereda, F.P., Horton, M.K., et al. (2012). Brain anomalies in children exposed prenatally to a common organophosphate pesticide. *Proc Natl Acad Sci USA*. 109:7871–6.
- Revista de Extensión. (2017). *Revista Universidad en Diálogo. Vol. 7, N. °2, Julio-Diciembre, 2017*, pp. 37-71
- Rinaldi, C. (2006). La pedagogía de la escucha: La perspectiva de la escucha desde Reggio Emilia. *Una mirada reflexiva hacia la cultura de la infancia.* Bogotá.
- Rodríguez, J., Leyva, J., & Hopkins, Á. (2016). Acompañamiento pedagógico y rendimiento escolar en las escuelas públicas rurales. *Economía y Sociedad*, 89, 39-48.
- Rodríguez-Miranda, R. D., Palomo, L. D., Padilla-Mora, M., Corrales, A., van Wendel de Joode, B. (2020). Talleres participativos sobre riesgos en el uso de plaguicidas: una construcción colectiva e Interetaria. IRET-UNA.
- Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 33-59.

- Rueda, M. R., & Paz-Alonso, P. M. (2013). Las funciones ejecutivas y el desarrollo afectivo. *Enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infancia*.
- Sánchez, E. (1999). Todos para todos: La continuidad de la participación comunitaria. *Psykhé*, 8(1).
- Sánchez, F. A. G. (2002). Atención Temprana: elementos para el desarrollo de un Modelo Integral de Intervención. *Bordón. Revista de pedagogía*, 54(1), 39-52.
- Sepulveda, S. A. (2016). *Conformación grupo de apoyo comunitario estrategia IAMII*.
- Sibthorp, J., Bialeschki, M.D., Morgan, C. y Browne, L. (2013). *Validating, norming, and utility of a youth outcomes battery for recreation programs and camps. Journal of Leisure Research*, 45(4), 514-536.
- Skinner, B. (1975). *Sobre el Conductismo*. Barcelona: Fontanella, S.A.
- Sintjago, E. A. M. (2010). Ritos de comensalidad y espacialidad. Un análisis antro-po-semiótico de la alimentación. *Gazeta de antropología*, 26(2).
- SNIT. (2017). *Capa de asentamientos humanos en Costa Rica*. Recuperado de [https://www.snitcr.go.cr/ico\\_servicios\\_ogc\\_info?k=bm9kbzo6NDg=&nombre=MIVAH](https://www.snitcr.go.cr/ico_servicios_ogc_info?k=bm9kbzo6NDg=&nombre=MIVAH)
- Souto, M. (2016). Pliegues de la formación. *Homo Sapiens, Rosario*.
- Till, C., Dudani, A., Córdoba, L., Cano, J. C., Green, R., Menezes-Filho, J.A., Schnaas, L., Smith DR, Lindh CH, van Wendel de Joode B. Neurotoxicology. (2019). *Caregiving and infants' neurodevelopment in rural Costa Rica: Results from the Infants' Environmental Health Study (ISA)*. Sep;74:100-107. doi: 10.1016/j.neuro.2019.06.002. Epub 2019 Jun 5. PMID: 31175942
- Torres, R. M. (2004). *Comunidad de aprendizaje. La educación en función del desarrollo local y del aprendizaje*.
- Treviño-Reyes, R. (2016). La transformación del maestro al facilitador: El reto del siglo XXI. *Vinculatégica EFAN*, 2(1), 2914-2933.
- Valderrama, R. (2012). Los procesos de participación como un espacio de desarrollo de la pedagogía. *Cuestiones Pedagógicas*, 22, 2012/2013, p. 351-376. Secretariado de publicaciones de la Universidad de Sevilla. Recuperado de [http://institucional.us.es/revistas/cuestiones22art\\_16.pdf](http://institucional.us.es/revistas/cuestiones22art_16.pdf)



- van-der Hofstadt, R. C. J. (2005). *El libro de las habilidades de comunicación*. Ediciones Díaz de Santos.
- van Wendel de Joode, B., Mora, A., Mergler, D., Córdoba, L., Cano, C., Quesada, R., ... & Eskenazi, B. (2014). Blood and hair manganese concentrations in pregnant women from the Infants' Environmental Health Study (ISA) in Costa Rica. *Environmental science & technology*, 48(6), 3467-3476.
- van Wendel de Joode, B., Mora, A.M., Córdoba, L., Cano, J.C., Quesada, R., Faniband, M., Lindh, C.H. (2014). Aerial application of mancozeb and urinary ethylene thiourea (ETU) concentrations among pregnant women in Costa Rica: the infants' environmental health study (ISA). *Environ. Health Perspect.* 122 (12), 1321–1328. [https:// doi.org/10.1289/ehp.1307679](https://doi.org/10.1289/ehp.1307679).
- van Wendel De Joode, B., Barbeau, B., Bouchard, M.F., Mora, A.M., Skytt, Å., Córdoba, L., Mergler, D. (2016). Manganese concentrations in drinking water from villages near banana plantations with aerial mancozeb spraying in Costa Rica: results from the Infants' Environmental Health Study (ISA). *Environ. Pollut.* 215, 247–257. [https:// doi.org/10.1016/j.envpol.2016.04.015](https://doi.org/10.1016/j.envpol.2016.04.015).
- Vargas, S. A., de la Cruz Malavassi, E., & Acosta, M. V. H. (2015). Análisis espacio-temporal de la malaria en Matina, Limón, Costa Rica. *Revista Geográfica de América Central*, 1(54), 67-87.
- Victoria, N. T. (2008). La participación en las comunidades rurales: abriendo espacios para la participación desde la escuela. *Revista Electrónica Educare*, 12, 115-119.
- Villón, S. (2012). *Creatividad y desarrollo del talento en Educación Infantil* (Bachelor's thesis).
- Yubero, S. (2005). Capítulo XXIV: Socialización y aprendizaje social. *Psicología social, cultura y educación*, 819-844.
- Zambrano, J. M. A. (2014). *Proyecto de investigación de aula que utiliza las manualidades como herramienta lúdica para el mejoramiento en lectoescritura*. (Doctoral dissertation, Corporación Universitaria Minuto de Dios).



## **Anexos**

### **Anexo 1. Diagnóstico comunitario**

De acuerdo con los registros de los encuentros, las observaciones, los diálogos con personas activas en la comunidad y una exhausta revisión bibliográfica, se logró diseñar el siguiente diagnóstico. Este puede ser empleado y modificado con el paso de los años, sin embargo, marca un referente para aquellas investigaciones o proyectos que deseen trabajar en las comunidades de Lomas del Toro o Santa María (Bananita) en el cantón de Matina.

#### **1. Descripción de infraestructura comunitaria**

##### *Lomas del Toro*

En el caso de Lomas del Toro, cuenta únicamente con servicios públicos como: escuela que incluye la oferta de educación preescolar, dos pulperías, iglesia, salón comunal y un bar. Sin embargo, no hay farmacia, supermercados, veterinaria, hospital, clínica o EBAIS (pertenecen al Área de Salud de Carrandí), Cruz Roja, bomberos, guarderías, panaderías, restaurantes, bancos, cajeros automáticos, centros diurnos para adultos mayores, asilos, ni tiendas para adquirir prendas para vestir o electrodomésticos. Al ingresar a la calle principal que da acceso a toda la comunidad, se percibe un tracto pavimentado con múltiples hoyos, pero hacia el sector de la escuela y otras intersecciones las calles son de piedra.

La comunidad es abastecida de agua por Acueductos y Alcantarillados (AyA) y cuenta con el servicio de energía eléctrica. En cuanto a internet, la mayoría de las compañías tienen la posibilidad de colocarlo, sin embargo, por el factor económico algunas personas prefieren tener este recurso mediante su teléfono. En temas de gestión ambiental y de residuos, hay una alta concentración de desechos en ciertos sectores, incluyendo los patios de los hogares. Para el 2018 con el antiguo gobierno local, se daba la recolección de forma ocasional, sin embargo, para el 2020 el gobierno local generó la compra de camiones recolectores con el fin de distribuirlos en las

distintas rutas y comunidades que integran el cantón. Lomas del Toro carece de una cancha deportiva, parques infantiles o espacios destinados a la recreación de los distintos grupos etarios.

*Santa María (Bananita)*

Esta comunidad cuenta con estructuras físicas a base de concreto y algunas son de madera y también se encuentran al nivel del suelo sin elevaciones para prevenir inundaciones. La localidad cuenta con servicios públicos como escuela amplia con huerta escolar que oferta educación preescolar y un comisariato (pulpería), sumado a una amplia cancha para deportes ubicada al centro de la finca. Se observa una carencia de servicios como supermercados, farmacia, hospital, clínica o EBAIS (pertenecen al Área de Salud de Carrandí), servicios médicos o de asistencia para animales domésticos, Cruz Roja, bomberos, guarderías, panaderías, sodas, restaurantes, bancos, viveros, cajeros automáticos, centro de acopio, centros de cuidado diurnos o de residencia para población adulta mayor y tampoco hay otras formas de comercio alternativo al trabajo que se concentra en las bananeras. El desvío de la ruta 32 hacia la comunidad se encuentra pavimentado, sin embargo, es un tracto corto y hay que transitar en vehículo cerca de ocho minutos sobre calle de piedra para encontrar el centro educativo de la zona.

La comunidad es abastecida por agua de tanques o pozos de la misma propiedad, sin embargo, muy cerca se encuentra la ASADA de la región, que podría fácilmente abastecer agua a la misma. Santa María cuenta con el servicio de energía eléctrica para toda la población que pueda pagar el servicio, asimismo, la mayoría de las compañías pueden colocar internet, sin embargo, los ingresos económicos son destinados a cubrir las necesidades básicas como alimentación. La mayoría de las familias prefieren adquirir el servicio de internet por medio de telefonía móvil. En cuanto a la gestión de los residuos, la comunidad es muy aseada. Como se mencionó, el anterior gobierno local presentaba una recolección ocasional, pero con la nueva administración se están articulando nuevas rutas. Finalmente, ambas comunidades pertenecen al distrito llamado Carrandí, el cual, es atravesado por tres rutas nacionales: Ruta nacional 32, Ruta nacional 803 y Ruta nacional 807.

## 2. Descripción de factores económicos

Un factor común en la provincia de Limón es la fragmentación de su territorio, en pequeñas regiones con diferentes fuentes de empleo y producción, sumado a que comparten los más bajos índices en el desarrollo humano. A pesar de la gran riqueza ambiental y los altos niveles de producción para la exportación, no se observa un progreso económico en la región ni en la población trabajadora de la zona, especialmente visible en los cantones de Matina y Talamanca, que se posicionan en un desequilibrio entre una gran actividad económica y pocas oportunidades para el desarrollo financiero. Una oportunidad, pero también una problemática grande son los monocultivos extensivos que han ido en aumento con el paso de los años, que debilitan las iniciativas de la población local para emprender con algún negocio propio o con la venta de algún bien. A pesar de la riqueza turística y de contar con el 7,5% del territorio matineño como Área Protegida (INDER, 2016), en la zona hay muy escasa gestión entre instituciones y reducidos grupos locales que trabajan por promover la generación de recursos (PEN, 2018). Tampoco el incluir geográficamente al puerto de mayor importancia para el comercio internacional en Costa Rica, aporta grandes insumos ni vísperas de un desarrollo financiero a mediano o largo plazo (PEN, 2018).

Un problema asociado a esta dinámica económica y al monocultivo dedicado a la exportación es el desempleo, pues destacan entre las cifras más altas del país. Son más del 25% de las familias que se ven afectadas por la pobreza total y un 8,9% de población caribeña que se encuentran en condición de pobreza extrema (PEN, 2018). Panoramas caracterizados por la pobreza, comienzan a vislumbrar una serie de problemáticas asociadas como: el aumento de la violencia, incremento de hurtos y agresiones, mayores índices de personas deprimidas o bien, posibles situaciones causantes de los suicidios que ocurren en la región. Los monocultivos concentrados en la zona Norte y Caribe costarricense impactan fuertemente los compartimentos ambientales (PEN, 2019), la salud humana e inclusive la regularidad climática (PEN, 2018). Las situaciones mencionadas, motivan a gran parte de la población a migrar a otros espacios con mayores y mejores oportunidades para tener una buena calidad de vida (INDER, 2016).

Las únicas fuentes de empleo adicionales son las ventas por catálogo que se dan ocasionalmente a lo interno de algunos hogares, la construcción de pulperías o supermercados (administradas en su mayoría por extranjeros de origen chino), el transporte o bien, la

fundación de sodas o pequeños restaurantes, que necesitan estar bien ubicados para lograr posicionarse de forma competitiva con otros negocios sostenibles. Hay pocas panaderías que, si funcionan desde la administración local y pocas empresas pequeñas, pues la producción se concentra en el sector agrícola bananero.

### **3. Descripción de factores sociales**

En el cantón de Matina se cuenta con cinco centros de salud (EBAIS) y la población es altamente afectada por el dengue y enfermedades de transmisión sexual (ETS). No se encuentran datos específicos sobre la cantidad de hogares o viviendas en cada una de las comunidades abordadas, pero datos del Registro Nacional de Costa Rica, sugieren que Bananita cuenta con una población de 184 personas y cerca de 49 hogares (SNIT, 2017), más no se encuentra información registrada sobre la población en Lomas del Toro. Otros datos refieren a que la población en los cantones de Bataán y Matina cuenta con bajos perfiles de escolaridad, ya sea con primaria o secundaria incompleta (Gutiérrez et. al., 2008 y van Wendel de Joode et al., 2014).

Es posible visualizar a población de todos los grupos etarios, de hecho, los primeros encuentros fueron caracterizados y acompañados por población de diversas edades, desde niños de brazos, recién nacidos hasta una reducida participación de adultos mayores y aunque no existe un recuento puntual de las personas que egresaron de primaria o secundaria, sí es un factor común que las personas jóvenes y adultas trabajen para la bananera o se dediquen al cuidado del hogar y los hijos/as, por tanto, se reflexiona en la poca cantidad de personas que optan por buscar opciones de formación en la Educación Superior, observación respaldada por los directores de ambos centros educativos. Finalmente, Lomas del Toro es una localidad donde se procura la organización comunitaria mediante asociaciones y proyectos, sin embargo, esta no había generado incidencia política ni transformaciones significativas para representar a la comunidad o al mismo distrito.

### **4. Descripción de factores institucionales**

El cantón de Matina cuenta con instituciones como el Instituto de Desarrollo Rural (INDER), Ministerio de Salud, Caja Costarricense del Seguro Social (CCSS), Ministerio de Educación Pública (MEP), Redes integradas en servicios de atención a niños y niñas (RISA), Cruz Roja, Bomberos de Costa Rica y otras, que han posicionado sus centros de operación o bien, oficinas mayoritariamente en el distrito de Bataán. Carrandí cuenta únicamente con una sede grande para la Fuerza Pública y no se encuentra ubicada en ninguna de las dos comunidades en cuestión. La Municipalidad se encuentra localizada en Matina centro y aunque han extendido sus acciones con el paso de los años, aún resta una gestión interinstitucional para poder brindar mejores oportunidades a la población en materia laboral, social y ambiental.

Por su parte, el Programa Infantes y Salud Ambiental (ISA) ha desarrollado una serie de eventos de interés comunitario y se han convocado a diversos actores locales, incluyendo personal representante de las ASADAS, del MEP, de las asociaciones de desarrollo, de la CCSS, de las organizaciones comunitarias, de la Cámara de Matina, del Sistema Nacional de Áreas de Conservación (SINAC) en conjunto con los distintos colaboradores del Instituto Regional de Estudios en Sustancias Tóxicas (IRET) al cual, está adscrito el Programa. Tales actores han sido fundamentales porque en paralelo con la cohorte, se han intentado tomar medidas preventivas, recolectar información y coordinar con la población las posibles alternativas y soluciones ante las problemáticas que enfrentan. Más adelante, se entablaron contactos más sólidos con los directores y directoras de los 37 centros educativos del cantón. En síntesis, estas son las alianzas logradas hasta la fecha y se trabaja en formar nuevas.

## **5. Reseña histórica de las comunidades**

Se sabe que Carrandí fue creado mediante el Decreto Ejecutivo 2078-G el 26 de noviembre de 1971 y determinado como el tercer distrito del cantón. Este cuenta con área de 205,99 km<sup>2</sup>, su cabecera es Estrada, cuenta con una altitud de 12 msnm. Las comunidades de Lomas del Toro y Santa María (Bananita) y más de 25 poblados adicionales, integran este distrito (Piedra, 2017). La población total del distrito para el censo del 2011 era de 12 047 personas, de las cuáles un 3,4% eran mayores de 65 años, un 22,9 % personas nacidas en el extranjero, un 7,7% población con discapacidad y un 13,1 % de la totalidad, no se encuentra asegurada (INEC,

2011). No se cuenta con información significativa previa que revele del origen de cada barrio o comunidad que integra el distrito de Carrandí.

## **6. Reflexiones sobre la realidad observada**

### **Lomas del Toro**

Esta comunidad se caracterizó por la activa participación de personas de diferentes edades durante los encuentros, el acompañamiento y motivación de miembros de la comunidad como lo fue una de las docentes de la institución y un joven adolescente que se mostraron siempre anuentes a colaborar e incentivar que los pobladores para asistir y compartir de las actividades desarrolladas en la escuela. Este factor trascendió fuertemente como apoyo en el proyecto. La numerosa presencia de participantes en cada encuentro en Lomas de Toro permitió poder contar con insumos que dieron pie a la reflexión de interacciones, identificar las necesidades y fortalezas que la comunidad mostró en cada visita.

La escuela como espacio físico de encuentro en Lomas del Toro fomentó el aprecio y cuidado por la institución mediante las diferentes propuestas desarrolladas que contemplaron la visita de compañeros de otras disciplinas, contribuyendo a fortalecer este sentido de pertenencia y cuidado por el espacio. El impacto de las dinámicas desarrolladas en los participantes, motivaron las interacciones y el acercamiento de los miembros de la escuela y comunidad promoviendo los talentos en la niñez. La escogencia de los días sábados para las visitas en la institución motivó la participación de personas de diferentes edades sin que se tuviese que interrumpir la jornada escolar diurna.

Por otra parte, las actitudes y conductas agresivas presentes en varios niños, discriminación por nacionalidad, bullying y dificultades en el aprendizaje fueron elementos que se evidenciaron notablemente durante los primeros encuentros en la comunidad de



Lomas del Toro, de manera que se promovieron actividades de convivencia en las que se valorara la diversidad como riqueza comunal para fomentar el trabajo colaborativo, en equipo y a su vez la identidad y sentido de pertenencia, aportando desde sus fortalezas.

### **Santa María (Bananita)**

Los niños y niñas en Bananita fueron los protagonistas constantes en cada encuentro, el interés, emoción y cuidado que mostraron no solo se evidenció por nuestras visitas sino también por el material que llevábamos para compartirles. A pesar de las diferentes estrategias que se implementaron para motivar a otros integrantes (adolescentes y adultos) a participar de los encuentros, fue mínima su asistencia. Los días sábado una madre, vecina y residente de una de las casas de la bananera ubicada frente la escuela, era la encargada de abrir la misma, su intervención se limitó a esta tarea a pesar de las múltiples invitaciones a participar de las dinámicas. Considerando que Bananita cuenta con espacios verdes para la recreación y la cercanía de las casas con la escuela, la asistencia fue menor a la esperada.

Además de esto, la exposición directa con los plaguicidas mediante las constantes irrigaciones realizadas por las avionetas en la bananera confirmó su incidencia sobre el proceso de aprendizaje de los niños y niñas, dificultad para comprender instrucciones y forma en la que ejecutaron diferentes actividades en comparación con la niñez de Lomas del Toro. Esto, a pesar de que ambas comunidades no se encuentran tan alejadas una de la otra. Esta situación nos hace pensar que la distribución de las comunidades, sus características geográficas y cercanía con las plantaciones de banano impacta fuertemente el desarrollo de proyectos y la participación de sus pobladores.

## Anexo 2. Presentación compartida con estudiantes de Educación Especial

Transformar

Jennifer Gutiérrez  
Raichel Rodríguez

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

11

12

13

14

### Anexo 3. Acta de la sesión 5 – 15 mayo 2018

**45** Proyecto Fortalecimiento Intersectorial para la Atención Integral del Desarrollo de Niños y Niñas en Costa Rica – Océjo R2347

---

**ACTA DE LA SESION 5-2018**  
**Martes 15 de mayo**  
**Sesiones de equipo ampliado**

Objetivos del proyecto:

- Participar en el fortalecimiento local, regional y nacional de las Redes Integradas de Servicios de Atención (RISA).
- Fortalecer las acciones del Equipo Nacional de Desarrollo que lidera el proceso de SAID-RISA.
- Impactar en la formación de los profesionales de salud y educación implicados en la atención integral del desarrollo infantil en diversas regiones del país.
- Aportar a la oferta académica y la vinculación externa de la carrera de Pedagogía con énfasis en Educación Preescolar y de la Maestría en Pedagogía con énfasis en Desarrollo y Atención Integral de la Primera Infancia de la División de Educación Básica (DEB).
- Crear propuestas de estimulación cognitiva y del desarrollo con la participación de las redes locales y regionales hacia el mejoramiento de la calidad de vida de las familias y niños de la comunidad de Matina.

Hora de inicio: 2:00 pm	Hora de cierre: 5:00 pm
Lugar: Sala del INEINA	

**FECHAS DE REUNIÓN EQUIPO AMPLIADO**

R.	Fecha	Sesión	Lugar	Hora
R. 20 de febrero	Sesión febrero	Biblioteca CIDE, SALA MULTUSOS	2 a 4 pm	
R. 13 de marzo	Sesión marzo	Sala de audiencias	2 a 4 pm	
R. 3 de abril	Sesión abril	Sala de profesores	2 a 5 pm	
R. 10 de abril	Sesión abril #2	Sala de profesores	2 a 5 pm	
R. 15 de mayo	Sesión mayo	Sala de audiencias	2 a 5 pm	
R. 19 de junio	Sesión junio	Sala de audiencias	2 a 4 pm	
R. 17 de julio	Sesión julio	Sala de audiencias	2 a 4 pm	
R. 14 de agosto	Sesión agosto	Sala de audiencias	2 a 4 pm	
R. 11 de septiembre	Sesión septiembre	Sala de audiencias	2 a 4 pm	
R. 9 de octubre	Sesión octubre	Sala de audiencias	2 a 4 pm	
R. 23 de noviembre	Sesión noviembre	Sala de audiencias	2 a 4 pm	

**Participantes**

Nombre	Presencia
Michael Padilla Mora (proyectista DEB)	Presente
Ana María Jara Moreira (proyectista DEB)	Presente
Dora Hernández Vargas (proyectista DEB)	Presente
Berna van Wendel (proyectista ISA-IRET)	Presente
Reichel Rodríguez (tesista)	Presente
Jenny Gutiérrez (tesista)	Presente
Angie Montero (tesista)	Presente
Daniela Ramírez (tesista)	Ausente con justificación
Ana Herrera (académica)	Presente

**45** Proyecto Fortalecimiento Intersectorial para la Atención Integral del Desarrollo de Niños y Niñas en Costa Rica – Océjo R2347

---

**AGENDA**

Hora	Actividad	Responsables
1:00-2:00	Reunión para coordinar proyectos y actividad con líderes comunales	Berna, Michael, Dora, Daniela
2:00-2:30	Presentación de trabajo de sistematización de Daniela (eg. asistente)	Tesistas
2:30-2:45	Reporte de gira pasada del 9 de mayo	Todos
2:45-3:45	Organización de gira del sábado 19 de mayo -Transporte -Alimentación -Cronograma -Materiales -Otros	Dora, Michael
3:45-4:15	Acuerdos para feria de la salud del 12 de junio	
4:15-4:45	Abordaje de avance de TFG	
4:45-5:00	Varios	

**ACUERDOS**

**REUNIÓN CON BERNA:**

- Elementos de convergencia entre proyectos.
- Objetivo de reunión del 4 de agosto: Unir esfuerzos para afrontar la problemática
- Continuar articulando

**REUNIÓN PARA GIRA DEL 9 DE MAYO:**

- Elaboración de talleres libres desde los rasgos de una mediación pedagógica. Planteamiento para espacios abiertos.
- Cronograma:
  - Motivación inicial
  - Desarrollo de actividades / presentación inicial / conocer necesidades de los participantes en torno al tema del espacio
  - Negociar objetivo: consensuar con los participantes
  - Valoración de la actividad
- Lomas del Toro y Bananita. Almuerzo por parte del IRET y DEB.
- Taller del IRET: Proyectarán videos. Llevar monitor plano y pantalla portátil. La idea es que sea más dinámico. Confirmar la cantidad de niños y adultos. Se puede hacer sesiones de trabajo con grupos que van rotando. Negociar con Andrea una dinámica de grupos pequeños (12 personas). Preguntar por el espacio cuáles se pueden utilizar?

**45** Proyecto Fortalecimiento Intersectorial para la Atención Integral del Desarrollo de Niños y Niñas en Costa Rica – Océjo R2347

---

- Estudiantes presentan propuesta recreativa para el 5 de junio (de salud integral).
- Daniela presenta el 5 de junio sistematización.

TFG:

- Cambio de tutora para tesistas de Preescolar.
- Angie: Nuevo tema depurado:
  - Sistematización del trabajo de la RISA en la provincia de Limón, en el cantón de Matina, en las zonas de Bananita y Lomas del Toro en relación con el papel docente necesario para el trabajo dentro de una red interdisciplinaria e intersectorial para la atención y promoción del desarrollo integral del niño y la niña en la primera infancia.
  - Objetivos:
    - Conocer la conformación y el funcionamiento de la RISA en contextos educativos rurales en la zona de Matina.
    - Sistematizar las experiencias de trabajo de la RISA en el contexto de Matina.
    - Caracterizar el papel docente necesario para el trabajo dentro de una red interdisciplinaria e intersectorial para la atención y promoción del desarrollo integral del niño y la niña en la primera infancia.
- Reichel: Van por la metodología
  - Tema: Promoción de espacios pedagógicos inclusivos en dos comunidades de Matina mediante actividades interactivas de potenciación de talentos para el abordaje de la diversidad.
  - Sugerencia: Promoción de espacios pedagógicos inclusivos en dos comunidades de Matina mediante propuestas participativas e interactivas para la potenciación de talentos.

**Anexo 4.** Repositorio de memos analíticos codificados

Este anexo se encuentra disponible en el enlace: [https://drive.google.com/drive/folders/1xq-IR1OxtZuXNWG\\_OYfaUeFcfWv7yCd0?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/1xq-IR1OxtZuXNWG_OYfaUeFcfWv7yCd0?usp=sharing)

**Anexo 5.** Repositorio de videos

Este anexo se encuentra disponible en el enlace: <https://drive.google.com/drive/folders/1Ctm4c-wgRX83PmjEJOLi37cmPu4n08lx?usp=sharing>

**Anexo 6.** Repositorio de fotografías por encuentro

Este anexo se encuentra disponible en el enlace:

<https://drive.google.com/drive/folders/1tiQplhJN2OzRLX31aW7F0DPmCv5zmc5Q?usp=sharing>