

## SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS: Visibilidades, cumbres y tangentes de la acción y el pensamiento

TIRSO MALDONADO ULLOA  
COMPILADOR



VICERRECTORÍA  
DE EXTENSIÓN



# *Metamorfosis emocional, cognitiva y espiritual de una extensionista y su aporte al cambio social*

## *Nandayure Valenzuela Arce*

Licenciada en Lingüística Aplicada para la Enseñanza del Inglés y Máster en Segundas Lenguas y Cultura de la Universidad Nacional, Costa Rica. Académica de Inglés en la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje de la Universidad Nacional, Costa Rica.

 [nandayureva@gmail.com](mailto:nandayureva@gmail.com)

## Resumen

Esta sistematización es un legado personal y académico, fruto de las experiencias de una década como extensionista en el área metropolitana y en áreas rurales del país. Presento evoluciones e involuciones en mi Ser, develando los procesos de transmutación espiritual, emocional y cognitiva que desarrollé durante los primeros años de mi experiencia como extensionista y el impacto que dichos cambios han tenido en grupos sociales dentro y fuera de la Universidad Nacional. Las vivencias se dan en el Programa de Capacitación para Maestros de Inglés (PROCAMI) de la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje (ELCL) de la Universidad Nacional (UNA).

**Palabras clave:** extensión universitaria, espiritualidad, inteligencia emocional, inteligencia cognitiva, construcción compartida de conocimiento, ejecución creativa integral.

## Abstract

This systematization is a personal and academic legacy derived from a decade of experiences as a university extension worker at Universidad Nacional, both in the metropolitan and rural areas of the country. I present evolutions and involutions of my Being, unveiling spiritual, emotional, and cognitive transmutation processes that I developed along the first years of my experience as extension worker and the impact that such changes have generated on social groups, within and outside the Universidad Nacional. The experiences have taken place in the Programa de Capacitación para Maestros de Inglés (PROCAMI), of Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje (ELCL) at Universidad Nacional (UNA).

**Keywords:** university extension program, spirituality, emotional intelligence, cognitive intelligence, shared building of knowledge, creative integral performance.

«Desnudar el alma,  
eso es la introspección».

## Preludio de la experiencia de extensión

En el diario correr de la vida, pocas veces nos detenemos a evaluar nuestras vivencias de manera profunda, y en muchas menos ocasiones la forma en que

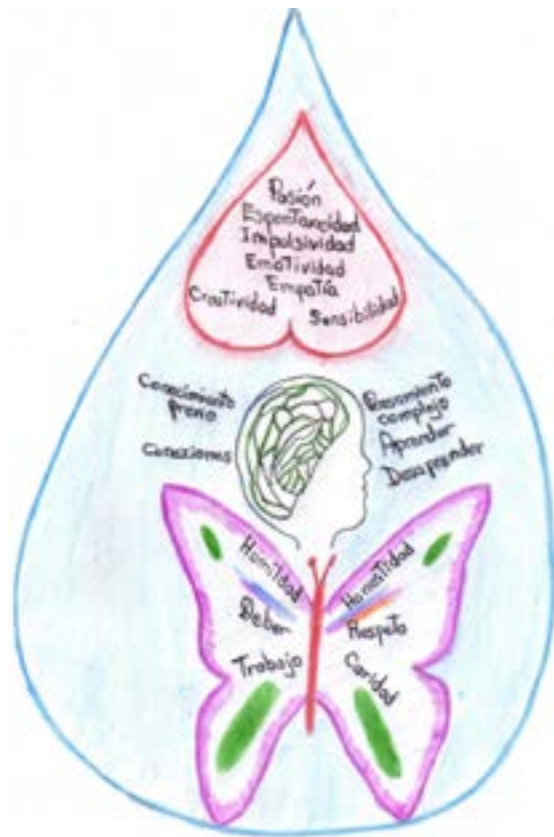
dichas experiencias dejan huella en nosotros y en los otros, posiblemente porque el ejercicio de introspección es mucho más difícil que el de la extrospección. Sin duda, mirar hacia adentro requiere de mucho valor, honestidad y extremo control de la inteligencia emocional.

En esta sistematización analizo críticamente una selección de mis experiencias en el Programa de Capacitación para Maestros de Inglés (PROCAMI), código 0556-11, de la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje (ELCL) de la Universidad Nacional (UNA), a fin de determinar mis evoluciones e involuciones personales y profesionales. Para ello he realizado una lectura crítica de textos escritos y visuales derivados del quehacer del Programa de Capacitación para Maestros de Inglés, explorando algunas experiencias que marcaron mi desarrollo en la extensión universitaria. La información seleccionada para la sistematización de la experiencia fue dictada por los contenidos derivados del eje de sistematización, el cual se centra en develar mi metamorfosis a nivel espiritual, emocional y cognitiva. La vía para ello es la reflexión profunda de dicho proceso de transmutación, que conlleva a teorizar y valorar cómo impactan los cambios que se operan en *la extensionista*, en los individuos con los que interactúa, en el entorno laboral y social.

En la primera parte de esta sistematización realizo un inventario del estado de mi desarrollo espiritual, inteligencia emocional e inteligencia cognitiva al momento de ingresar al Programa de Capacitación para Maestros de Inglés y de mis primeros aportes al mismo. En la segunda sección, analizo mi respuesta a nuevas condiciones de la población meta del programa y de su contexto educativo, con base en mi experiencia en Upala. En la tercera parte exploro aprendizajes derivados de la capacitación llevada a cabo en Ciudad Neily. En la cuarta presento constructos y teorización derivada de la sistematización de experiencias. En la última sección, registro un inventario no exhaustivo del impacto del Programa de Capacitación para Maestros de Inglés en el ámbito social.

Inicio la odisea de mi sistematización de experiencias representando en la figura 1 los tres dominios que integran mi Ser: la espiritualidad que determina mis acciones, por ello la mariposa que la representa es la figura más grande en la gota de agua; la inteligencia emocional que es frágil, compleja y, por consiguiente, difícil de regular, reflejándose dicho concepto en un corazón a la inversa; y la inteligencia cognitiva que tiene carácter de subordinación a los dos dominios anteriores, en virtud de lo cual la ubico en el medio de ellos. Mi Ser está representado en la gota de agua, con amplios espacios por llenar, pues aún me falta desarrollo en los tres dominios.

Figura 1. Coexistencia e interrelación entre espiritualidad, inteligencia emocional e inteligencia cognitiva



Fuente: Valenzuela, 2007.

## Extensionista en formación

«No tengo miedo a decir quién soy...  
o cómo soy... tengo miedo a no saberlo».

**El PROCAMI, una iniciativa pionera.** El Programa de Capacitación para Maestros de Inglés, una iniciativa pionera, es un programa de docencia, extensión y producción de la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje de la UNA con casi dos décadas de vigencia, el cual surgió como respuesta a necesidades educativas de la niñez costarricense. Villalobos, Saborío y Miranda (1999) indican que, en aras de contar a mediano plazo con una ciudadanía bilingüe (inglés-español), el Gobierno de Costa

Rica incorporó el inglés al currículo de las escuelas públicas de primaria en 1994, a pesar de que el país carecía de profesionales especializados en la enseñanza del inglés a población infantil. Debido a esta falencia, asignó la delicada tarea al recurso humano que tenía disponible: profesores de inglés cualificados para la enseñanza de la lengua extranjera a adolescentes y adultos, y, en muchos casos, a personas sin formación pedagógica universitaria, pero que hablaban el inglés.

Solo un año después, en 1995, un grupo de docentes de la Escuela de Literatura y Ciencias de Lenguaje diagnosticó los desatinos que tal decisión gubernamental había generado en la educación de lengua extranjera de los estudiantes de primaria, y respondiendo con prontitud a la urgente necesidad de capacitación de docentes en esta área singular, gestaron el Programa de Capacitación para Maestros de Inglés. Este programa pionero a nivel nacional operó de 1995 al 2005 en el Campus Omar Dengo de la Universidad Nacional, Heredia, pero a partir del 2006 hasta la fecha los extensionistas han realizado capacitación e investigación desplazándose a las zonas rurales para ofrecer construcción compartida de conocimiento de calidad a maestros de inglés en servicio de esas comunidades. Tal decisión se fundamenta en las experiencias y los aprendizajes que se detallan en la presente sistematización.

**El tránsito de docente a extensionista.** En el año 2004, cuando autoridades de la Escuela de Literatura y Ciencias del lenguaje de la UNA me propusieron integrar el equipo de trabajo del Programa de Capacitación para Maestros de Inglés, cuyas operaciones de capacitación e investigación estaban centralizadas en ese entonces en el Campus Omar Dengo de la UNA. Yo contaba con apenas dos años de experiencia profesional universitaria, pero me había abocado con tal intensidad al trabajo y había sido tan amplia la gama de estudiantes (población infantil, madres adolescentes, estudiantes adolescentes universitarios, estudiantes adultos no universitarios) a la que había impartido clases de inglés, que me había desarrollado aceleradamente como profesora de esta lengua extranjera. Tenía entonces 43 años y mi corta experiencia docente tenía su razón de ser en el hecho de que unos años atrás había renunciado a mi trabajo en una empresa pública estable, con el fin de emprender mi sueño de estudiar la carrera de Enseñanza del Inglés. Sin embargo, como niña criada en área rural, había empezado a trabajar desde los cinco años en labores domésticas; luego en la adolescencia trabajé por años como recolectora de café; y en la adultez me desempeñé como recepcionista, auxiliar de topografía, operadora de información en el Instituto Costarricense de Electricidad (ICE) y secretaria, entre otros. De manera que mi verdadera experiencia

laboral era de 38 años al momento de iniciar mi odisea como extensionista, y aunque parecería que ello no tenía relación o impacto en la labor de extensión que estaba por iniciar, lo cierto es que fue determinante, especialmente los saberes y valores desarrollados a partir de mi origen campesino, en el área rural de San Vito, Coto Brus.

Por lo tanto, las experiencias de vida me habían preparado a nivel espiritual, emocional y cognitivo para ser extensionista. Desde temprana edad me inculcaron valores como el trabajo, el deber, la responsabilidad, la honestidad, la caridad y la dignidad. En el transcurrir de mi trayectoria laboral estos valores se reafirmaron, y solo se desestabilizaron un poco durante la adolescencia, pero más tarde la maternidad impulsó su consolidación.

Al momento de iniciar mi labor en el programa, mi inteligencia emocional estaba bien desarrollada, lo que me permitía mantener el control afectivo ante circunstancias adversas, aunque tuviese que poner mayor empeño en regular rasgos innatos de personalidad que en ocasiones me causaron conflictos. Este campo afectivo había sido un área de altibajos desde siempre, porque mi inteligencia emocional estuvo sujeta —para bien y para mal— a la cualidad que más identifica mi carácter: la pasión, ese compromiso férreo conmigo misma por emprender esfuerzos orientados a alcanzar metas superiores en beneficio propio y de otros, pero que en ocasiones me ha llevado a empecinarme en perseguir objetivos que no convienen o que son obstruidos por fuerzas irrefutablemente más poderosas que la voluntad del individuo.

Otro factor afectivo por destacar es mi espontaneidad, característica personal que había permanecido inmutable hasta el inicio del reto de extensión, pese a las presiones sociales de sanción a la misma que muchas veces había tenido que enfrentar a lo largo de mi vida, pues la espontaneidad es a menudo percibida socialmente como imprudencia. Y un último rasgo era la impulsividad, que se deriva del rasgo anterior de personalidad, porque el ser espontáneo puede dificultar la toma de decisiones cimentadas en el análisis de situaciones antes de actuar; no obstante, había aprendido a separar la espontaneidad de la impulsividad —después de muchos desaciertos por causa de la última— y a rumiar mis decisiones para que las acciones que se derivaran de ellas fueran acertadas y sus consecuencias positivas.

Por otra parte, los procesos cognitivos habían alcanzado madurez satisfactoria. Una vez más, el trabajo desde la infancia y la diversidad de áreas en las que había laborado me habían enfrentado a retos diversos que estimularon procesos

mentales simples y complejos. Además, mi tránsito por la educación formal refinó la eficiencia de dichos procesos intelectuales; los posgrados, especialmente, me procuraron gran flexibilidad mental y capacidad profunda de análisis introspectivo y extrospectivo.

En suma, tenía las herramientas básicas para emprender el reto profesional de ingresar en el mundo de los «proyectistas» —o al menos eso creía yo—, pero... ¿cómo saber si mi labor sería exitosa, en tanto que desconocía lo que era extensión universitaria y por consiguiente los desafíos que debía enfrentar?

Inicialmente, cuando empecé a trabajar en el Programa de Capacitación para Maestros de Inglés, sentí miedo de decepcionarme a mí misma y de decepcionar a las personas que confiaron en mí para esta labor; el temor se originaba en la sobrecarga intelectual y laboral que tenía en ese momento, además de la incertidumbre que sentía por desconocer el campo de extensión en el que había ingresado; el temor a lo desconocido es innato y muchas veces injustificado, lo sabía, pero me impulsaba el deseo de explorar, de retarme a mí misma y de vencer las sombras imaginarias de la forma en que la vida laboral y personal me habían enseñado a hacerlo: con pensamientos positivos, estudio profundo y trabajo arduo.

En el 2004 estaba realizando mi trabajo de grado para la licenciatura y paralelamente llevaba cursos de maestría, ambos en la UNA. Además, tenía dos ámbitos de trabajo en docencia: impartía clases en el Colegio Universitario de Alajuela (CUNA; institución de educación para-universitaria, transformada en la Universidad Técnica Nacional en el 2007) y en programas de inglés de la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje. Y ahora le sumaba a mi carga intelectual y laboral la extensión universitaria.

Me preguntaba si estas responsabilidades me permitirían incurrir en el ámbito de extensión de manera eficaz. No dudaba de mi capacidad emocional e intelectual, pero... ¿me alcanzaría el tiempo? Además, sabía muy poco del proyecto de extensión en el que había ingresado y menos aun lo que implicaba trabajar en él. Estaba enterada que profesionales muy prestigiosas y experimentadas de la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje habían trabajado en dicho Programa—lo cual aumentaba mis inquietudes por ser una profesora con menos trayectoria— y que en el mismo se impartía capacitación a maestros de inglés en servicio del Ministerio de Educación Pública (MEP) en el campo especializado de la enseñanza del inglés a niños. Pero... entonces... ¿qué era la extensión? ¿Era acaso la capacitación? Tendría que contestarme esas preguntas en el camino, porque por más que traté de informarme no lograba comprender. Y con razón no lo entendía. Con el transcurrir

del tiempo aprendí que la extensión solo puede comprenderse y aprehenderse cuando se vive dicha experiencia.

Mientras tanto, me sobrepuse a mis temores aferrándome a mi capacidad de ver los retos de la vida bajo un prisma positivo, pero sabiendo que pensar afirmativamente no basta, hay que transformar esos pensamientos en acciones que deparen el objetivo que se persigue. Por ello estudié con vehemencia los fundamentos teórico-prácticos en que se fundamentaban las capacitaciones del proyecto y extendí mis estudios a otras fuentes. También trabajé los fines de semana y días feriados y entre semana estudiaba hasta altas horas de la noche, y otras muchas noches no dormí. Extendí de esta manera mi tiempo productivo, lo que me permitió cumplir con todas las tareas académicas del posgrado para poder graduarme, así como realizar de forma responsable las labores de docencia, extensión e investigación que me habían sido encomendadas. Pero hubo un desacierto en esta estrategia.

La abrumadora carga intelectual y laboral había creado un desbalance en mi entorno íntimo; faltaba apropiada atención a las hijas, al esposo... a la familia. Toda persona es un ser integral, con diversas áreas de desarrollo a nivel espiritual, personal y laboral, ámbitos que deben atenderse de manera efectiva y constante, pues los unos realimentan los otros. Si bien es cierto que me ocupé de los «míos», esa atención fue de superveniencia. Tenía una hija preadolescente y otra adolescente, a quienes atendía lo mejor que podía en sus necesidades afectivas, de alimentación y de estudio. Estuve para mis hijas siempre que me necesitaron... corrijo... siempre que me enteré de que me necesitaron, porque la ausencia de una madre que trabaja tanto y que a menudo se va de gira al área rural impidió que les dedicara el tiempo necesario para conocer mejor sus necesidades emocionales, anhelos y sueños más íntimos. El esposo solidario... me apoyaba, pero también resentía los pocos espacios que teníamos para compartir. Y mis hermanas, tías y sobrinos, junto a las reuniones familiares para festejar eventos tales como bautizos, matrimonios y otros, quedaron fuera de mis prioridades; solo asistía a los velorios.

El escenario antes descrito ilustra la condición integral de mi Ser al momento de iniciar la odisea como extensionista en el Programa de Capacitación para Maestros de Inglés, develándose que contaba con un avance y balance adecuados entre condición espiritual (valores), inteligencia emocional y capacidades y habilidades académicas para abordar el reto profesional. Si bien tener dicho perfil me auguraba buenas posibilidades para realizar un trabajo de extensión efectivo, no lo determinaba, pues las experiencias de vida positivas, así como las retadoras

ponen a prueba los tres dominios. Por ello, he tenido apetencia por profundizar en la definición de la espiritualidad, la inteligencia emocional y cognitiva; explorar cómo se interrelacionan; y determinar la manera en que incidieron en mi desarrollo humano, analizando además la medida en que dicha transmutación personal ha afectado a los «otros» (maestros de inglés participantes en las capacitaciones del Programa).

Debido a que el concepto de espiritualidad, inteligencia emocional e inteligencia cognitiva son el eje de la presente sistematización, urge definirlos de conformidad con la visión de expertos en cada uno de estos ámbitos.

La espiritualidad, según Robles, «es realización plena y total del ser humano, tiene que ser experiencial, pero tiene que tratarse de la experiencia última, específica, irreductible a ninguna otra. Y esta experiencia no es otra que la de la gratuidad» (2010, p. 41). Es utilizar los valores para propulsar los saberes y las acciones, poniéndolos al servicio de los demás en procura de su progreso.

Por otra parte, Mayer y Salovey definen la inteligencia emocional como «la habilidad de las personas para atender y percibir los sentimientos de forma apropiada y precisa, la capacidad para asimilarlos y comprenderlos de manera adecuada y la destreza para regular y modificar nuestro estado de ánimo o el de los demás» (citados por Fernández-Berrocal y Extremera, 2002, p. 1). Por último, para García et al., la cognición en sentido amplio se refiere a «procesos de adquisición, elaboración, recuperación, y utilización de información para resolver problemas» (2007, p. 1). Estos tres dominios del ser humano se interrelacionan y son interdependientes, por lo cual mantenerlos equilibrados es fundamental para actuar de manera positiva y asertiva, como se ilustra en la presente sistematización de experiencias.

**Los primeros aprendizajes de la experiencia de extensión.** En el 2004 el equipo del Programa de Capacitación para Maestros de Inglés estaba conformado por cuatro extensionistas, tres de menor experiencia (yo entre ellas) y la coordinadora. Esta última era una académica que había trabajado varios años en este programa y que compartía créditos en el diseño de las capacitaciones en pedagogía junto a otras proyectistas fundadoras del mismo. Durante los primeros meses de mi quehacer como extensionista, me dediqué a seguir el derrotero marcado por esta compañera de mayor experiencia. Este fue un período trascendente para mi formación como extensionista, en el que me esforzaba por internalizar en pocos meses los fundamentos y estrategias pedagógicas amasadas por las proyectistas pioneras a lo largo de casi una década de trabajo en el programa, a la vez que

observaba las reacciones de los maestros participantes y reflexionaba sobre su respuesta emocional e intelectual al aprendizaje que se derivaba en las sesiones de los talleres.

Sin duda, las extensionistas pioneras del programa habían realizado un excelente trabajo. La selección de bibliografía era pertinente, con fundamento teórico apropiado a la enseñanza del inglés para niños, basado en principios comunicativos para la enseñanza de la lengua extranjera. El diseño de los talleres incluía un programa detallado con objetivos, contenidos, metodología, evaluación y bibliografía; guías para la elaboración de proyectos de aplicación de contenidos pedagógicos, acompañados de las rúbricas para evaluarlos; estrategias de enseñanza y aprendizaje bien organizadas; y mecanismos para la recolección de datos, tales como protocolos para la evaluación de los talleres, los cuales constituían una herramienta para analizar y mejorar los talleres de capacitación, además de servir de insumo en diversas líneas de investigación.

Reconocí además en esta experiencia inicial que el trabajo en equipo era sin duda uno de los factores clave para alcanzar los objetivos del programa y además para que cada miembro del grupo lograra desarrollarse en el campo personal y profesional, siendo requisito indispensable para ello que todos los miembros del grupo fueran receptivos ante la crítica y la autocrítica. La visión de mundo, la filosofía de enseñanza, la formación académica, la inteligencia emocional y los rasgos de personalidad de los extensionistas pueden ser cercanos y compatibles, o distantes y radicalmente diferentes. Pero, si bien las semejanzas contribuyen a las buenas relaciones interpersonales y a edificar en lo académico, las divergencias pueden aprovecharse para enriquecer el trabajo conjunto, tomando en cuenta la multiplicidad de ángulos con los que se puede aprehender el conocimiento e innovarlo, desde las visiones divergentes de los proyectistas. Al respecto Valenzuela, Álvarez y Powell (2012) concluyen que:

*Para que la crítica y la autocrítica se actualicen efectivamente en el seno de un equipo de trabajo se requiere que sus miembros sustituyan la crítica solapada y destructiva, o el silencio, por el hábito de identificar y valorar tanto los aspectos positivos como los menos acertados en sus prácticas y transmitirlos a sus pares de manera profesional. En el plano personal, este salto cualitativo en la visión de la crítica y la autocrítica requiere derribar la barrera del temor a los juicios de valor, tener la humildad para reconocer y aceptar las carencias señaladas por los compañeros de equipo, y la voluntad para seguir creciendo en las fortalezas y superar debilidades. (p. 6)*

No fue fácil en ese entonces, ni lo ha sido a través de la experiencia en el Programa de Capacitación para Maestros de Inglés, desarrollar habilidades para emitir y recibir críticas, pues estas no forman parte de la cultura costarricense en la que más bien se promueve evadir la confrontación, a falta de educación para hacerlo de forma constructiva. Esta es una de las razones por las cuales un número significativo de proyectos en nuestra universidad no permanecen en el tiempo, pese a la pertinencia de su quehacer para la sociedad costarricense. Sin embargo, fue una decisión personal y de los compañeros proyectistas el romper esas barreras culturales. Enfrentamos el conflicto personal y académico en diversas oportunidades, más la convergencia en espiritualidad —los valores y la disposición para servir a través de ellos— permitió no solo que pudiésemos mantener por una década la cohesión personal, sino que condujo a teorizar y publicar acerca del tema. Aún más, la crítica y la autocrítica edificante del equipo derivó en la generación de innovaciones académicas que se pusieron al servicio de los maestros participantes en las capacitaciones y de diversas poblaciones estudiantiles con las que el equipo ha tenido interacción en el ámbito universitario y en otros proyectos académicos de alcance nacional, tales como el Plan Nacional de Inglés: Capacitación a Maestros de Inglés en Servicio del MEP (2008-2012).

**El encuentro con los «otros».** Una de las áreas preponderantes en las que enfoqué mi interés durante los primeros años en el Programa de Capacitación para Maestros de Inglés fue su población meta; es decir, los maestros de inglés en servicio del Ministerio de Educación Pública. Reconocí en ellos a uno de los grupos más retadores y críticos con los que hasta entonces había interactuado en mi carrera profesional y, a la vez, los de mayor potencial para realimentar a los programas de formación de docentes de inglés de la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje. Cada docente provenía de un área urbana o rural que tenía su propia cultura, en la que había amasado experiencia práctica singular. En la siguiente foto, tomada en el 2005, aparecen los participantes del Programa de Capacitación para Maestros de Inglés, reflejándose la camaradería entre todos y el ambiente positivo que ello generaba.

Para los extensionistas, estos maestros constituyen un desafío superior porque hay gran variabilidad entre ellos en cuanto a su formación pedagógica y competencia lingüística; han sido formados en universidades públicas los menos, y en privadas los más. Los graduados de universidades públicas muestran solidez en el conocimiento de pedagogía para la enseñanza del inglés y tienen competencia comunicativa en dicha lengua extranjera, mientras que gran número de los docentes egresados de

Figura 2. Maestros de Inglés en capacitación del Programa de Capacitación para Maestros de Inglés (2005). Campus Omar Dengo, UNA, Heredia



Fuente: Foto tomada por extensionistas del Programa de Capacitación para Maestros de Inglés.

universidades privadas tienen profundas carencias en ambos dominios: pedagógico y uso del inglés. La marcada heterogeneidad de los maestros participantes en los ámbitos enunciados implica un desafío para los proyectistas por dos razones primordiales: 1) conforme a los principios comunicativos de enseñanza del inglés, los talleres se imparten totalmente en ese idioma extranjero, y 2) las capacitaciones son un espacio para edificar conocimiento y habilidades pedagógicas, partiendo de los saberes que se espera que estos profesionales hayan adquirido como resultado de su formación universitaria.

No obstante lo anterior, pude reconocer la valía de la experiencia de estos docentes en las aulas de primaria y su alto nivel crítico. Los maestros emiten críticas edificantes —cuando se les da la oportunidad— acerca de las propuestas pedagógicas que se someten a su escrutinio; es decir, las analizan, evalúan

y luego expresan abiertamente su criterio respetuoso, pero decidido, acerca de la validez y pertinencia de teorías pedagógicas, de conformidad con su experiencia docente. Su valoración está fundada en el conocimiento que tienen de las condiciones del ámbito educativo de sus localidades; el entorno histórico, social, económico, político y cultural en el que se desarrollan sus estudiantes; así como los intereses, potencialidades y problemas de los niños en las aulas de primaria, sean estos costarricenses o migrantes (nicaragüenses, cubanos, chinos y otros). Este conocimiento fundamental no lo tienen los expertos extranjeros o nacionales, los profesores universitarios, ni los funcionarios administrativos de las instituciones educativas de educación superior y del Ministerio de Educación Pública, quienes a menudo toman decisiones sobre la selección de paradigmas de enseñanza y aprendizaje, esperando que sean aplicados al pie de la letra y con alto grado de efectividad por los docentes, desconociendo o demeritando la necesidad de su adaptación o descarte, conforme a las necesidades únicas de los estudiantes y de su contexto educativo y cultural.

En contraposición a lo anterior, los extensionistas del Programa de Capacitación para Maestros de Inglés han tenido la humildad y sabiduría de tomar en consideración las críticas de los maestros, con el propósito de aprender de ellos y mejorar las capacitaciones. Además, dichos juicios de valor han sido insumo esencial para acrisolar y *tropicalizar* las teorías pedagógicas para la enseñanza de lengua extranjera a niños en las que se fundamentan los talleres del Programa de Capacitación para Maestros de Inglés. Tropicalizar es adaptar una teoría, concepto o práctica de una cultura a otra, tomando en cuenta para ello las características y circunstancias económicas, sociales y culturales de la región en las que se aplica (Elgabo.com, s.f.). Este conocimiento depurado se devuelve al ámbito universitario para enriquecer y hacer más pertinentes los programas de formación de docentes de inglés.

Otra condición observada en todos los maestros participantes es su compromiso con el aprendizaje del inglés del estudiantado infantil, a pesar de que el prestigio de la profesión docente —con mayor énfasis en el área de inglés— ha menguado aceleradamente en los últimos años. En los talleres es frecuente escuchar a los maestros participantes expresarse con adjetivos de ternura y amor cuando se refieren a sus estudiantes de primaria. Estos maestros muestran avidez por la búsqueda de estrategias y materiales didácticos que contribuyan al aprendizaje lúdico y significativo de los niños y, a menudo, deben costearlos con sus propios recursos. Se ocupan de conocer y atender las carencias económicas, familiares y culturales de sus estudiantes. Aplican adecuaciones curriculares significativas y

no significativas en el aula. Se someten a las constantes capacitaciones que les ofrece el Ministerio de Educación Pública; algunas de ellas bien formuladas y otras carentes de dirección y pertinencia, pues no se ajustan al contexto educativo en el que trabajan los maestros. Aun así, estos docentes intentan poner en práctica los conocimientos adquiridos, aunque a menudo deben hacer dicha tarea en el aula de primaria con muy poco o ningún apoyo.

Esta calidad humana de los maestros de inglés del Ministerio de Educación Pública se mantiene a pesar de que un gran número de ellos no cuenta con las condiciones elementales para desarrollar una clase de inglés de manera apropiada, además de padecer el desprestigio de su profesión a nivel nacional. En general, no disponen de aula propia, sino que van cargando de aula en aula el exiguu material didáctico que el Ministerio de Educación Pública les facilita; carecen de equipo tecnológico básico (grabadora, video beam y otros); y cuentan con muy pocas lecciones por grupo para proveer la exposición al inglés que requieren los estudiantes. Además, en el 2008 el Ministerio de Educación Pública reveló a la ciudadanía —por múltiples medios de comunicación— los resultados del TOEIC (Test of English for International Communication. Esta es una prueba internacional específicamente diseñada para medir las habilidades de comunicación en inglés de los individuos). Se develó que «de 3.193 profesores de inglés evaluados, solo 315 dominan el idioma para brindar lecciones de calidad» (Herrera, 2008, p. 1). Aunque este diagnóstico a nivel país permitió al Ministerio de Educación Pública detectar el problema e impulsar diversos proyectos de capacitación para tratar de solventarlo, también menguó el respeto de los ciudadanos —especialmente de los padres de familia— hacia los docentes de inglés y lesionó gravemente el orgullo y la dignidad de los últimos. Aun así, los maestros han mantenido incólume su labor diligente en las aulas de primaria, por lo cual son guerreros a quienes he admirado y por quienes siento el más profundo respeto.

**Una pincelada de creatividad.** Durante mi primer año en el Programa de Capacitación para Maestros de Inglés, había observado las dinámicas de capacitación y las reacciones de los maestros participantes a las mismas, encontrando que, pese a los grandes logros obtenidos hasta el momento, había evidencia clara de que algunas prácticas pedagógicas ya no satisfacían a plenitud las necesidades de la población meta. Como ya he apuntado, el aumento de universidades privadas, muchas de las cuales tienen planes de estudio deficientes para la formación de profesionales en la enseñanza del inglés para niños, produjo generaciones de maestros de inglés con deficiencias en pedagogía y dominio lingüístico. Esta

Figura 3. Maestros desempeñando el papel de estudiantes de inglés de primaria durante el desarrollo de la lección modelo



Fuente: Fotos tomadas por extensionistas del Programa de Capacitación para Maestros de Inglés.

condición de desventaja producía frustración en los maestros participantes afectados, quienes no solo no podían comprender plenamente los textos pedagógicos en inglés en los que se fundamentaban los talleres, sino que además se veían inhibidos de participar activamente en las discusiones de estas lecturas, llevadas a cabo en la lengua extranjera.

El análisis de las reacciones de desilusión y angustia de los maestros participantes, originado por el reto casi imbatible de superar sus limitaciones para construir conocimiento en el Programa de Capacitación para Maestros de Inglés, me impulsó a buscar mecanismos para asistirlos. Mi proyecto de graduación de posgrado en licenciatura incluía el diseño de un enfoque con principios comunicativos para la enseñanza del inglés que había amalgamado de metodologías foráneas, nutriendo el enfoque con otros principios innovadores surgidos del análisis de mis experiencias de enseñanza y aprendizaje del inglés con distintos tipos de poblaciones estudiantiles. A este enfoque lo denominé «la filosofía del reto» (Valenzuela, 2005).

Con base en esta visión pedagógica diseñé un plan de lección para la enseñanza del inglés para niños, incluyendo estrategias de enseñanza y aprendizaje, materiales didácticos atractivos y apropiados para la población infantil meta, además de crear mecanismos e instrumentos para la evaluación continua y de productos. La teoría pedagógica de la filosofía del reto subyace en este producto práctico y consideré que el mismo podría constituirse en un puente de comprensión para que los maestros identificaran con mayor facilidad los principios pedagógicos para la enseñanza comunicativa de la lengua extranjera dirigida a aprendientes escolares. Para ello la lección debía impartirse a los maestros participantes, asumiendo ellos

el papel de estudiantes de primaria, con el fin de que observaran la teoría de forma contextualizada y la experimentaran desde su aplicación práctica. Con base en la experiencia de aprendizaje vivida podrían inferir los principios comunicativos para la enseñanza de lengua extranjera latente en cada uno de los componentes de la lección.

Presenté esta propuesta a la coordinadora del programa, quien me autorizó a ponerla en práctica en un taller adicional que impartiríamos en Pérez Zeledón a finales del 2004. La respuesta de los participantes a la filosofía del reto y a la lección modelo fue contundentemente exitosa. De inmediato y sin ningún recelo, los participantes aceptaron asumir el papel de niños en la clase modelo de inglés y tomaron acción en todas las actividades de aprendizaje, viviendo intensamente su papel de estudiantes de primaria (ver la figura 3). Además del disfrute de la lección, establecieron con facilidad conexiones teóricas desde tres ángulos: a partir de su papel como niños que experimentan una clase de inglés significativa y lúdica, desde su perspectiva como maestros de inglés con experiencia acumulada en la práctica docente en las aulas de primaria y desde la óptica y capacidad intelectual que les ofrecía su formación universitaria. Los resultados de esta primera experiencia con la aplicación del enfoque del reto en el Programa de Capacitación para Maestros de Inglés fueron acogidos por los compañeros proyectistas, quienes contribuyeron año a año a refinarla, de conformidad con el aprendizaje que se iba obteniendo de su pilotaje en las capacitaciones del programa.

**De proyectistas urbanos a extensionistas campesinos.** Otro aspecto que llamó mi atención fue la solicitud de los maestros participantes de áreas rurales para que el Programa de Capacitación para Maestros de Inglés se desplazara a sus localidades, en lugar de tener que ser ellos quienes se movilizaran al área metropolitana. En el 2004 y el 2005 los docentes de zonas más alejadas que asistían a las capacitaciones del programa en el Campus Omar Dengo de la UNA, Heredia, expusieron sus dificultades en tiempo, seguridad, presupuesto y estaba en Heredia, en ocasión de su asistencia a las capacitaciones. Muchos debían viajar a Heredia o a San José el día previo al que se impartían los talleres para poder llegar a tiempo a los mismos (7:00 a. m.); otros debían partir de sus localidades antes del alba para el mismo fin. Las zonas montañosas que recorrían desde sus hogares lejanos al área metropolitana, aunado a fenómenos atmosféricos y climáticos extremos comunes en nuestro país, los enfrentaba a menudo con derrumbes en la vía, inundaciones, niebla extrema, tormentas y otros, que ponían en riesgo su integridad física. Además, los costos de transporte y hospedaje les

Figura 4. Entorno rural, condiciones geográficas, climáticas y socioculturales que inciden en la educación



Fuente: Foto 1 tomada por equipo Programa de Capacitación para Maestros de Inglés; fotos 2 y 3 tomadas de Flickr (2003). Recuperado de <https://www.flickr.com/photos/sanvito/3289077783/in/photostream/>; foto 4 tomada de Crhoy.com: Noticias 24/7 (2014). Recuperado de <http://www.crhoy.com/mopt-valora-cerrar-ruta-27-y-ruta-32-esta-tarde/>; y foto 5 tomada de Hoy El periódico que yo quiero (2014). Recuperado de <http://www.hoy.com.ni/2014/10/29/temporal-en-buenos-aires-causa-inundaciones-y-destrozos/Hoy>

resultaban muy onerosos para su limitado presupuesto familiar. Señalaban estos inconvenientes repetidamente en las sesiones de capacitación, entrevistas realizadas por los extensionistas y en las evaluaciones que emitían acerca de la eficiencia de las capacitaciones del Programa de Capacitación para Maestros de Inglés, por lo cual no debía ignorarse su clamor (Valenzuela y Álvarez, 2005).

Consecuentemente, los extensionistas aceptamos el compromiso de descentralizar las dinámicas de capacitación e investigación del programa, a fin de impartir los talleres a los maestros de inglés en el ambiente que les era familiar y más accesible, su propia comunidad. La toma de decisiones en este aspecto estuvo influida en parte por la huella indeleble que había dejado San Vito de Coto Brus en mí. El conocimiento que tenía del contexto rural y la empatía por sus habitantes, al haber sido parte de dicho entorno en mi niñez y adolescencia, permitió a esta campesina exponer argumentos sólidos para que a partir del 2006 el Programa de Capacitación para Maestros de Inglés fuese hacia los maestros participantes, en lugar de obligarlos a que viniesen a él. Además, esta identificación con el ámbito rural y sus moradores me llevó a abogar para que cada año, previo a impartir los talleres en alguna comunidad rural, realizáramos una gira de exploración y

capacitación introductoria, con el propósito de estudiar las características del lugar, así como las necesidades singulares académicas y personales de sus docentes. Tal propuesta fue aceptada por el equipo del Programa y se instauró como práctica permanente a partir del 2005. La figura 4 ilustra, aunque mínimamente, el ambiente geográfico, climático, y socioeconómico y el acceso educativo que prevalece en muchas zonas rurales costarricenses.

El entorno rural es un contexto radicalmente opuesto al urbano, y a menudo lo son también las posibilidades educativas, económicas y de tránsito de sus habitantes, y por la misma razón lo son en gran medida sus visiones de mundo, intereses y necesidades de aprendizaje. Por ende, desde el 2005, el Programa de Capacitación para Maestros de Inglés ha realizado recolección de datos *in situ*, previo a impartir capacitaciones en una comunidad rural. Dicho insumo ha sido vital para el diseño de talleres pertinentes y apropiados para los participantes, de conformidad con las condiciones únicas de su entorno y necesidades de aprendizaje.

«La empatía confiere el valor para romper barreras, empezando por las propias». Archivo. CRH

## Upala: abriendo brecha hacia comunidades rurales

**Construcción compartida de conocimiento: C<sup>3</sup>.** La primera zona rural a la que se desplazó formalmente el equipo del Programa de Capacitación para Maestros de Inglés fue a Upala, Alajuela, por ser ésta en aquella época una de las comunidades rurales a nivel nacional con menos acceso a educación de calidad. Este sombrío panorama lo enfatizó el asesor regional de inglés del Ministerio de Educación Pública de esa zona, Sr. Roger Valle Guerra, quien en la búsqueda de alternativas solicitó a la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje la capacitación del Programa (mediante oficio D.R.E.U-I-0105, Upala. 15 de febrero de 2005), a fin de instruir a los maestros de inglés del lugar en pedagogía eficiente para la enseñanza del idioma extranjero a niños, señalando como temas prioritarios el desarrollo de la comprensión auditiva y la expresión oral en inglés de la citada población infantil.

El Programa Estado de la Nación, en su informe del 2005, indica que las zonas rurales tienen importantes limitaciones educativas en comparación con las áreas urbanas. Upala, en especial, destaca entre las Direcciones Regionales del Ministerio de Educación Pública por el alto rezago educativo de su población infantil, ostentando

«los peores resultados [a nivel nacional] (...) con alta reprobación y deserción en primaria» (2005, p. 35). Este efecto se da por múltiples factores, tales como la carencia de infraestructura y edificaciones en condición regular o deficiente, falta de mobiliario (pupitres, pizarras, etc.), problemas físicos en bibliotecas de primaria e insuficiencia de las mismas, especial privación de buenas condiciones para impartir materias especiales, problemas socioeconómicos de los pobladores y personal docente con necesidad de mayor desarrollo profesional (pp. 39-45).

Con el propósito de conocer en mayor profundidad algunas de las anteriores carencias y diseñar un plan de acción para atender las que estuviesen dentro de nuestras posibilidades, realizamos una gira introductoria a Upala en el 2005, un año antes de impartir los talleres oficiales, y se convocó a los maestros de inglés en servicio de los siete distritos de este cantón (Ciudad de Upala, Bijagua, San José de Upala, Aguas Claras, Delicias, Yolillal y Dos Ríos). Al encuentro asistieron diecisiete docentes con quienes compartimos la implementación de una clase modelo para enseñanza de lenguas para niños. Con ello esperábamos motivar a estos maestros de inglés, dejándoles saborear el tipo de producto pedagógico y estrategias de construcción de conocimiento que compartiríamos con ellos posteriormente, y a la vez nos valdríamos de su interés para instarlos a que coadyuvaran en la promoción y divulgación de la capacitación que el Programa llevaría a cabo en el 2006, haciendo eco entre sus colegas de la valoración de la experiencia del taller introductorio.

Asimismo, esta capacitación exploratoria permitió recoger información acerca del nivel de instrucción pedagógica y de dominio lingüístico en inglés que tenía esta población de maestros de inglés. Para ello se utilizaron reportes de observación y fotografías en las que se registraron las reacciones, actitudes y ejecuciones creativas de los docentes participantes durante el desarrollo de la experiencia de construcción compartida de conocimiento. Acopiamos otros datos fundamentales mediante la aplicación de protocolos de evaluación de esta capacitación promocional. Asimismo, utilizamos un diagnóstico de necesidades para que los participantes aportaran datos personales y académicos de interés que servirían de insumo para diseñar un taller pertinente para ellos. Al finalizar la experiencia, los docentes evaluaron anónimamente los principios comunicativos de la filosofía del reto —fundamento teórico con el cual diseñamos e implementamos la clase modelo y en el que se basaba el diseño del taller en su integridad—. Los maestros de inglés también completaron datos solicitados en el diagnóstico de necesidades, información que nos permitiría: a) conocer lo que ellos realmente consideraban que necesitaban

aprender en una posterior capacitación del Programa, b) recoger sus expresiones emitidas libremente acerca de su disposición para asistir o no el año siguiente a los talleres que programaríamos para ellos y c) acopiar sus sugerencias.

El análisis de dichos datos evidenció que los maestros de inglés participantes en el taller introductorio habían considerado esta experiencia pedagógica de valor e interés para su desarrollo profesional, pues evaluaron como excelente la filosofía del reto y la estrategia de la lección modelo. En el siguiente cuadro se incluye parte de la valoración cualitativa de estos docentes, derivada del ítem #2 del cuestionario semiabierto aplicado, orientado a obtener datos de valoración y realimentación para el Programa de Capacitación para Maestros de Inglés.

Tabla 1. ¿Cuán útiles son las técnicas expuestas en los talleres del Programa de Capacitación para Maestros de Inglés para el desarrollo de sus lecciones en primaria?

Docente participante	Respuestas
P #1	-Muy útiles, porque las actividades son muy dinámicas y entretenidas.
P #2	-Muy útiles, son técnicas eficientes que no dejan por fuera el orden en que se debe desarrollar una lección. Por ejemplo: introduce el vocabulario con posters; se practican con canciones y se refuerza con ejercicios.
P #3	-Muy útiles, para dar lecciones a los niños jugando y aprendiendo.
P #4	-Muy útiles, a veces lo hacemos [la enseñanza del inglés] de una manera rápida y directa, sin ninguna motivación y sin hacerlo por procesos.
P #5	-Muy útiles, mejora de las técnicas que uno utiliza.
P #6	-Muy útiles, porque nos motiva a hacer las lecciones muy atractivas.
P #7	-Muy útiles, como lo mencioné, ayudan para desarrollar las clases de inglés en una forma diferente, y no como una rutina.
P #8	-Muy útiles, ya que me ayuda a mejorar y adquirir nuevas habilidades y destrezas y a la vez crear las mías.

Fuente. Cuestionario semiabierto, en Informe de giras y presentaciones del Programa de Capacitación para Maestros de Inglés, 2005.

Los docentes manifestaron su disposición de participar en los talleres del Programa de Capacitación para Maestros de Inglés al año siguiente y destacaron las áreas de conocimiento pedagógico que nos sugerían abordar, las cuales coincidieron con los temas propuestos por el asesor de inglés del Ministerio de

Educación Pública de Upala; es decir, pedagogía para el desarrollo de la habilidad de comprensión auditiva y expresión oral para estudiantes de primaria.

Por otra parte, la valoración de la competencia pedagógica y de dominio del inglés de los maestros reflejó falencias importantes, pero también probó su compromiso férreo para con el aprendizaje del inglés de la población infantil, además de su potencial de criticidad edificante para ser agentes de cambio y ayudarnos a los extensionistas a serlo también, tanto en relación con la refinación y adaptación de los fundamentos teóricos del Programa como en nuestro propio desarrollo humano y profesional. Así, con base en estos resultados y de conformidad con el contexto educativo, geográfico, climático, histórico y sociocultural de la zona de Upala, se diseñó la capacitación singular para estos maestros de inglés en servicio.

**Dos desafíos potenciadores de desarrollo emocional y cognitivo.** En el 2006, se impartieron tres talleres de capacitación en Upala, pero antes de iniciar el primero me enfrenté con dos retos que me sacudieron a nivel emocional y mental: 1) el entorpecimiento del desplazamiento de los extensionistas de Heredia a Upala, y 2) la exigua asistencia de participantes al taller. Sin embargo, ambos desafíos se constituyeron en lecciones de vida esenciales para fortalecer el carácter y realizar conexiones mentales eficientes, que en ese momento y más adelante incidieron en el abordaje emocionalmente equilibrado y creativo de situaciones intrincadas de delicado manejo.

El primer reto por superar lo constituyó el tener que asumir y superar las limitaciones de movilización que se presentaron para realizar la gira a Upala. En esa época, era muy difícil para la Escuela De Literatura y Ciencias del Lenguaje procurar transporte a zona rural para sus extensionistas, porque la unidad académica no contaba con vehículos propios y era laberíntico el trámite para acceder a los que estaban bajo la tutela de la Oficina de Transportes de la UNA. Por esta razón, no fueron pocas las ocasiones en las que se hizo imposible conseguir vehículo o asignación de chofer para las giras del Programa de Capacitación para Maestros de Inglés. Esta limitación se presentó en el último momento antes de realizar la primera de tres giras en el 2006 a Upala, ya que el uso del vehículo asignado con más de un mes de anticipación le fue concedido repentinamente a funcionarios de otra unidad académica, de manera que las autoridades de la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje indicaron que lo que correspondía hacer era cancelar la capacitación.

Desde mi punto de vista dicha opción era inaceptable, por lo que solicité permiso para que los extensionistas del Programa de Capacitación para Maestros

de Inglés viajáramos a Upala en mi propio vehículo. Las autoridades de la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje estuvieron renuentes a acceder a dicha petición, argumentando que de aprobarse la misma los extensionistas debíamos asumir los riesgos de daños a mi automóvil —en caso de colisión—, debido a que el seguro contra accidentes que suscribe la UNA cubre solamente los riesgos de vehículos oficiales de la institución. Asimismo, la unidad académica no se haría cargo de proveer presupuesto para combustible, porque solo estaba autorizada a hacerlo si el transporte era de la UNA. Ante estas limitaciones, acentué ante las autoridades de la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje el perjuicio académico que implicaría para los maestros de Upala y sus estudiantes de primaria la cancelación de la gira exploratoria y el impacto negativo que ello le generaría a la misma unidad académica y a la UNA, tales como la incredulidad de estos docentes respecto a nuestra calidad profesional, así como a la responsabilidad de la misma Universidad Nacional. Sería de esperar, señalé, que bajo dicha óptica los maestros no estuviesen dispuestos a asistir a un encuentro posterior que se pensara reprogramar. Finalmente, me comprometí a asumir los gastos que generara mi vehículo en la gira de Heredia-Upala-Heredia, así como de los daños al mismo en caso de accidente. Con base en este compromiso se autorizó la gira a Upala.

Dadas las anteriores adversidades, hubiese sido mucho más simple cancelar el taller y pedir una disculpa al asesor de inglés de la comunidad de Upala, es decir, conformarse. Sin embargo, «una relación con el exterior de acatamiento, en la que se percibe el mundo sólo como algo a lo que es preciso adecuarse o que demanda adaptación, trae consigo un sentimiento de futilidad para el individuo» (Pérez Fernández, 2011, p. 43) que le impide delinear una ruta creativa para enfrentar las limitaciones.

Estaba dispuesta a buscar alternativas para realizar la gira porque no podía obviar el esfuerzo que hacen los maestros de inglés de área rural al viajar largas distancias desde donde viven hacia la comunidad en la que se determina que se realizará la capacitación. Además, era imposible poner sobre aviso a los maestros de Upala, diseminados en siete distritos, para que no se presentaran al taller, debido a que en aquella época ni las escuelas de la zona y mucho menos los maestros contaban con los medios electrónicos eficientes para ser notificados por correo electrónico, celulares u otros dispositivos con los que sí se cuenta en la actualidad. Me los imaginaba esperándonos por fuera del recinto de la capacitación, después de haber realizado un viaje penoso hasta el lugar, para luego tener que regresar a sus hogares resintiendo que los funcionarios de la UNA les hubiesen hecho

semejante desplante. Privó entonces el respeto y la admiración que sentía por estos docentes antes que el interés personal, por lo que emprendimos el viaje de 340 kilómetros de ida y vuelta a Upala en mi modesto vehículo y sufragamos los gastos de combustible con el dinero de los viáticos que nos habían asignado para alimentación.

Los obstáculos se traspasan abriendo nuevas trochas, para lo cual hay que tomar sabia acción. El problema logístico de transporte no era un hecho aislado, sino común, por lo cual podía predecirse que para futuras giras habría que lidiar con la disyuntiva de cancelar giras o encontrar formas creativas de resolver el problema. Por ello solicité una licencia institucional que me permitiera conducir vehículos oficiales de nuestra universidad; es decir, asumí la delicada responsabilidad que se les impone a los conductores oficiales y experimentados de la UNA, lo cual normalmente no es competencia de los académicos. Estudié en profundidad los respectivos reglamentos institucionales que norman la labor de los choferes, a fin de no cometer errores que sesgaran la confianza de las autoridades en mi pericia y responsabilidad como conductora. También me aboqué a aprender a manejar vehículos más potentes y grandes, que son los que comúnmente nuestra universidad asigna para giras rurales, pues en mi experiencia como conductora había manejado solo un vehículo, mi pequeño Fiat. Aprendí a leer mapas y me atreví a viajar por rutas desconocidas, lo que implicó vencer miedos y desarrollar más la inteligencia espacial, pues me perdía con facilidad cuando viajaba por lugares en los que no había transitado con regularidad o, peor aún, que me eran del todo desconocidos.

Esta determinación, aunado al prestigio que fui adquiriendo ante las autoridades de la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje por mi calidad de manejo responsable, me deparó su confianza. Al no haberse emitido nunca en mi contra multas por rebaso de límites de velocidad, imprudencia al realizar adelantamientos, irrespeto a otros conductores, uso indebido de vehículo para fines personales, etc., no hubo reparo en autorizar las giras que fueran necesarias, ya fuera con asignación de vehículo y chofer institucional, con transporte de la UNA fungiendo yo misma como chofer o utilizando mi Fiat, de nombre Chamán.

El segundo desafío afloró en el primer taller de capacitación oficial que impartimos en Upala en el 2006, debido a la exigua asistencia de maestros de inglés participantes. Fue emocionalmente devastador que se presentaran solamente ocho de los treinta maestros que esperábamos, tomando en consideración los esfuerzos de promoción del encuentro académico, la exploración de condiciones

de la comunidad de Upala, la evaluación de las necesidades de los maestros de inglés y la coordinación logística entre los extensionistas y el asesor de inglés del Ministerio de Educación Pública de esa localidad, todo ello realizado con un año de anticipación.

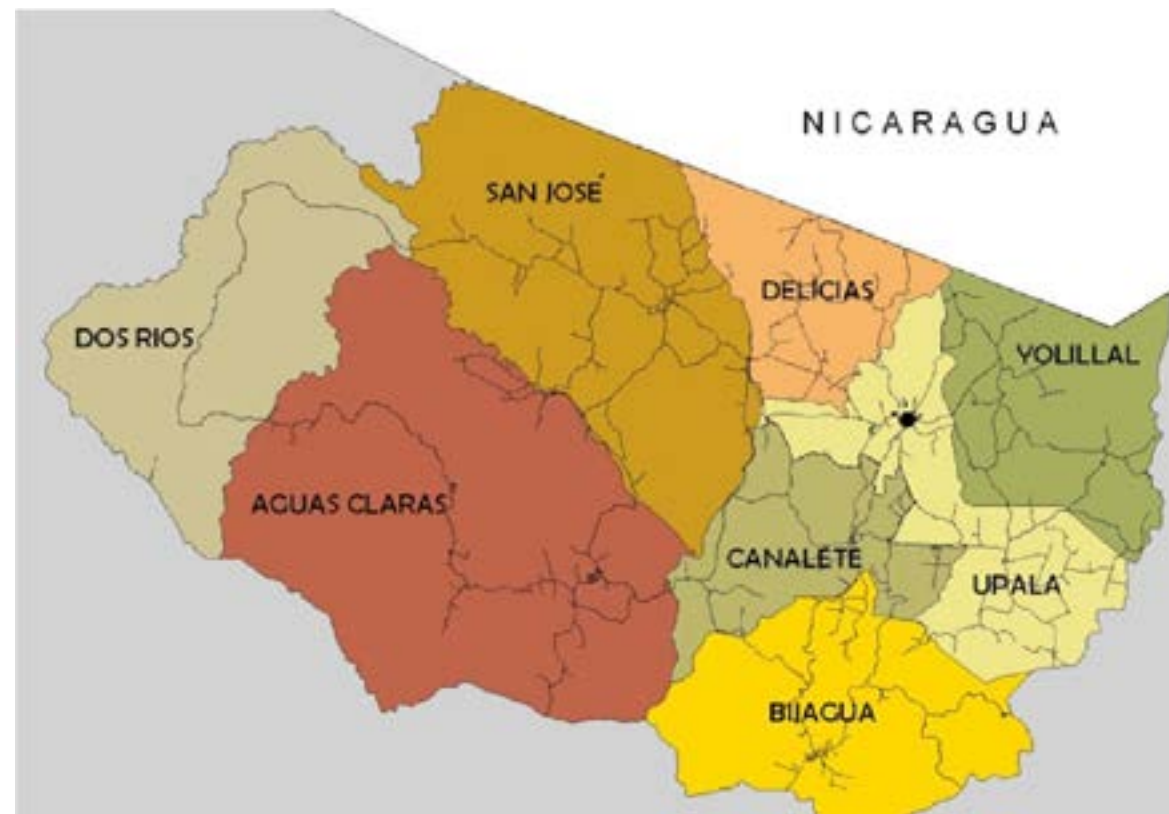
Me sentí desilusionada e incrédula debido a la ardua labor que se había realizado a priori y las estrategias previsoras que se habían diseñado de común acuerdo con los maestros asistentes al primer encuentro. Por ejemplo, considerando sus necesidades y sugerencias se habían diseñado materiales didácticos para la implementación de la clase modelo de inglés, ajustados a las limitaciones de recursos mobiliarios y tecnológicos de estos docentes en sus escuelas. También se programó la capacitación del 2006 para que se impartiera en Upala centro, los martes, empezando tarde en la mañana: de 9:00 a.m. a 1:00 p.m., atendiendo las necesidades de la población docente. Los maestros habían propuesto este horario argumentando que la gran mayoría de ellos debería desplazarse desde zonas alejadas de Upala hacia su cantón central, afrontando largas distancias; carreteras en mal estado; servicio de transporte público deficiente; y condiciones climáticas y geográficas que a menudo causan movilización lenta de tránsito o bloqueos que pueden durar horas y hasta días (debido a tormentas, inundaciones, niebla extrema, deslizamiento de tierras, etc.), por lo cual afirmaban que llegar a Upala centro antes de las 9:00 a.m. sería para ellos una empresa titánica (ver figura 5).

La movilización de los maestros, no obstante, había sido el menor de los obstáculos, como lo descubrimos posteriormente. La poca asistencia tuvo su raíz en la escasez o ausencia de medios tecnológicos básicos en las escuelas alejadas (teléfono, fax, computadores, etc.) que impidió —según lo comunicó el asesor de inglés de Upala— que las convocatorias llegaran a tiempo a los centros educativos.

La conmoción inicial de tener pocos participantes en el taller la superé rápidamente con base en mi visión positiva ante la adversidad. Advertí que la presencia de uno solo de estos docentes merecería dicha actitud de mi parte y con más razón si eran ocho, por lo que casi de inmediato me aboqué a demostrarles mi alegría por su asistencia al encuentro y a desarrollar con entusiasmo todas las actividades de enseñanza y aprendizaje que habíamos diseñado para ellos.

La capacitación se realizó en el comedor del Colegio Técnico y Profesional de Upala, el cual tenía buena iluminación y ventilación, pero carecía de mobiliario y de equipo tecnológico adecuado para la construcción compartida de conocimiento, como puede notarse en la figura 6.

Figura 5. Distancia entre la ciudad de Upala y los distritos que la componen



Fuente: The Free Encyclopedia (s.f.). [http://es.wikipedia.org/wiki/Cant%C3%B3n\\_de\\_Upala#mediaviewer/File:Ubicaci%C3%B3n\\_de\\_Upala,\\_Alajuela.jpg](http://es.wikipedia.org/wiki/Cant%C3%B3n_de_Upala#mediaviewer/File:Ubicaci%C3%B3n_de_Upala,_Alajuela.jpg). Tabla: elaboración propia.

Distrito	Km
Upala (cabecera)	0
San José (Pizote)	17
Aguas Claras	37,2
Bijagua	27,4

Distrito	Km
Delicias	8,2
Yolillal	7,5
Dos Ríos	50

La mayor parte de estos ocho docentes participantes venía de localidades alejadas y había sufragado el gasto de transporte de su propio presupuesto, debido a que en esa época el Ministerio de Educación Pública no reconocía viáticos a los docentes para movilizarse a actividades académicas. Aun así, estaban ansiosos por experimentar la propuesta que en esta ocasión les ofreceríamos, recordando

Figura 6. Recinto en Upala con carencia de mobiliario y recursos básicos



Fuente: Equipo Programa de Capacitación para Maestros de Inglés.

la vivencia de aprendizaje positiva que habían tenido el año anterior durante la capacitación introductoria. Reflexioné acerca del valor de su esfuerzo por atender a la capacitación y del potencial que tenían para convertirse en agentes multiplicadores de mejores prácticas de enseñanza, ya que cada uno de los ocho docentes impartía clases a un mínimo de 210 estudiantes, que sumados equivale a 1.680 aprendientes de primaria de la zona de Upala que se beneficiarían del avance profesional de sus maestros de inglés. En virtud de dicho análisis me quedó claro que cualquiera que fuera el número de maestros participantes en los talleres, cada uno de los presentes y sus pupilos tenían el derecho de contar con instrucción de calidad.

Además, estos maestros valoraban y criticaban de manera constructiva los conocimientos y las prácticas pedagógicas propuestas por el Programa de Capacitación para Maestros de Inglés durante la experiencia de capacitación, señalando aquello que podría ser factible y eficiente en sus aulas de primaria y lo que estimaban era utópico o descartable, en concordancia con las condiciones de su contexto educativo y factores socioculturales de sus pupilos. Es decir, con estos ocho docentes pudimos construir conocimiento pertinente para ellos y para la Universidad Nacional. Inesperadamente, el número de participantes aumentó al sumarse ocho maestros más al grupo en el segundo y tercer taller, como resultado de la promoción verbal a colegas que hicieron los mismos maestros asistentes al primer taller. Así, terminamos abarcando una población de dieciséis maestros de Upala, en beneficio de un total de 3.360 estudiantes de primaria de la región.

Haber desarrollado inteligencia emocional y cognitiva para enfrentar el desafío de romper barreras logísticas en relación con la movilización hacia zonas rurales y estar dispuestos a ofrecer siempre nuestra mejor ejecución profesional, fuese a un grupo reducido o copioso de participantes, ha contribuido de manera contundente a la eficiencia, permanencia y prestigio del Programa de Capacitación para Maestros de Inglés. En el primer caso, obtuvimos relativa independencia y autonomía en las decisiones para establecer giras, razón por la cual el Programa de Capacitación para Maestros de Inglés ha detentado durante 10 años consecutivos la marca de 58 giras programadas, con un 100% de cumplimiento del objetivo de desplazamiento a zonas rurales, como se evidencia en el cuadro 1.

Cuadro 1. Giras del Programa de Capacitación para Maestros de Inglés a zonas rurales (2004-2014)

Año	Zona rural	Giras
2004	Pérez Zeledón, Puntarenas	1
2005	Nicoya, Guanacaste	1
2005	Upala, Alajuela	1
2005	Cartago, Cartago	1
2006	Nicoya, Guanacaste	3
2006	Upala, Alajuela	3
2006	San Ramón, Alajuela	1
2006	Ciudad Neily, Puntarenas	1
2007	Ciudad Neily, Puntarenas	3
2007	San Ramón, Alajuela	3
2009	San Ramón, Alajuela	3
2009	Ciudad Quesada, San Carlos, Alajuela	1
2010	Ciudad Quesada, San Carlos, Alajuela	3
2010	Guápiles, Limón	1
2011	Guápiles, Limón	3
2012	Sarapiquí, Heredia	13
2013	Sarapiquí, Heredia	9
2013	Santa Clara, San Carlos, Alajuela	2
2014	Sarapiquí, Heredia	5
<b>Total giras</b>		<b>58</b>

Fuente: Datos tomados de informes anuales 2004-2014 del Programa de Capacitación para Maestros de Inglés

Además, la confianza de las autoridades de la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje en mi destreza como conductora impulsó en el 2009 a la máster Lucía Chacón Alvarado, en ese entonces decana de la Facultad de Filosofía y Letras (FFL) de la UNA, a confiarme el transporte a diversas actividades académicas del Dr. Greg R. Weisenstein, rector de la Universidad de West Chester, Pensilvania, Estados Unidos, durante su visita a nuestra universidad. En el segundo caso, desarrollé el temple para enfrentarme a situaciones imprevisibles y desconcertantes que pueden desestabilizar al profesional más ecuánime, tal como la participación en el RECAP, conferencia internacional realizada en la Universidad de West Chester, Pensilvania, Estados Unidos, en el 2007, en la que impartimos un taller. Sucedió que había solamente dos personas como audiencia en el recinto asignado a nuestra participación, pero, sin inmutarme, desarrollé con aplomo y entusiasmo el taller junto con mi compañero extensionista, bajo la mirada de admiración de autoridades de la Universidad de West Chester que nos acompañaban y quienes luego se sumaron a las dinámicas del taller.

La vista, el olor, el sabor y los sonidos de mi San Vito elevan mi espíritu y potencian mi amor por ese terruño, sus alrededores y aquellos que los habitan».

## El Corazón y la Razón en Ciudad Neily

**El Encuentro con “Lo Mío y Los Míos”.** Para finales del 2006, ya había trascendido aceleradamente entre los asesores de inglés del MEP de zonas rurales la calidad, innovación e idoneidad de los talleres del Programa de Capacitación para Maestros de Inglés, por lo que las solicitudes de capacitación excedían nuestra posibilidad de atenderlas con la prontitud requerida. Sin embargo, optamos por acoger la petición de la asesora regional de ciudad Neily, Puntarenas, M.A. Ana Isabel Campos Centeno, debido a la gran cantidad de docentes de la región sur del país con pocas oportunidades de desarrollo profesional competente. Además, ciudad Neily es una localidad en tránsito a San Vito, Coto Brus, donde viví mi infancia y parte de mi adolescencia, por lo que me sentí fuertemente comprometida a generar construcción compartida de conocimiento con los míos.

Los cantones de Corredores y de Coto Brus, más el recorrido de Heredia hacia ellos, eran, y siguen siendo, lo mío: mi suelo, mis ríos, mis montañas, mis sonidos de la selva, mis guayabas, mis serpientes terciopelo y mi Fila de Cal (vía empinada--pasa los 1000 metros sobre el nivel del mar--y sinuosa, llena de barrancos, que conecta a ciudad Neily con San Vito, Coto Brus en un recorrido de 32 kilómetros). Lo mío empieza desde la subida por el Cerro de la Muerte, pasando por Pérez Zeledón y Buenos Aires, siguiendo la carretera bordeada por el río Térraba, llegando a ciudad Neily y cruzando el río Corredores, enfilando la marcha por la aventura que representa la Fila de Cal y la belleza de los poblados en su tránsito, hasta llegar al valle de Coto Brus, con mi San Vito en medio de él.

Figura 7. Vista de ciudad Neily desde la Fila de Cal



Fuente: Valenzuela, 2007.

La figura 7 enmarca la belleza de lo mío, un territorio rural exuberante y excitante que huele a pasto, a aire limpio y a guayaba.

Los míos son los choferes de Tracopa (Empresa de buses Tracopa S. R. L. que lleva pasajeros a distintos destinos a nivel nacional e internacional) y los pasajeros del bus que estoicamente soportan el frío del Cerro de la Muerte, el calor de Pérez Zeledón, Buenos Aires y ciudad Neily, vuelven a enfriarse en la Fila de Cal y se calientan nuevamente en San Vito. Los míos son los admirables aborígenes de Limoncito; los italianos de San Vito que hacen el pan y la pizza más ricos del mundo; los agricultores de las fincas; la señora que vende las ricas empanadas en el bus; los chiquillos con botas de hule; los amigos de la infancia con los que jugué en los barreales; los compañeros del cole con los que exploraba ríos y montañas; los maestros y profesores que viajan a pie, a caballo, en bici, en moto, en bus, en chapulín, y ahora hasta en sus propios vehículos, hacia los centros educativos para instruir a las poblaciones de los territorios de la zona sur y con ello contribuir a su movilización social. Pero en esta capacitación en ciudad Neily, los míos eran los maestros de inglés del Ministerio de Educación Pública inscritos en los talleres del Programa de Capacitación para Maestros de Inglés, los cuales venían desde diferentes localidades cercanas y distantes: ciudad Neily centro, Golfito, Buenos Aires, San Vito, Agua Buena, etc. Con ellos desarrollamos un lazo mutuo de respeto y admiración, más el compromiso de emprender la construcción compartida de conocimiento.

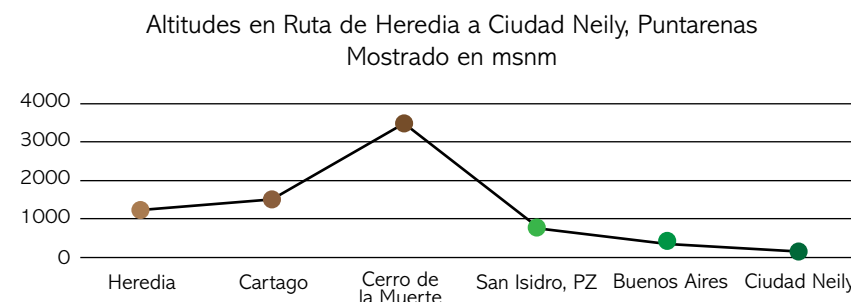
**Los aprendizajes y escollos del camino.** Rebosante de motivación, realicé una gira en el 2006 y tres más en el 2007 a ciudad Neily —con el equipo del Programa de Capacitación para Maestros de Inglés— para impartir cuatro talleres a los maestros de inglés en servicio de esa zona, resultando en un recorrido total de 2.712 kilómetros. Intervinieron en dicho desplazamiento factores geográficos, climáticos y de estrés que pusieron en riesgo la capacitación, pero estas barreras fueron franqueadas para llegar al destino, a fin de no defraudar a los míos.

La ruta de Heredia a ciudad Neily ejercía un efecto de alto estrés en nosotros —los extensionistas— debido a la doble tarea de fungir como choferes y capacitadores. Para el 2007 ya había logrado tener mi licencia de conducción de la UNA, me había entrenado en el manejo de vehículos más grandes y potentes que mi Fiat, y había desarrollado más mi inteligencia espacial para ubicarme como conductora en territorios poco explorados por mí previamente. La Facultad de Filosofía y Letras de la UNA contaba con mayores opciones de vehículos disponibles y habíamos ganado la confianza de las autoridades en el manejo de transporte institucional.

Consecuentemente, a partir del 2007 se nos asignó vehículo de la UNA para muchas de las giras, asumiendo nosotros mismos la tarea de conducción. Aunque ello significó aumentar la probabilidad de éxito de llegar a los destinos rurales, pagamos un precio por ello. Hay ansiedad cuando se es responsable de realizar una gira conduciendo el vehículo propio, pero esta angustia se incrementa notablemente cuando se tiene a cargo vehículos de la UNA. Todo transporte de la institución está claramente rotulado, por lo que los automovilistas con los que se interacciona en el camino pueden reportar manejo y uso indebido del vehículo. Inquieta, además, estar encargado de un bien público que, en virtud de dicha condición, está severamente regulado, de manera que su daño conlleva a responder ante la universidad siguiendo normativas que derivan en trámites exhaustivos para liberarse de asumir la responsabilidad, si se es inocente, y enfrentar costos de reparación, más sanciones laborales drásticas, si se comprueba que ha mediado la irresponsabilidad.

El desequilibrio de funciones fisiológicas es otra condición que se agudizó al ser sometido nuestro cuerpo a alturas y climas radicalmente desiguales en el recorrido de cada gira de Heredia a ciudad Neily, resultando en diversos grados de impacto en nuestra salud. En un período de tiempo de cinco a seis horas que dura el trayecto de 339 kilómetros de ida, nuestro organismo debía adaptarse al menos diez veces al ingreso y salida de ambientes con variabilidad de presión atmosférica y cantidad de oxígeno fluctuante, condiciones originadas por los seis niveles de altura por los que debíamos transitar: Heredia, 1150 msnm (metros sobre el nivel del mar); Cartago, 1435 msnm; Cerro de la Muerte, 3451 msnm; San Isidro de Pérez Zeledón, 700 msnm; Buenos Aires, 361 msnm; y ciudad Neily, 45 msnm (Wikipedia, s. f.). En la figura 8 se muestra la variabilidad en altura de los diversos contextos geográficos entre Heredia y ciudad Neily.

Figura 8. Altitudes en ruta de Heredia a ciudad Neily, Puntarenas



Fuente: Elaboración propia del gráfico con datos tomados de <http://en.wikipedia.org/wiki/+zona>.

Además, el clima, sujeto a la elevación del terreno, oscilaba de frío a calor y de humedad a sequedad, adicionando descompensación de otras funciones de nuestro organismo. Los efectos más recurrentes en los extensionistas del Programa de Capacitación para Maestros de Inglés por causa de estos factores fueron el agotamiento y la somnolencia. Sin embargo, en otras giras se presentaron malestares estomacales, dolores de oído y de muela y agravamiento de síntomas respiratorios y de gripe.

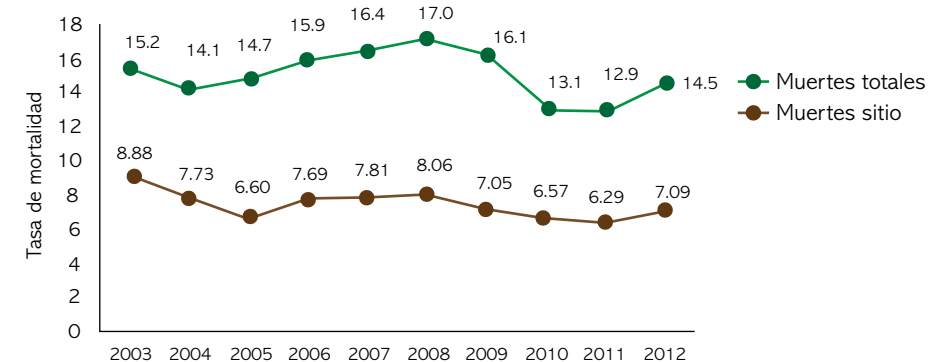
La presión atmosférica es «la fuerza que la atmósfera hace sobre todos los objetos que se hallan en su interior», por lo que tiene un efecto directo en la salud de los seres humanos. «Al ascender a medio ambiente elevado, baja la presión atmosférica [y disminuye el oxígeno] y, por el contrario, en el descenso a medio ambiente bajo el nivel del mar, sube proporcionalmente la presión [así como el oxígeno]» (Junta de Andalucía, s. f.). Como consecuencia, al aumentar la presión atmosférica, disminuye la presión arterial de los individuos, produciendo a menudo dolor de cabeza, vómitos y otros malestares. Asimismo, la mayor o menor concentración de oxígeno en el ambiente desequilibra la dosis de este mismo componente en la sangre y los tejidos, afectándose sus funciones. Por último, los cambios de altura conllevan a la versatilidad climática que incide en el desempeño corporal de las personas, con posibilidad de manifestarse en irritabilidad, insomnio, malestar general y decaimiento, entre otros. (Junta de Andalucía, s.f.)

Adicionalmente, la gira a ciudad Neily aumentó la exposición al riesgo de accidente conforme al mayor tiempo de permanencia en carretera. Aunque los infortunios en el camino son multifactoriales, dos condiciones específicas nos pusieron en peligro en el desplazamiento a nuestro destino. En una ocasión, una niebla muy densa se presentó de repente en el Cerro de la Muerte, mientras mi compañero conducía de noche de regreso a Heredia, después de que impartiéramos un taller. No se veía el camino, ni siquiera la línea divisoria en el pavimento que demarca los carriles del mismo. Yo saqué la mitad de mi cuerpo por la ventana para tener mejor visión y ayudar a dirigir a mi compañero, pero aun así no podía ver casi nada. De repente, se aclaró un poco la niebla y pudimos observar que el vehículo estaba al borde de un abismo. Mi compañero frenó abruptamente; unos centímetros más y hubiésemos caído al vacío.

En otra oportunidad, yo conducía por una recta en la carretera que conduce a Buenos Aires. Era de día y no había mucho tránsito. Observé por el espejo retrovisor que un furgón enorme se acercaba por detrás para rebasarnos, y cuando estaba lado a lado de nuestro vehículo, apareció de frente, a la distancia, un bus que

por su alta velocidad se ponía en peligro de colisión con el furgón. El chofer del furgón aceleró y pasó el cabezal por delante de nuestro vehículo para evitar el choque, pero el contenedor solo podría alinearse con el cabezal en el mismo carril pasando por encima de nuestro vehículo. En una fracción de segundo, lo esquivé saliéndome de la carretera y frenando; esta medida nos salvó de ser aplastados y arrastrados por el contenedor. El impacto por muertes debido a colisión en Costa Rica se refleja en la siguiente figura.

Figura 9. Costa Rica: tasas de mortalidad con muertes totales y en sitio por accidentes de tránsito con población cerrada



Fuente: COSEVI. Área de investigación y estadística. Muertes en sitio suministrados por la Dirección General de la Policía de Tránsito. Número de muertes totales dado por INEC y a partir de 2006 por Poder Judicial. Población tomada del INEC-CCP.

Estos peligros del camino de los extensionistas se invisibilizan a nivel de nuestra universidad y de la comunidad nacional en general, porque las tragedias de este tipo se han hecho tan comunes que las asumimos como algo normal, hasta que nos sucede a nosotros o a nuestros seres queridos; no obstante, el índice de muertes se incrementa aceleradamente día con día.

Ante el panorama antes descrito, la solidaridad y el buen humor fueron recursos que se instauraron para enfrentar el estrés por conducción de vehículos institucionales, la asidua regulación corporal por diversidad de alturas y climas y el temor a accidentes. Consecuentemente, el extensionista que fungía como chofer siempre tuvo el apoyo del copiloto. Así, quien no conducía estaba atento a las señales de tránsito del camino; se encargaba de mantener una conversación amena con el compañero para que no se durmiera mientras manejaba; se ofrecía como relevo al volante o sugería hacer paradas para tomar café, ante señales de fatiga; y propiciaba paradas en alguna farmacia para aliviar síntomas de malestar

físico. Congruente con mi visión positiva de la vida, me reí mucho de mí misma y hacía bromas de los acontecimientos adversos que experimentábamos, y, por fortuna, los extensionistas del Programa de Capacitación para Maestros de Inglés hicieron eco de esta actitud de distensión.

De estas experiencias aprendimos a cuidarnos unos a otros, a estar siempre alerta y a aprovechar el camino para conocernos más como seres humanos y como académicos, profundizando en conversaciones que versaban sobre situaciones positivas de nuestra vida y contrariedades a nivel personal, así como orientadas al análisis sobre las experiencias de capacitación e investigación experimentadas o por vivir. Además, fue gratificante no fallarles nunca a los míos, y, conocedores (los maestros participantes de la capacitación en ciudad Neily) de las vicisitudes del camino que asumíamos para llegar hasta ellos, se estrecharon los lazos de aprecio entre todos, resultando en que se ocupaban de avisarnos de derrumbes en el Cerro de la Muerte e inundaciones en Buenos Aires, así como de señalar rutas alternas para que llegáramos a las capacitaciones, o bien para que regresáramos a salvo a nuestros hogares.

**Estrategias creativas de manejo de grupo.** Sesenta maestros de inglés del Ministerio de Educación Pública se inscribieron en los talleres de capacitación que el Programa de Capacitación para Maestros de Inglés impartió en ciudad Neily en el 2007, como puede notarse en la figura 11, lo cual implicó un reto para el manejo eficiente de esta variante. La cuantía de docentes que conformaría la población de las capacitaciones se evidenció durante el taller introductorio, realizado en el 2006 en Neily. Para esta copiosa población diseñamos maniobras creativas de manejo de grupo, teniendo en perspectiva que en el recinto en el que se implementaría la capacitación habría que preservar el orden, facilitar la fluidez y claridad de la información, así como favorecer la reunión democrática de los maestros. La reunión democrática se refiere a la estrategia de agrupar a los individuos al azar, con el propósito de desestimular actitudes y acciones racistas, xenofóbicas y prejuiciosas entre los individuos; acrecentar las oportunidades de participación individual dentro de un grupo; y potenciar la comunicación con diferentes contrapartes, lo que contribuye a la socialización y mayor desarrollo de la comprensión auditiva en inglés. El reto era instalar las condiciones de manejo de grupo que permitieran a estos maestros vivir experiencias emocional y cognitivamente edificantes durante el desarrollo de los talleres e iluminar las que pudieran serles más efectivas al implementar prácticas de enseñanza creativa y lúdica en grupos numerosos de la escuela primaria.

Figura 10. Grupo voluminoso de maestros de inglés en ciudad Neily



Fuente: Valenzuela, 2007.

La estrategia pedagógica central de los talleres del Programa de Capacitación para Maestros de Inglés es la implementación de la lección modelo para enseñanza del inglés para niños, que se desarrolla recreando vivencias de aprendizaje conducentes a develar principios teóricos de la filosofía del reto, los cuales habíamos desarrollado hasta este momento con un número máximo de cuarenta maestros, apoyándonos en estrategias funcionales de manejo de grupo congruente con dicha cantidad de participantes. Hay múltiples razones para esforzarse en diseñar estrategias efectivas de manejo de grupo, pero enfatizo la siguiente por su efecto multiplicador positivo o negativo. Para que la lección modelo del Programa de Capacitación para Maestros de Inglés sea válida desde la perspectiva de los docentes, debe diseñarse y ejecutarse emulando las condiciones reales del contexto educativo natural de la escuela primaria, en el que los docentes deben enseñar inglés al mismo tiempo que mantienen la disciplina de grupos numerosos.

El manejo de grupos grandes de individuos, aunado a la implementación de una pedagogía participativa, puede derivar en caos y frustración de los actores en la experiencia de enseñanza y aprendizaje, en ausencia de estrategias competentes que regulen el trabajo cooperativo (parejas o grupos pequeños), así como las acciones orientadoras de las actividades de estimulación psicomotora,

artística, lúdica y cognitiva propuestas por la filosofía del reto. Por ello era vital que manejásemos con experticia las dinámicas de capacitación creativa con los 60 maestros; de no lograrlo, el mensaje que recibirían los docentes sería que no era posible tampoco para ellos tener buen manejo de aula con sus estudiantes de primaria al incorporar actividades de aprendizaje en las que gran número de sus pupilos fuesen motivados a aprender haciendo y moviéndose, como lo propone la filosofía del reto.

Consecuentemente, diseñamos varias estrategias creativas para el grupo copioso de ciudad Neily. La primera consistió en un plan de acción para formar parejas y grupos pequeños de forma democrática y ordenada. Trabajar en dúos y en grupos pequeños les permite a los aprendientes maximizar sus oportunidades de participación en la construcción de conocimiento y desarrollo de habilidades, pero si la conformación de estas estructuras de trabajo no las planea y maneja el instructor de forma competente, se genera el desorden y la confusión al no tener claro los aprendientes con quién deben trabajar. Además, dicha carencia de planificación para agrupar individuos posibilita la discriminación hacia los individuos menos populares, por quienes algunos compañeros pudiesen tener sentimientos de rechazo o menor empatía, en virtud de factores étnicos, de clase social, físicos, de personalidad y otros.

En aras de agilizar la agrupación de los docentes en diferentes momentos de la capacitación, utilizamos fórmulas matemáticas y tarjetas con ilustraciones o vocabulario atinente a personajes del cuento, canción, video u otros textos con fundamento en la lección modelo seleccionada para cada taller. Con el propósito de formar parejas, asignamos al azar un número del 1 al 30 a la mitad de los 60 participantes y luego se repitió la acción con los 30 restantes. En voz alta indicábamos el número uno y los dos maestros con esa misma cifra levantaban la mano para reconocer la pareja con la que debían trabajar, y el proceso se repetía rápidamente con los demás números; al completarse esta acción, las parejas se reunían rápidamente. Posteriormente, para formar 15 grupos de cuatro integrantes repartimos una tarjeta pequeña a cada uno de los sesenta docentes, cada tarjeta con una ilustración que solo se repetía otras tres veces. Previamente se pegaron alrededor del recinto, en lugares visibles, 15 ilustraciones de 75 centímetros de largo y 50 de ancho, que eran réplicas de las ilustraciones en las tarjetas pequeñas. Así, de conformidad con la ilustración de la tarjeta asignada, cada maestro se dirigía hacia el punto de referencia específico demarcado por la correspondiente ilustración en versión ampliada.

Figura 11. Estrategia creativa para la formación de grupos



Fuente: Foto tomada por extensionistas del Programa de Capacitación para Maestros de Inglés, 2007.

La segunda estrategia para mantener el orden y establecer disciplina consistió en la elaboración de hojas de trabajo. Estas proporcionaban información acerca de varias condiciones: a) el tipo de tarea de construcción de conocimiento que los maestros debían realizar, b) los recursos generadores de la tarea (textos, materiales didácticos, formatos de evaluación, guías de análisis, etc.), c) el objetivo de la actividad, d) el tiempo que tendrían disponible para cada etapa de la tarea y para hacer el reporte verbal de sus conclusiones, e) las instrucciones específicas, y f) espacio diseñado de manera creativa para que los docentes anotaran sus ideas y argumentos grupales. Estas instrucciones se entregaban a los grupos ya conformados y alguno de los extensionistas daba lectura en voz alta a las mismas, mientras los docentes leían con la vista, para dar oportunidad de aclarar dudas. Con ello nos asegurábamos de que todos los maestros comprendieran lo que debían hacer y el propósito pedagógico que se perseguía con cada actividad, además de poder recurrir (los maestros) a la instrucción escrita en cualquier momento del desarrollo de la tarea, a fin de asegurarse de que estaban siguiendo apropiadamente la ruta de trabajo establecida.

La tercera estrategia fue establecer un plan de monitoreo constante en el que los extensionistas nos asignamos cada uno un número determinado de grupos, por ejemplo, un extensionista a cargo de los grupos del 1 al 8 y el otro del 9 al 15. El objetivo era ofrecer atención y guía permanente a los equipos de docentes que lo requirieran, pero acordando no intervenir en la discusión de contenido que estuviesen llevando a cabo, para dar la mayor libertad posible de construcción compartida de conocimiento, con base en la experiencia docente y formación académica de estos maestros participantes.

La cuarta estuvo dirigida a organizar los documentos que se les entregaría a los maestros durante el desarrollo del taller y al final del mismo mediante dos modalidades, pues al ser abundante la cantidad de textos por entregar, su distribución individual a 60 docentes demandaría mucho tiempo y generaría desorden. Una estrategia fue ordenar en secuencia cronológica aquellos materiales que los maestros requerían manipular durante el desarrollo de la capacitación y facilitarlos en momentos claves del desarrollo de la misma, acelerando el proceso de entrega al distribuir entre doce maestros cinco documentos para que se dejaran uno y entregaran los otros rápidamente a cuatro de sus colegas más cercanos. La segunda estrategia consistió en incluir en 60 carpetas, con el logo del Programa de Capacitación para Maestros de Inglés, documentos teóricos de consulta y materiales pedagógicos que entregaríamos al finalizar el taller, ubicándolos en cuatro pupitres localizados en lugares estratégicos del recinto, para que fuesen recogidos por los mismos docentes.

Una última maniobra de manejo de grupo fue la de utilizar una señal de lenguaje no verbal que los docentes reconocieran como indicador de hacer silencio y prestar atención al extensionista que la estuviese utilizando. En grupos numerosos la voz del instructor se pierde entre las de los docentes imbuidos en sus discusiones durante actividades de aprendizaje, por lo que se requería seleccionar una forma de atraer su atención llamando al orden de manera eficaz, creativa y respetuosa. Yo había utilizado exitosamente con mis estudiantes universitarios diferentes señales de lenguaje no verbal y propuse la que me pareció adecuada para el grupo de maestros de ciudad Neily. Les indicaríamos al iniciar el taller que cuando alguno de los extensionistas levantara la mano, quienes se percataran de ello de inmediato dejarían de hablar y detendrían la ejecución de la tarea que estuviesen haciendo, a la vez que levantarían ellos también su mano para que quienes los vieran hicieran silencio y replicaran la acción no verbal, a fin de crear en menos de diez segundos una cadena de silencio y atención hacia los extensionistas.

El éxito de la implementación de estas cinco estrategias creativas de manejo de aula fue avasallador. El arte con el que fueron diseñadas las convirtió en «una herramienta educativa que puede cultivar la sensibilidad del hombre, fomentar la cooperación, reducir el egoísmo y, por encima de todo, desarrollar una capacidad general de funcionamiento creativo» (Lowenfeld citado por Pérez, 2011, p. 44). Por consiguiente, las tres capacitaciones fluyeron en orden, facilitándose las rutas para la comprensión de fundamentos teóricos complejos al haber claridad en las tareas de análisis que se debían llevar a cabo. Los maestros interactuaron con diferentes compañeros durante las cuatro o cinco reagrupaciones que se realizaron en cada taller y no hubo rechazo entre los colegas para reunirse siguiendo la estrategia de agrupación democrática. Todo ello creó un ambiente estimulante que se evidencia en el ítem #5 del instrumento de evaluación de los talleres, en el cual se solicitó a los maestros reaccionar a lo siguiente: «Indique la mayor fortaleza del taller... Explique brevemente». Al respecto, algunos docentes se refirieron al manejo de aula, según se cita a continuación:

Figura 12. La mayor fortaleza del taller según los participantes



Fuente: Evaluaciones de los maestros participantes de ciudad Neily incluidas en el Informe de giras a la región de Coto Brus, ciudad Neily, 2007.

Con esta experiencia consolidamos nuestro aprendizaje de manejo de grupos y valoramos la importancia del establecimiento *a priori* de estrategias creativas diseñadas específicamente para satisfacer las necesidades de poblaciones docentes diversas.

## Teorización y productos finales de la teorización y productos finales de la sistematización de mi experiencia

Teorizar es un arte: saberes, habilidades y creatividad convergen para iluminar el espíritu, el corazón y la razón».

En esta sección expongo los resultados de las reflexiones profundas llevadas a cabo en la sistematización de experiencias. Es importante aclarar que la mayor parte de los constructos que acuño en esta última parte del documento no se utilizan de manera metódica en las secciones anteriores, reflejándose que su construcción se dio paulatinamente durante el proceso de sistematización, pero que ha sido la madurez e integración de saberes alcanzada en esta última sección lo que ha permitido que se consolidaran los enunciados y productos que describo e ilustro a continuación.

**Perfil del aspirante a extensionista.** De la sistematización de mi experiencia se desprende que la clave esencial para que un académico trascienda integralmente de su condición de educador e investigador a la de extensionista es competente contar con un perfil inicial —tanto a nivel personal como profesional— en el que estén equilibrados los tres dominios de su esencia humana, como se representa en el siguiente símbolo:



El acrónimo EIEC, dispuesto sobre la imagen del individuo, se refiere a su **E**spiritualidad e **I**nteligencia **E**mocional y **C**ognitiva, dominios que están personalizados en los tres fardos que la persona sostiene y cuyo valor sustancial se esfuerza por balancear, a fin de ser útil a sí mismo y a los demás. El orden en el que están dispuestas las iniciales de los dominios no es accidental, la espiritualidad —valores puestos al servicio de los demás— precede a la inteligencia emocional y cognitiva, por ser esta la piedra angular que vigoriza direcciona y acciona las otras dos. La espiritualidad impulsa dichas acciones a través de principios tales como el trabajo, el deber, el respeto, la caridad, la honestidad, la humildad y la dignidad, los cuales proveen una visión de mundo en la que tienen preponderancia el optimismo; la disposición para edificar; la fe en la valía y capacidad de progreso del ser humano; y la convicción en *hacer las cosas bien para hacer el bien*, en beneficio del progreso y el bienestar de todos. Bajo este prisma mental, hay determinación para potenciar lo bueno que hay en uno mismo y en los demás, así como para asumir el reto de transformar lo adverso en lecciones constructivas de vida.

La inteligencia emocional ocupa el segundo lugar en el orden del acrónimo **E**spiritualidad e **I**nteligencia **E**mocional y **C**ognitiva, debido al efecto que la misma ejerce en el desempeño social de los individuos y en su desarrollo cognitivo. Fernández-Berrocal y Extremera Pacheco lo explican de la siguiente manera:

*La inteligencia académica no es suficiente para alcanzar el éxito profesional... [Los individuos que triunfan] son los que supieron conocer sus emociones y cómo gobernarlas de forma apropiada para que colaboraran con su inteligencia. Son los que cultivaron las relaciones humanas y los que conocieron los mecanismos que motivan y mueven a las personas. Son los que se interesaron más por las personas que por las cosas y que entendieron que la mayor riqueza que poseemos es el capital humano. (2002, p. 1)*

Consecuentemente, en un ámbito como el de la extensión universitaria, la madurez emocional determina —en gran medida— el que los extensionistas puedan construir conocimiento en estrecha relación con los agentes sociales, llevando a cabo dicha tarea de edificación de manera armoniosa, mediante la regulación de las emociones positivas y negativas que surgen en el camino, para evitar que se trunquen los esfuerzos conjuntos.

Por último, la inteligencia cognitiva ocupa la tercera posición en el acrónimo EIEC (**E**spiritualidad e **I**nteligencia **E**mocional y **C**ognitiva), en virtud de los argumentos antes expuestos, sin que ello demerite su valor. Un académico que aspire a trabajar

en el ámbito de la extensión universitaria debe tener un conocimiento sólido de los saberes de su profesión, aunado a gran flexibilidad mental para crear e innovar. Esta pericia intelectual es también necesaria para ganar el respeto de los agentes sociales, dirigir y estimular las dinámicas de construcción compartida de conocimiento, generar innovaciones requeridas en el campo y retroalimentar a su unidad académica con los conocimientos y prácticas depuradas en el mundo natural.

Desde mi perspectiva, con fundamento en los argumentos expuestos, el término que mejor precisa las características y cualidades de un extensionista integralmente competente es el de *extensionista EIEC o extensionista con equilibrada Espiritualidad e Inteligencia Emocional y Cognitiva*. Contar con dicha esencia le augura muchas más posibilidades de evolucionar de manera armónica con cada experiencia de extensión, así como incidir eficazmente en el desarrollo de **Espiritualidad e Inteligencia Emocional y Cognitiva** de los agentes sociales, de manera que la tarea de extensión se fortalezca con la tonificación del desarrollo espiritual y de la madurez emocional de los involucrados en las dinámicas de extensión, para generar saltos cualitativos en el campo intelectual y además en el espiritual y afectivo.

**Lo mío.** En otro espacio anterior de esta sistematización, utilicé lo mío para referirme a la zona de San Vito de Coto Brus, donde viví mi niñez y adolescencia. Se evidencia en esta definición de lo mío el profundo amor e identificación que tengo por todo lo que representa esta área rural. Gradualmente, fui reconociendo que este sentimiento de cercanía, apego y amor es el que también he tenido durante diez años hacia mi labor de extensión, por lo que para mí no ha sido trabajo, sino lo mío.

El concepto tiene gran relevancia, porque su acepción nace de reconocer que desde el 2004 adopté mi trabajo como una valiosa pertenencia que me he preocupado por conocer y pulir. Esta intimidad con la extensión, sin embargo, no me fue dada como una vocación, surgió de una decisión —mitad consciente y mitad inconsciente— de hacer mío este nuevo campo de acción profesional. Reconocí el gran potencial que había en lo mío para hacer el bien, lo percibí como un medio para contribuir a mejorar la vida personal y profesional de individuos por los que tengo gran admiración: los maestros de inglés del área metropolitana y de zonas rurales.

La diferencia entre visualizar la extensión como trabajo o como *lo mío* es abismal en cuanto a desempeño y resultados. El trabajo es lo que tengo que hacer para *cumplir* con las tareas encomendadas. Es un medio para ganarme el sustento y

una vía para proyectarme con el propósito de lograr mis anhelos de incrementar mi prestigio profesional. Me interesa *acomodarme* para no tener problemas con nada ni nadie. La creatividad e innovación, si se dieran, están en función de lograr mi beneficio económico o de alcanzar renombre académico. Se impone el menor esfuerzo por beneficiar a los otros, o solo el necesario para cumplir los objetivos del programa o proyecto. En otras palabras, el trabajo está en función de mis intereses.

En contraposición, la extensión es *lo mío* cuando se convierte en un *compromiso* en el cual me ocupo de elevar mi **Espiritualidad e Inteligencia Emocional y Cognitiva**, a fin de ser agente de cambio dentro del programa y en el ámbito social; estudio en profundidad las teorías y prácticas del área de conocimiento en el que se centra el programa de extensión y de otros campos de conocimiento que le puedan aportar al mismo; estoy dispuesta a romper barreras cuando es necesario; analizo la población a la cual van dirigidas las dinámicas del programa con el propósito de generar métodos, enfoques, estrategias, técnicas, materiales y recursos que completen de manera eficiente las necesidades que estos participantes requieren satisfacer con nuestro apoyo; y, por último, me dispongo a gestar construcción compartida de conocimiento en **Espiritualidad e Inteligencia Emocional y Cognitiva** con actores involucrados en el programa.

Concebir la extensión desde la perspectiva de *lo mío* es acometer la tarea con un alto nivel de identificación, cercanía y orgullo profesional, postura que me da el valor, vigor y perseverancia para intentar alcanzar la excelencia en mis actuaciones y producción. *Lo mío* refleja mi calidad humana y potencia mi intelecto, pues estoy dispuesta a ir más allá de lo que dicta el deber para *hoy servir bien, mañana mejor y pasado mañana de manera superior*. De esta entrega pasional surge la creatividad y la innovación en función de los demás, por ello *lo mío* tiene alto impacto social. También, *lo mío* se convierte en *lo nuestro* cuando el equipo de trabajo tiene la misma postura de compromiso, y en *lo suyo* cuando otros profesionales se entregan a la extensión con la intencionalidad, intensidad e intimidad que he descrito.

**Los míos.** Otro constructo fundamental es el que denominé los míos, utilizado en la primera sección de esta sistematización de experiencias para referirme a mis seres queridos (esposo, hijas, familiares), pero cuyo significado fui ampliando progresivamente, de manera espontánea y casi inconsciente, para incluir en él a los maestros de inglés de Upala y ciudad Neily. Durante la redacción de este documento, mientras me refería a estos agentes sociales como «los otros» o como «los maestros de inglés participantes en el programa», crecía mi incomodidad sin saber

exactamente por qué. Mi espíritu se inquietaba porque no había correspondencia entre el vocabulario que usaba para citarlos y la representación emocional y mental que tengo de estos maestros. Entonces caí en cuenta de que uno no utiliza léxico que denota distancia cuando se habla de personas por las que siente cercanía y se tienen sentimientos de afecto, respeto y admiración; es decir, uno nunca se refiere a los amigos, familiares o seres queridos como «los otros». Así, la realidad se hizo explícita al concluir que la afectividad que me une a mi familia y por la cual los denomino los míos, es análoga a la que profeso por los que también son los míos: los maestros de inglés.

La validez del término *los míos* utilizado en el área de mi desempeño como extensionista con **E**spiritualidad e **I**nteligencia **E**mocional y **C**ognitiva integral es congruente con las acciones que he llevado a cabo junto a mis colegas para apoyar, servir y aprender de los maestros de inglés. Como se ha descrito en esta sistematización de experiencias, no me limité a cumplir con mi trabajo para servir a los otros, me comprometí a desempeñar lo mío implementando construcción compartida de conocimiento con los míos. Ello me condujo a utilizar recursos emocionales, cognitivos y económicos para hacer camino donde no lo había. Solo por los míos fui capaz de vencer miedos para aprender a conducir vehículos pesados; estudiar reglamentos que regulan el uso de transporte institucional; practicar manejo en lugares que no me eran familiares, a fin de desarrollar la inteligencia espacial; comprometerme a obtener licencia institucional para asumir un trabajo que no me correspondía; utilizar el dinero propio para pagar combustible de giras; poner a disposición del programa mi computadora, escáner, radiograbadora, papel y otros materiales hasta que se deterioraron y no fueron reemplazados; descentralizar el programa para ir hacia las áreas rurales y recorrer 14.638 kilómetros (la distancia de San José, Costa Rica a Griffith, Australia) en lugar de permanecer en el confort de viajar solo 5 kilómetros en 10 minutos de mi hogar a la UNA en Heredia para impartir las sesiones de construcción compartida de conocimiento a los míos, quienes antaño debían desplazarse de áreas rurales al área metropolitana; invertir el tiempo libre de Semana Santa, días feriados, fines de semana, madrugadas estudiando y diseñando la filosofía del reto, las lecciones modelo, los planeamientos de lección y muchos otros productos que no estaba obligada a crear.

La dedicación a lo mío y los míos fue recompensada con un compromiso similar por parte de los míos. Para ellos era fácil percibir mi aprecio y respeto, manifiesto en el trato amable y familiar durante las interacciones dentro y fuera de las sesiones de construcción compartida de conocimiento, traducido además en

la excelente calidad de los productos diseñados por y para ellos. Las evaluaciones de los míos confirman dichos resultados, pero realzan también nuestro desempeño profesional y destacan los valores y cualidades personales de cada extensionista, no obstante, en ningún ítem del protocolo de evaluación se pregunta acerca de este último aspecto. Percibir con tal contundencia que se les estima y respeta ha provocado que el efecto de lo mío y los míos haya sido asumido por los maestros. Las sesiones de construcción compartida de conocimiento se convirtieron en lo suyo. Ellos evidenciaron este compromiso al haberse producido cero deserciones en las capacitaciones, participar activamente en las dinámicas de desarrollo profesional del Programa de Capacitación para Maestros de Inglés y replicar lo aprendido en sus aulas de primaria. Pero, además, para los maestros de inglés los extensionistas nos convertimos en *los suyos* conforme nos fuimos acercando y sirviendo mutuamente mientras construíamos conocimiento de forma conjunta. Este respeto y admiración de los míos por nosotros lo han manifestado de manera espontánea verbalmente, por escrito y con sus acciones.

**Construcción compartida de conocimiento: C<sup>3</sup>.** Desde el 2005 hasta la fecha nunca «capacité» a los míos durante las dinámicas de desarrollo profesional con los maestros de inglés, en ello —afortunadamente— fracasé rotundamente. A lo largo de la sistematización de experiencias el uso de los términos capacitación o taller (en singular y en plural) se volvieron ambivalentes al no reflejar desde mi óptica la autenticidad de la labor que realizamos con los maestros de inglés del Ministerio de Educación Pública. Sentí que dichas acepciones resaltaban sobremanera nuestro conocimiento y propuestas teóricas, como si fuésemos los únicos depositarios de teorías infalibles que marcan la ruta inequívoca para estimular las áreas de crecimiento en pedagogía para la enseñanza del inglés para niños que los míos requerían, según los diagnósticos realizados.

Mi contrariedad se fue acrecentando conforme la sistematización de experiencias evidenciaba de manera contundente que no era capacitar lo que se hacía, sino una **construcción compartida de conocimiento: C<sup>3</sup>**. Sin lugar a duda, este término proyecta de forma mucho más asertiva el objetivo de la labor de extensión. La **C<sup>3</sup>** implica compartir con los míos saberes que se adoptan de expertos nacionales o internacionales o que se generan en la misma UNA por sus docentes, para que sean evaluados y depurados, e incluso descartados por *los míos*, quienes tienen la experticia práctica acerca de lo que funciona o no en el mundo natural, ámbito en el cual se proyecta que dichos conocimientos y prácticas sean implementados.

Represento este concepto con tres letras C para denotar la **Construcción Compartida de Conocimiento** como el concepto que mejor recrea la imagen mental de edificación conjunta y democrática, otorgándole igual mérito a cada uno de los involucrados en dicha obra. El valor de este concepto está en la interrelación y dependencia de la unión de la construcción compartida de conocimiento para simbolizar el ideal de la extensión. Esto es, el extensionista con **Espiritualidad e Inteligencia Emocional y Cognitiva** integral lleva a los agentes sociales el conocimiento que considera que podría ser útil y pertinente para ellos, a fin de satisfacer sus necesidades comunitarias, pero sin imponer la propuesta teórica, antes bien la somete a su evaluación y junto a los suyos la analiza a la luz de sus críticas edificantes, con base en la experticia que tienen en relación con lo que se puede o no aplicar en su contexto educativo, social, económico, político y cultural y que logre satisfacer las necesidades singulares de sus estudiantes de primaria, de acuerdo a su edad, inteligencias múltiples y singularidad.

El efecto positivo que la **C<sup>3</sup> (Construcción Compartida de Conocimiento)** ha tenido en los míos es tangible a través de su receptividad hacia nosotros —los extensionistas— y en su disposición para valorar las propuestas designadas a atender sus necesidades de desarrollo profesional. El impacto también se ha constatado en la voluntad de los míos para aportar su saber y experiencia a la **C<sup>3</sup>**, señalando lo que es o no funcional en su contexto comunitario y apuntando propuestas de mejora, todo ello dentro de un marco de respeto entre profesionales que se convierten en compañeros, en afectos y hasta en amigos. La estrategia **C<sup>3</sup>** hace que los míos se sientan incluidos, valorados y apreciados, tanto en su calidad humana como profesional, ello les da la confianza y motivación para dar más, en lugar de menos, durante la experiencia **C<sup>3</sup>**.

Un ingeniero no construye un edificio solo, ni la solidez de la estructura del inmueble depende totalmente de su pericia profesional y esfuerzos, es su capacidad para potenciar la destreza especializada del recurso humano con el que cuenta y la habilidad para articular el trabajo conjunto, manteniendo la dignidad y motivación de todos, lo que permite crear obras monumentales; a ello conlleva la **C<sup>3</sup> (Construcción Compartida de Conocimiento)**.

**Ejecución creativa integral (ECI).** La **Ejecución Creativa Integral** se refiere a las acciones o productos observables que generan los individuos, a fin de expresar y socializar un mensaje, idea o sentimiento de una manera creativa, singular y significativa. En la **Ejecución Creativa Integral** convergen principios espirituales, la inteligencia emocional y la inteligencia cognitiva, así como capacidades psicomotoras

utilizadas de forma artística para plasmar el mensaje. Por ello, la **Ejecución Creativa Integral** es un reto superior que además tiene un propósito edificante, aun cuando la información a compartir se refiera a una crítica o denuncia. La **Ejecución Creativa Integral** está centrada en facilitar la comprensión del mensaje y en disponer a los receptores para que sientan y vivan lo que el ejecutor desea transmitir. Es un ejercicio artístico —y por tanto original— y es una ejecución honesta donde se vierten con autenticidad los sentimientos e ideas. Surge de la inspiración e impulso que proporciona la **Construcción Compartida de Conocimiento (C<sup>3</sup>)**, pues la creatividad de una ejecución se ensambla a partir de reunir las ideas de muchos, ordenarlas e innovarlas. Además, la **Ejecución Creativa Integral** requiere disposición para romper barreras personales y sociales, sabiendo que hacer algo diferente siempre tendrá detractores.

En el marco del Programa de Capacitación para Maestros de Inglés, una de las principales **Ejecución Creativa Integral** es la lección modelo para la enseñanza del inglés a niños, que es una creación basada en nuestra **Espiritualidad e Inteligencia Emocional y Cognitiva** integral, pero que se conceptualizó a partir de experiencias con los míos y se refinó con su aporte. Otras **Ejecuciones Creativas Integrales** que hemos diseñado son planeamientos de lección y rúbricas analíticas y holísticas que se implementan también con creatividad, para lo cual hay que hacer converger principios y habilidades **Espiritualidad e Inteligencia Emocional y Cognitiva**.

Es decir, una **Ejecución Creativa Integral** puede ser un producto verbal oral (cantar, declamar, exponer ideas oralmente ante una audiencia), escrito (artículos, ensayos, poemas, cuentos y cartas) o de lenguaje no verbal (bailar, mimo, tocar una pieza con cualquier instrumento, etc.). Sin embargo, cualquiera de estas ejecuciones, y otras muchas posibilidades que no alcanzo a enlistar, puede ser solo eso, una ejecución, no una **Ejecución Creativa Integral**, a menos que reúna las condiciones de creatividad, convergencia de **Espiritualidad e Inteligencia Emocional y Cognitiva** y propósito edificante enunciado anteriormente.

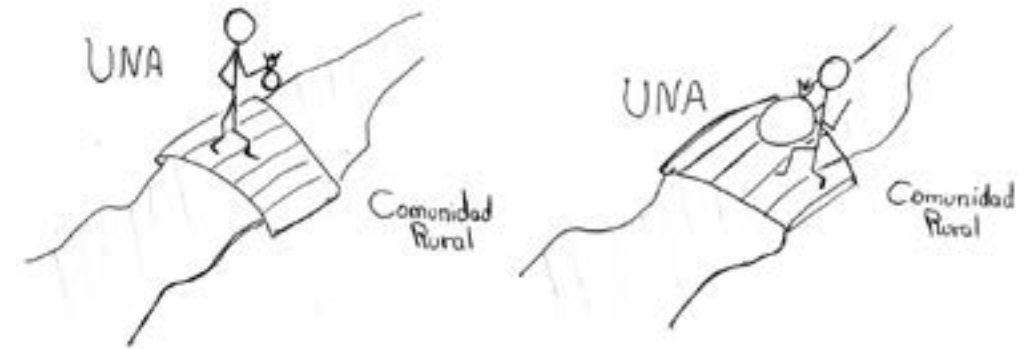
**Extensión.** Otro resultado de la presente sistematización de experiencia es la definición propia del constructo extensión universitaria. Presento un enfoque explícito del papel que desempeñan los extensionistas con **Espiritualidad e Inteligencia Emocional y Cognitiva** integral y los suyos (agentes sociales), con el propósito de hacer justicia a ambos, destacando los aportes individuales, así como los que realizan de manera conjunta. Un propósito central es evidenciar que los agentes sociales no son preponderantemente receptores, sino potenciales edificadores, capaces de depurar y enriquecer los saberes que nuestra universidad adopta o

genera. Y el segundo objetivo es resaltar que el aprendizaje que se deriva de la interacción de los involucrados trasciende el ámbito del conocimiento, pues constituye una experiencia de reflexión y desarrollo integral que incluye también el dominio espiritual y emocional de los extensionistas y de los suyos; es decir, desarrollo de **Espiritualidad e Inteligencia Emocional y Cognitiva**. De conformidad con el énfasis señalado, preciso la extensión universitaria en los siguientes términos.

La extensión universitaria es la **C<sup>3</sup>** (**Construcción Compartida de Conocimiento**) entre proyectistas de la UNA y los suyos, a fin de satisfacer las necesidades apremiantes de desarrollo humano de **ambas partes**. Los extensionistas con **Espiritualidad e Inteligencia Emocional y Cognitiva** integral ofrecen a los suyos una propuesta teórico-práctica para abordar el fenómeno que se está dando en su entorno comunitario y que requiere atención, mientras que estos últimos aportan su conocimiento sabio y práctico acerca de los elementos idiosincráticos de los campos social, cultural, educativo, político y económico que definen dicho sujeto, objeto o situación de interés. Durante el desarrollo de la interacción de **Espiritualidad e Inteligencia Emocional y Cognitiva** integral, los involucrados conjuntamente analizan, implementan y evalúan las teorías y prácticas que los representantes institucionales proponen, acrisolándolas para establecer su practicidad, pertinencia y vigencia, a la luz del contexto natural en el que se da el fenómeno social bajo escrutinio. Como resultado, los proyectistas con **Espiritualidad e Inteligencia Emocional y Cognitiva** integral logran con mayor asertividad atender las necesidades de desarrollo humano planteadas por los suyos y, concomitantemente, ellos le devuelven a la UNA dos productos más auténticos y eficaces para el desarrollo de las dinámicas internas de docencia, investigación y producción. El primero de ellos es recurso humano mejor capacitado, pues los mismos extensionistas habrán alcanzado mayor desarrollo y equilibrio en su **Espiritualidad e Inteligencia Emocional y Cognitiva** al culminar su tarea, y el segundo es el conocimiento y prácticas depuradas que retornan a la UNA con el sello de validez que le otorga el proceso de evaluación y enriquecimiento llevado a cabo en el ámbito natural de las comunidades involucradas.

La siguiente ilustración es la imagen mental que he concebido para representar la noción de extensión universitaria, con base en la sistematización de mis experiencias en esta área.

Figura 13. Extensión universitaria = C3 entre extensionistas y los suyos



Fuente: Valenzuela, 2007.

## El impacto social del Programa de Capacitación para Maestros de Inglés

La extensión fortalece el recurso humano, en aras del progreso comunal, nacional e internacional.

De forma detallada se ha descrito en esta sistematización de experiencias las diversas vías mediante las cuales el Programa sirve a los míos o a los nuestros, generando un impacto social de progreso a nivel de comunidades específicas; no obstante, es imperativo al menos esbozar algunos de los alcances del Programa de Capacitación para Maestros de Inglés en nuestra Universidad Nacional.

El Programa de Capacitación para Maestros de Inglés le ha procurado a la UNA recurso humano con mayor desarrollo de **Espiritualidad e Inteligencia Emocional y Cognitiva** integral—los extensionistas—, quienes con sus capacidades acrecentadas impelen con mayor pertinencia y eficiencia las acciones de extensión, docencia, investigación y producción de la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje, avance que permea diversas instancias a nivel institucional.

Los saberes y prácticas depuradas en el área rural con los maestros de inglés se han utilizado para realizar sesiones formales de **C<sup>3</sup>** (**Construcción Compartida de Conocimiento**) con colegas y maestros estudiantes de inglés de la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje de la UNA (Álvarez y Valenzuela,

2008); estudiantes de la Maestría en Educación, de Educología, CIDE de la UNA; académicos del Instituto Tecnológico de Cartago (Álvarez y Valenzuela, 2005); y académicos de la Universidad de West Chester, Pensilvania, Estados Unidos (Álvarez y Valenzuela, 2007).

Las investigaciones del programa han incidido en el diseño de cursos para el Bachillerato en la Enseñanza del Inglés de I y II Ciclos (BEIC) de la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje; el rediseño del BEIC; y la operación desde la coordinación en la UNA del Plan Nacional de Inglés: Capacitación a Docentes en Servicio del MEP, del 2010 al 2012.

Los productos originales y acrisolados del Programa de Capacitación para Maestros de Inglés se han compartido en la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje con colegas y maestros estudiantes para servir como punto de referencia, tales como unidades didácticas, planeamientos modelo de enseñanza del inglés para niños, escalas de evaluación analíticas y holísticas, materiales didácticos y otros recursos.

La filosofía del reto para la enseñanza y el aprendizaje se ha socializado a nivel de la UNA en múltiples congresos internacionales organizados por la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje u otras unidades académicas y facultades de la institución y en congresos internacionales del Instituto Tecnológico de Costa Rica, la Universidad de Costa Rica, la Universidad de West Chester, Pensilvania, Estados Unidos y la Universidad Nacional de Ingeniería de Nicaragua. Además, la publicación de ponencias y artículos ha sido extensiva, dando cuenta del conocimiento validado por los agentes sociales.

El inventario no exhaustivo que se ha enunciado en esta sección demuestra el aporte del Programa de Capacitación para Maestros de Inglés al área de conocimiento de la enseñanza del inglés a niños, al modelo andragógico y al desarrollo profesional de académicos nacionales e internacionales, entre muchos otros. Esa huella indeleble y multiplicadora del programa ha podido alcanzar tal magnitud en virtud de la **E**spiritualidad e **I**nteligencia **E**mocional y **C**ognitiva integral de sus extensionistas, además de la adopción e implementación de lo mío, los míos, la **C**<sup>3</sup> (**C**onstrucción **C**ompartida de **C**onocimiento), la **E**jecución **C**reativa Integral (ECI) y su visión de extensión.

## Referencias

- Álvarez, G. y Valenzuela, N. (2005). Informe de giras y presentaciones: talleres a Upala y Nicoya. Presentación en el Instituto Tecnológico de Costa Rica y en la Universidad Nacional. Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica.
- Álvarez, G. y Valenzuela, N. (2007). Using Software to Design Enjoyable and Meaningful Writing Lessons for Primary School Students. Resources for the Electronic Classroom: A Faculty-Student-Partnership (RECAP) Conference in West Chester University of Pennsylvania.
- Álvarez, G. y Valenzuela, N. (2008). Informe avance de proyecto. Campus Omar Dengo, Universidad Nacional. Heredia, Costa Rica.
- Elgabo.com (s.f.). Concepto tropicalizar. Recuperado de <http://elgabo.com/blog/conceptos/concepto-tropicalizar/>
- Fernández, P. y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. Revista Iberoamericana de Educación.
- García, E. et al. (2007). Teoría de la mente y ciencias cognitivas. Universidad Pontificia de Comillas, Madrid.
- Herrera, L. M. (30 de julio, 2008). Solo 315 profesores de inglés del MEP dominan el idioma. La Prensa Libre: El Decano de la Prensa Nacional. Recuperado 20 de agosto de 2008, de <http://www.prensalibre.co.cr/2008/julio/30/nacionales01.php>
- Junta de Andalucía. Consejería de Educación, Cultura y Deporte (s. f.). Unidad 5. Salud y medio ambiente: agentes medioambientales nocivos para la salud. Presión atmosférica. Málaga, España. Recuperado 4 de noviembre de 2014, de <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~29701428/salud/pratmos.htm>
- Pérez, J. I. (2011). Terapias artísticas creativas. La creatividad en las terapias artísticas creativas: más allá de la certeza. En Psicología. Amarú Ediciones Salamanca.
- Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible. Estado de la Educación Costarricense/Programa Estado de la Nación (2005). Capítulo 1: Desempeño del sistema educativo preuniversitario. Consejo Nacional de Rectores. San José, C.R.: El Programa.

- Robles, J. (2010). Hombre y mujer de conocimiento: la propuesta de Juan Matus y Carlos Castaneda. Heredia, C. R.: EUNA.
- Valenzuela, N., Álvarez, G. y Powell, L. (2012). El papel de la crítica y la autocrítica en la vigencia de un proyecto de extensión universitaria. III Congreso Internacional de Lenguas Modernas. Universidad de Costa Rica, San José.
- Valenzuela N. y Álvarez, G. (2005). Quinquenio 2006-2010. Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica.
- Valenzuela, N. (2005). The Challenge of Teaching and Learning. Trabajo de graduación para aspirar al grado de licenciada en Lingüística Aplicada con Énfasis en Inglés (Tesis de licenciatura inédita). Universidad Nacional. Heredia, Costa Rica.
- Villalobos, L., Saborío, I. y Miranda, R. (1999). Proyecto de Capacitación para Profesores de Inglés de I y II Ciclos. Memoria del Congreso Iberoamericano y del Caribe de Extensión Universitaria. Heredia, Costa Rica: Editorial Universidad Nacional.
- Wikipedia: The Free Encyclopedia (s. f.). Elevación. Recuperado 1 de noviembre de 2014, de <http://en.wikipedia.org/wiki/> + zona, Costa Rica.