



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

TIRSO MALDONADO ULLOA
COMPILADOR

378.122
S622si

Sistematización de experiencias: visibilidad, cumbres y tangentes de la acción y el pensamiento / Tirso Maldonado Ulloa, comp. -- 1ª ed. -- Heredia, Costa Rica: Editorial del Norte, 2017.

Pdf. 150x225mm

(Democratizando experiencias de extensión universitaria).

ISBN 978-9968-831-22-2

1. EDUCACION 2. CIENCIAS SOCIALES I. Título

Consejo Editorial

M.Sc. Marcia Silva Pereira

Universidad Nacional, Vicerrectoría de Extensión, Directora, Costa Rica

Lic. María Eugenia Restrepo Salazar

Universidad Nacional, Vicerrectoría de Extensión, Editora de Gestión, Costa Rica

M.Sc. Marlene Lizette Flores Abogabir

Universidad Nacional, Vicerrectoría de Extensión, Editora Académica, Costa Rica

M.A.U. María Elena Camacho Villalobos

Universidad Nacional, Centro de Investigación y Docencia en Educación, Asesora de Edición, Costa Rica

M. Ed. Yadira Cerdas Rivera

Universidad Nacional, Vicerrectoría de Extensión, Costa Rica

Ilustración de la portada: La creación de la Pintura se usa como dinámica creativa de extracción y presentación de los saberes en un diálogo de palabras, formas y colores que representan la comprensión de la experiencia de aprendizaje. La actividad estuvo a cargo del artista plástico Lic. Westley Acuña.

Publicación electrónica e impresa

Primera edición 2017



Gerente editorial: Fabio Rojas Carballo

 frojas@editorialdelnorte.com  (506) 8392-7381

Diseño gráfico y diagramación: Esteban Ocampo

 estebanocampocr@gmail.com



Licencia Creative Commons
Atribución-no-comercial
SinDerivadas 4.0 Internacional

Contenido

Metamorfosis emocional, cognitiva y espiritual de una extensionista y su aporte al cambio social Nandayure Valenzuela Arce	1
Transformación personal y su impacto en los ámbitos familiar y comunal en mujeres participantes del proyecto Mejoramiento de Vida en el barrio El Capulín en Liberia, Guanacaste María Teresa Dobles Villegas	53
Compromiso y vocación en el DEPROMI como ejes de la extensión universitaria Gustavo Álvarez Martínez	73
Balance crítico de la acción interuniversitaria en los proyectos CRIHN-CONARE. Aportes para la discusión transparente: el caso de la iniciativa Fortalecimiento de la Gestión Turística Rural Sostenible de los Cantones de Upala, Guatuso y Los Chiles en la Región Norte-Norte de Costa Rica Giovanni Rodríguez Sánchez	101
Implementación de un Plan de Seguridad del Agua: Guía para ASADAS rurales Diego Hidalgo Barrantes	125
Aprendizaje significativo a través del proceso de enseñanza-aprendizaje del Inglés en los participantes del proyecto CMI Yendry Mayela Dover Carrillo	145
En renquera de perro no hay que creer: Del desamor al amor Nidra Rosabal Vitoria	171
La complejidad del ser extensionista: mi trabajo por los caminos de Talamanca Sonia Lucía Montero Herrera	193

Licencia Creative Commons
Atribución-no-comercial
SinDerivadas 4.0 Internacional



Presentación

Este documento visibiliza las capacidades y habilidades de un trabajo de sistematización desde la experiencia propia de cada extensionista-proyectista participante. Este esfuerzo ha sido un proceso creativo, participativo e imaginativo.

Este trabajo se llevó a cabo durante la gestión del Dr. Mario Oliva Medina, en su calidad de director de Extensión, que siempre insistió en que el trabajo extensionista, con todas sus dificultades y logros, debe trascender la actividad y generar a través de ella nuevos conocimientos, nuevas reflexiones y aportes a los cambios sociales. No es la actividad en sí misma, sino lo que de ella trasciende en la comunidad y en el académico. Este ejercicio, postergado en la labor extensionista de la UNA, abre un camino de motivación e invitación a otros para explorar nuevas sendas en el camino a las Cumbres.

Este proceso de capacitación y trabajo conjunto, extensionistas y facilitador se llevó a cabo entre mayo y diciembre del 2014, y se contó con la participación de académicos y académicas de la Sede Omar Dengo, Campus Sarapiquí y Sede Chorotega. Se agradece la participación de Nandayure Valenzuela Arce y Gustavo Álvarez Martínez de la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje, a María Teresa Dobles Villegas y Yendry Dover Carrillo, de la Sede Regional Chorotega, a Giovanni Rodríguez Sánchez, de la Escuela de Planificación y Promoción Social, a Diego Hidalgo Barrantes, académico joven que empieza su trabajo en la UNA y a Nidra Rosabal, Vitoria y Sonia Montero Herrera del Campus Sarapiquí. A Rolando Obando Brenes, facilitador, a Leidy Jiménez Dalorzo y Roger Ureña García por el apoyo y acompañamiento en el proceso.

En este documento se presentan ocho proyectos que fueron financiados por el Programa de Regionalización Interuniversitaria-CONARE. Si bien estos proyectos tienen ese carácter interuniversitario (trabajo conjunto entre las universidades públicas), lo que aquí se expone es la experiencia del extensionista de la Universidad Nacional. La capacitación y publicación del resultado de la misma fue financiada con fondos provenientes de este programa. El trabajo de cada uno de los extensionistas refleja su experiencia, profundidad de análisis y vivencias. Las temáticas son varias, abarcando desde la enseñanza del inglés, el trabajo con enfoque de mejoramiento de vida, el turismo en la zona fronteriza norte, el manejo del agua para consumo humano en zonas rurales, la preocupación por la persona adulta mayor y el trabajo con las comunidades indígenas en Talamanca.

La diversidad geográfica de Costa Rica es amplia y así también la gente y las comunidades locales. Estos proyectos se ejecutaron en territorios de bosque seco, humedales, zonas costeras, bosque lluvioso, en ambientes urbano-marginales y montañas quebradas cortadas por ríos torrentosos. En muchas ocasiones la gente comenta «qué bien que la pasan ustedes los extensionistas viajando por todos lados», y con esa imagen nos identifican. Detrás de eso, más bien, hay mucho estudio, mucho compromiso y trabajo en pos de hacer una Costa Rica mejor y más integrada. Eso es lo que motiva al extensionista de la UNA y es lo que queremos compartir, de una manera más reflexiva y tranquila, después del proyecto.

Tirso Maldonado Ulloa

Coordinador Programa Regionalización



tirso.maldonado.ulloa@una.cr



Licencia Creative Commons
Atribución-no-comercial
SinDerivadas 4.0 Internacional

ISBN 978-9968-831-22-2

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

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 odiseo 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 supervenencia. 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 exiguo 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 estadía 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: C³. 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. 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
Total giras		58

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.

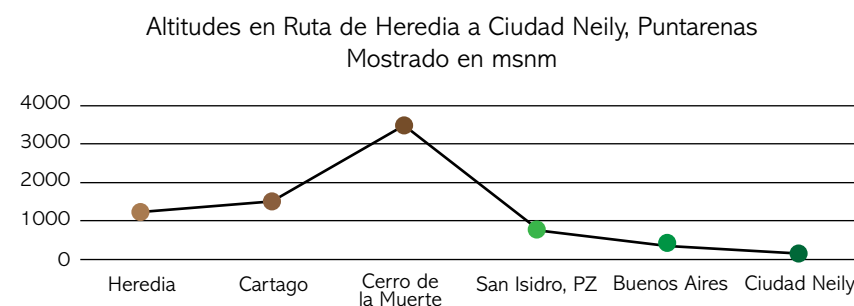
Los aprendizajes y escollos del camino. Rebotante de motivación, realicé una gira en el 2006 y tres más en el 2007 a ciudad Neily —con el equipo del Programa de Capacitación para Maestros de Inglés— para impartir cuatro talleres a los maestros de inglés en servicio de esa zona, resultando en un recorrido 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.

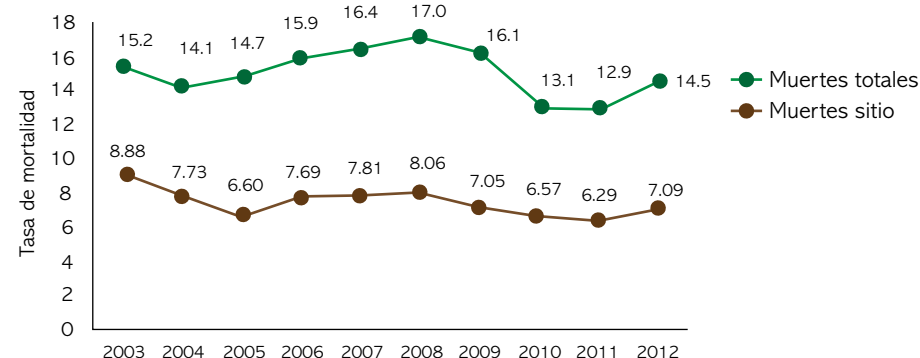
La presión atmosférica es «la fuerza que la atmósfera hace sobre todos los objetos que se hallan en su interior», por lo que tiene un efecto directo en la salud de los seres humanos. «Al ascender a medio ambiente elevado, baja la presión atmosférica [y disminuye el oxígeno] y, por el contrario, en el 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 **E**spiritualidad e **I**nteligencia **E**mocional y **C**ognitiva 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 **E**spiritualidad e **I**nteligencia **E**mocional y **C**ognitiva, 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 **E**spiritualidad e **I**nteligencia **E**mocional y **C**ognitiva 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 denomino 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: C³. 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: **C³**. Sin lugar a duda, este término proyecta de forma mucho más asertiva el objetivo de la labor de extensión. La **C³** 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 **C³ (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 **C³**, 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 **C³** 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 **C³**.

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 **C³ (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 (C³)**, 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.

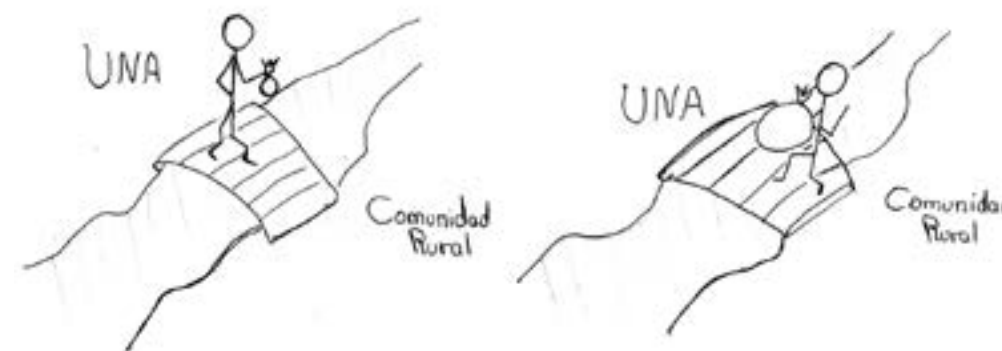
Extensión. Otro resultado de la presente sistematización de experiencia es la definición propia del constructo extensión universitaria. Presento un enfoque explícito del papel que desempeñan los extensionistas con **Espiritualidad e Inteligencia Emocional y Cognitiva** integral y los suyos (agentes sociales), 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 **C³** (**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 **C³** (**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**³ (**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.

ISBN 978-9968-831-22-2

Transformación personal y su impacto en los ámbitos familiar y comunal en mujeres participantes del proyecto Mejoramiento de Vida en el barrio El Capulín en Liberia, Guanacaste

María Teresa Dobles Villegas

Licenciada en Psicología de la Universidad de Costa Rica, Máster en Administración de Recursos Humanos en la Universidad Nacional, Costa Rica y Máster en Gestión Ambiental y Desarrollo Local del Instituto Centroamericano de Administración Pública (ICAP). Académica y Sub Directora de Sección Huetar Norte y Caribe de la Universidad Nacional, Costa Rica.

 maria.dobles.villegas@una.cr

Del verbo pertenecer

*Lista entre mis afanes, tan lista con mis horarios
entre los sueños y los quebrantos
más cercana a la desesperanza que al derecho de soñar
me hablaron
la voz que me convoca tiene en los ojos entusiasmo
encierra en su mirada una mezcla de incertidumbre, esperanza y cautela
no nos conocemos, atiendo y nos encontramos
la propuesta: ¡Qué reto para mi incredulidad!,
más movida por el morbo de la desesperanza,
asisto, escucho, pienso, sigo...
me hablan, me llaman, me invitan...
soy, estoy y formo parte
veo en otras mí misma desesperanza, veo en otras mí misma incredulidad,
veo en otras más dolor y me regocijo en el mío
veo en otras un llamado, una propuesta, vamos a ver... ¡Qué más da!
Y el tiempo pasa, y con él algunas cosas y otras no...
Qué bonito vernos, qué bonito compartir...
Reconociendo vecinas, conociendo hermanas...
Vamos...
¡Buenas señora! la vengo a invitar a una reunión.*

Resumen

El presente documento es la sistematización de la experiencia de un grupo de mujeres del barrio El Capulín de Liberia en la provincia de Guanacaste, cuyo principal interés fue significar la transformación personal y su impacto a nivel familiar y comunal, generados por la experiencia de participación en la iniciativa interuniversitaria de regionalización Implementación del Enfoque de Mejoramiento de Vida (Seikatsu Kaizen) a través de Procesos de Planificación Participativa en Comunidades de los Cantones de La Cruz y Liberia; denominada brevemente como Mejoramiento de Vida. Se desarrolla una reflexión de su proceso personal según cuatro elementos asociados como integradores de la autoestima, como lo son el autoconcepto, la autoimagen, la autoeficacia y el autorreforzamiento; además se identifica que la experiencia de Mejoramiento de Vida no se reduce a un cambio personal, sino también a algunas reflexiones sobre los impactos generados en la vida familiar y el rol social de las participantes.

Palabras clave: mejoramiento de vida, autoestima, participación femenina

Abstract

This document is the systematization of the experience of a group of women from the neighborhood El Capulín of Liberia in the Guanacaste province, whose main interest was mean personal transformation and its impact at the household and community level generated by the experience of participation in the interuniversity regionalization initiative "Implementation of Life Improvement Approach (Seikatsu Kaizen)", through participatory planning processes in communities in the cantons of La Cruz and Liberia" called briefly as "Improving Life". A reflection of his personal process unfolds in four associated elements such as integrators esteem such as self-concept, self-image, self-efficacy and self-reinforcement, also identifies that the experience of Improving Life is not reduced to a personal change; some reflections on the impacts on family life and social roles of participants are also exposed.

Keywords: Improving Life, Self Esteem, Women's Participation

Introducción

El aprendizaje es un proceso psicológico cuya función es generar capacidad de adaptación al entorno cambiante, por tanto, es necesario para garantizar la supervivencia de los individuos. Las experiencias por sí mismas son los registros de vida que se fragmentan en aspectos particulares de un continuo que es la gran experiencia de vida de cada quien. De esas experiencias aprendemos, y popularmente se dice que es por medio de estas experiencias que la vida nos enseña vivir, y en algunos casos a sobrevivir. Al final estamos hechos de experiencias, en la medida en que podemos considerar que estamos contruidos por un pasado para forjar nuestro futuro según las decisiones que tomemos en el presente; tomar esas decisiones analizando nuestras experiencias es la forma en que aprovechamos esos aprendizajes y forjamos un futuro desde el poder de cada quien sobre aquello que sí se puede controlar: nuestras decisiones, lo que nos vuelve más autónomos y libres ante el devenir del tiempo y de las circunstancias.

La sistematización es un proceso de elaboración de experiencias que nos antepone a nuestro ser pasado, analizando aquello que sucedió para valorizar los aprendizajes y mejorar en el presente el quehacer que contextualiza el evento a sistematizar (la vida, el trabajo, el estudio, etc.) y que de alguna manera formará el futuro.

Por tal razón, la sistematización puede convertirse en un proceso difícil en medida que nos antepone a aquellos aspectos que tal vez no son agradables de la experiencia y de nosotros mismos, no tanto por ser negativos, sino porque pueden distar del propio ideal. Puede llegar a ser un proceso confuso, en la medida en que tengamos menos capacidad de desmenuzar la complejidad de la experiencia. Pero al final promete ser un proceso liberador, porque permite en muchos casos cerrar ciclos y emprender un nuevo viaje con mejores herramientas hacia una nueva experiencia.

La presente sistematización comparte la experiencia de un grupo de mujeres del barrio El Capulín de Liberia en la provincia de Guanacaste. El interés principal es significar la transformación personal y el impacto a nivel familiar y comunal que generó la experiencia de participación en la iniciativa interuniversitaria de regionalización Implementación del Enfoque de Mejoramiento de Vida (Seikatsu Kaizen) a través de Procesos de Planificación Participativa en Comunidades de los Cantones de La Cruz y Liberia, denominada brevemente Mejoramiento de Vida.

Contextualización sobre el enfoque mejoramiento de vida y la iniciativa

El enfoque Seikatsu Kaizen o mejoramiento de vida nace en Japón y es implementado como política pública después de la II Guerra Mundial, como una estrategia para recuperar la economía de este país luego de dicho conflicto bélico. Este enfoque se centra en el cambio de actitudes hacia el desarrollo, para ello la persona debe tomar conciencia de los aspectos personales que le impiden mejorar su vida, hacer un análisis de sus recursos y sus necesidades y formular planes de acción que involucren cambios: primero sin dinero, luego para generar dinero y por último con dinero. Para ello debe entenderse y tener en cuenta aspectos como el orden, la tecnificación de las labores y la paciencia, ya que este enfoque promueve el cambio lento pero seguro.

El Mejoramiento de Vida es implementado en Costa Rica desde el 2004 por el Ministerio de Agricultura y Ganadería (MAG), apoyado por la Agencia de Cooperación Internacional de Japón (JICA), en el marco del Proyecto Binacional de Desarrollo Fronterizo Nic-CR. A partir de esta experiencia se siguió promoviendo la implementación del enfoque, por lo que se capacitaron varios funcionarios en todo el país, quienes pasaron a integrar la red de exbecarios de Japón denominada REDCAM-drp, que promueve el desarrollo rural participativo con el enfoque de Mejoramiento de Vida en Centroamérica, México, Panamá y República Dominicana.

A partir del 2011 se plantea —desde la Universidad Estatal a Distancia (UNED) y la Universidad de Costa Rica (UCR), en sus sedes de Guanacaste— el desarrollo de una iniciativa de implementación de este enfoque desde la academia. La misma fue aprobada y dio inicio en el 2012 como una iniciativa del Programa de Regionalización Interuniversitaria de la Región Chorotega. En el 2013, se incorporan al proyecto la Universidad Nacional y el Instituto Tecnológico de Costa Rica (TEC).

Las funciones de las universidades incorporadas en el 2013 fueron: en el caso del TEC, brindar apoyo en los procesos de formalización de las agrupaciones constituidas como resultado de la iniciativa en La Cruz y Liberia (asociaciones específicas o de desarrollo); y en el caso de la UNA, iniciar un proceso de Mejoramiento de Vida en una comunidad del cantón de Abangares como apoyo al proyecto de ampliación del canal del sur del distrito de riego. Sin embargo, esto no fue posible por dificultades encontradas en la articulación interinstitucional, que llevaron a cancelar la propuesta en este cantón.

Se realizó entonces la redistribución de las funciones del equipo gestor, quedando la UNED encargada de las comunidades de La Cruz (Las Brisas, Valle Real, San Dimas y La Libertad); la UCR de la comunidad de Martina Bustos en Liberia; y la UNA de la comunidad de El Capulín en Liberia y de apoyo técnico en Martina Bustos. De igual manera, el trabajo en todas las comunidades se realizó de forma integrada y con la colaboración de todas las universidades.

La comunidad de El Capulín vivenció un proceso de cambios con respecto a los gestores de proyecto, ya que en un principio fue apoyada por la UCR y luego por la UNA, del 2013 hasta el 2014.

El proyecto en el primer año consistió en capacitar, en el enfoque de Mejoramiento de Vida, a un equipo interinstitucional que serviría como apoyo a los procesos de gestión e implementación de la metodología en las comunidades, teniendo como producto final los planes de acción comunitarios en los ejes ambiental, salud, económico, social y cultural. En el segundo año se promovió el desarrollo de capacitaciones técnicas para el fortalecimiento de las capacidades para la implementación de dichos planes, y en el tercer año se buscaría el desarrollo de planes intercomunitarios y la implementación de los mismos, así como los nuevos planes de acción de las comunidades para el 2014. Para finales de este ciclo se formalizarían los comités de trabajo comunales como asociaciones en los casos que fueran pertinentes.

Sobre este proyecto se realizan tres procesos de sistematización. El primero tiene como objetivo sistematizar la experiencia de la implementación de la

metodología en los cantones de La Cruz y Liberia; la segunda sistematiza el proceso de articulación interinstitucional para la implementación del proyecto en el cantón de Abangares, con el fin de registrar los elementos críticos que impidieron el éxito de la propuesta; y la presente sistematización tiene el objetivo de compartir los indicadores de transformación personal y su impacto en el ámbito familiar y comunitario de mujeres que participaron en el proyecto Mejoramiento de Vida de la comunidad El Capulín en Liberia.

Este objetivo se plantea con el interés de presentar la experiencia más allá de la formalidad metodológica y poner énfasis en la importancia que tienen los procesos comunitarios en el mejoramiento de la calidad de vida, a partir del mejoramiento de aspectos personales como la autoestima y la autonomía del ser, que van impactando colateralmente las dinámicas familiares y algunos aspectos en la dinámica comunitaria.

La experiencia del proyecto en El Capulín

El Capulín se encuentra en el sector oeste del centro de Liberia, tomando como referencia la carretera Interamericana. En este barrio se encuentran ubicadas las sedes de las universidades estatales y la mayoría de los colegios públicos del distrito de Liberia, por ello es un barrio que en horas laborales diurnas es visitado por una gran cantidad de personas provenientes de Liberia y sus alrededores, que estudian o trabajan en estas casas de enseñanza.

Otra característica del barrio El Capulín es que en este lugar se encuentra la planta de tratamiento de aguas negras de Liberia, por lo que es común que se asocie en época lluviosa con los malos olores que emanan de los procesos de tratamiento de las aguas residuales. A las orillas de esta planta se encuentran unos terrenos propiedad de la Municipalidad de Liberia que son ocupados por familias que se encuentran en condición de precarismo. A este caserío se le conoce como El Regalito, y fue el asentamiento identificado como beneficiario al inicio del proyecto Mejoramiento de Vida en el 2012. Sin embargo, aunque en las primeras reuniones se mantenía una asistencia numerosa, conforme se llevaban a cabo las actividades iniciales del proyecto y se esclarecía la intención del apoyo de esta iniciativa, la asistencia fue mermando hasta el punto de quedar alrededor de 10 participantes para el 2013, contándose entre ellos a personas de otras zonas de El Capulín. Actualmente, se trabaja con el apoyo de la Escuela El Capulín, por medio de la funcionaria Elizabeth Schmidt, licenciada en Trabajo Social.

Las participantes del proyecto son mujeres con edades entre los treinta y los cincuenta años, la mayoría amas de casa, a excepción de tres que se dedican a la costura, las ventas informales y los servicios domésticos. Todas madres, están dedicadas la mayoría de su tiempo al cuidado del hogar, los hijos y en algunos casos de sus nietos.

Como parte de los planes de acción de esta agrupación se estipulaban acciones como jornadas de reforestación para el embellecimiento de la zona pública, campañas de limpieza y reciclaje, talleres de manualidades, participación en ferias, desarrollo de caminatas comunitarias, y proyectos a largo plazo como el establecimiento de una panadería y de una guardería.

En el primer año de ejecución de estos planes de acción se identificó muy poco apoyo de los vecinos de la comunidad, por lo que la agrupación decidió trabajar como una asociación en beneficio del mejoramiento de vida de las familias participantes en el proyecto. En el 2014 se fomentó el trabajo para participar en ferias de emprendimiento y obtener algunas ganancias para fortalecer la agrupación, así como un ingreso para los hogares; además recibieron el curso de Emprendedores de la UNA, en el que se identificaron tres proyectos de emprendimiento: un centro de fotocopiado, un bazar y una empresa para la elaboración y venta de pijamas.

Además de estas actividades, las participantes han retomado por su cuenta sus estudios y otras se han matriculado en cursos del INA sobre reparación de máquinas de coser e inglés conversacional, es decir, han buscado más oportunidades de mejorar sus capacidades, lo que es un reflejo del proceso de cambio de actitud y empoderamiento que promueve el enfoque de Mejoramiento de Vida.

Su proyecto a corto plazo es formalizar su asociación, a la que han denominado Mujeres Emprendedoras de El Capulín, esta asociación es necesaria para gestionar recursos (apoyo técnico) una vez terminada la iniciativa interuniversitaria, y a largo plazo tener un lugar que funcione como un multiusos para la generación de artículos para la venta, reuniones y capacitaciones. Estas señoras elaboran productos textiles como pijamas, bolsos y ropa para hogar (cobertores para servicios sanitarios, electrodomésticos, almohadones, etc.), artículos de bisutería de abalorios o de material reutilizado, así como adornos para el hogar de materiales reutilizados. Además, elaboran comidas y usualmente venden pan casero, tamal asado, tortillas aliñadas y otros.

Para las participantes, la asociación sería una plataforma en la cual cada una de ellas podría canalizar sus productos y obtener ingresos económicos para

sus hogares, así como gestionar capacitaciones para la mejora continua de sus habilidades técnicas y administrativas, las cuales también visualizan extender a otras personas interesadas de la comunidad.

Las transformaciones a partir de la experiencia

Cuando se aborda la experiencia, mencionan que la mayoría de las participantes que se mantienen hoy en día se acercaron al proyecto por la invitación de otras vecinas que les comentaron sobre el proyecto y las incentivaron a formar parte del proceso. Aunque algunas de ellas sabían que la iniciativa se dirigía a las familias de El Regalito, esto no les impidió acercarse al grupo y solicitar ser parte del proceso de capacitación, lo cual al final fue dando como resultado que la mayoría de las participantes actuales no vivan en El Regalito.

Actualmente se cuenta con la participación de once mujeres, de ellas solo dos fueron parte de la fase inicial del proyecto, y la que tiene menos tiempo de pertenecer al grupo se unió en julio del 2016. Las participantes actuales son Rosita, Rosa Emilia, Damaris, Ana, Lorena, Marlene, Magaly, Patricia, Dulce, Vanessa y Daysi.

Aunque el grupo sea el mismo, para cada una de ellas su experiencia de participación es diferente, por el tiempo y por las circunstancias que han marcado su proceso en el proyecto de Mejoramiento de Vida. Sin embargo, hay aspectos en común de su proceso personal que se han categorizado según cuatro elementos de la autoestima: el autoconcepto, la autoimagen, la autoeficacia y el autorreforzamiento; además se identifica que la experiencia de Mejoramiento de Vida no se reduce a un cambio personal, sino que también ha generado impactos en la vida familiar y comunitaria de las participantes.

A continuación, se expone la experiencia relatada por las participantes según las categorías antes mencionadas.

Ámbito personal

Autoconcepto. El autoconcepto es, como se deduce de la palabra, la concepción que tengo de mí mismo; responde a la pregunta: ¿Quién soy? Por lo que está vinculado a un proceso de autoevaluación, mejoramiento y aceptación de la propia personalidad. El autoconcepto se reconoce en otros en la manera en que las personas hacen referencia de sí mismos.

Las mejoras del autoconcepto están vinculadas con el impacto en los niveles de autoeficacia de las participantes; el concepto propio ha presentado en las

participantes un reconocimiento de su condición de mujeres, más allá de ser madres y esposas, lo cual también las ha posicionado ante la vida de manera más empoderada, en la medida en que se reconoce que se tienen además obligaciones y derechos y que es importante mantener los límites del respeto en la familiaridad que puede tornarse invasiva e invisibilizadora de su propio ser.

Si bien no se identifica del todo una transformación radical del autoconcepto que impacte de manera tangible la vida cotidiana de estas mujeres, sí han existido cambios que han sido progresivos y que han ido permitiendo mejorar los otros aspectos de la autoestima.

Aceptarse en su condición de mujeres y aceptar su pasado ha sido parte de reconocerse como personas importantes. Antes se identificaban tendencias a menoscabar su ocupación o su preparación educativa, sin embargo, actualmente es de reconocer que el concepto hacía sí mismas ha cambiado en la medida en que se identifican como mujeres emprendedoras. Ana menciona sobre esto: «Yo creo que los títulos no trabajan, los que trabajamos somos nosotros».

Autoimagen. Con respecto a la autoimagen, se hace referencia a la aceptación del propio cuerpo y de los rasgos físicos con sus defectos y virtudes; esta se ve reflejada en el modo en que hago referencia del propio aspecto y de las acciones de autocuidado emprendidas por las personas.

La autoimagen es un importante aspecto que se aborda al inicio de la implementación de la metodología de Mejoramiento de Vida, ya que se destaca que es importante mantener los hábitos de orden y de limpieza en el hogar y en el aspecto de cada quien. Esta autoimagen, según mencionan las participantes, cambió en la forma de verse a sí mismas, de emplear tiempo en aplicar acciones de autocuidado, utilizar ropa adecuada y mantener un aspecto limpio y fresco. En una sesión en la que se conversaba sobre el posible logo de la asociación, una de ellas propuso hacer un dibujo con una mujer arreglada y a la par otra desarreglada, con la intención de representar un cambio en sí mismas desde el interior que se reflejaba en su exterior; ante este concepto la mayoría estuvo de acuerdo y se sintieron identificadas con la propuesta. Esto demuestra que para ellas este ha sido un resultado del proyecto en sus vidas.

Además, algunas de ellas se preocupan por realizar actividad física y alimentarse bien, como parte del aprecio al propio cuerpo y como forma de autocuidado. Aunque en su mayoría este comportamiento específico no se aprecia, es importante considerar que cada proceso es diferente, y por tal razón las motivaciones entre

las participantes varían e inciden en los cambios que cada una experimenta a partir del aprendizaje de la experiencia.

Autoeficacia. La autoeficacia es la capacidad de creer en sí mismo, en trazarse metas realistas y trabajar por alcanzarlas. Los procesos de reforzamiento de la autoeficacia son cíclicos, en la medida en que es importante que la persona conozca cuáles son sus fortalezas y sus debilidades para proponerse metas aterrizadas, porque de lo contrario existen mayores probabilidades de fracaso en el alcance de las metas, y estos fracasos van deteriorando la confianza en sí mismo y en las capacidades de alcanzar el éxito.

En los relatos sobre las transformaciones que las participantes identifican en su vida, los aspectos de autoeficacia son los que más se identifican en el discurso de las señoras. Desde las primeras sesiones de trabajo se ha notado una evolución en el discurso esperanzador de sí mismas, existe una creencia renovada en sus propias capacidades, y que ha ido poco a poco teniendo coherencia con su comportamiento.

Sobre la experiencia del proyecto, Rosita expresa lo siguiente:

Después todo lo que hemos aprendido que ha sido para mí muy valioso, me ha dejado muy buenas cosas, siento que como mujer siento que todas tenemos muchos valores, y he aprendido cosas que no creía, talentos que no creía que yo los tenía y en ese tiempo los he aprendido a desarrollar a descubrirlos...

La experiencia de Rosita evidencia que los procesos de capacitación técnica y los talleres sobre elaboración de productos no solo generan el conocimiento o reforzamiento de una habilidad creativa o manual, sino que también permiten poner a prueba las propias capacidades, identificarlas y mejorarlas. Esta experiencia es compartida por todas las participantes y se ha demostrado que, en este caso, estos espacios fueron fundamentales para generar mayor confianza en sí mismas por medio del autoconocimiento y de la formación de herramientas que podrían utilizarse para producir elementos que por medio de su venta fueran a generar un beneficio económico.

Patricia tuvo una experiencia similar, pero en su caso vinculada directamente con creer en sí misma y en generar esperanza para su futuro, por tanto, expresa:

Y bueno yo aquí aprendí a hacer cosas que no me imaginé como esos peluches de monos y esas experiencias que he tenido, como la vez pasada que hicimos también lo de la cartera con botellas, eso yo nunca en la vida había hecho eso; yo ahora veo que sí puedo, que sí puedo salir adelante, que sí puedo hacer tal cosa, no somos mujeres que no podemos, sí podemos salir adelante, entonces, para mí ha sido una gran experiencia para mí saber eso, que sí podemos salir adelante, que ella puede, que yo puedo...

Esta nueva percepción aumenta la capacidad de resiliencia de estas mujeres ante situaciones críticas en su vida personal, familiar y social, ya que al reforzarse la confianza en sí mismas, el futuro puede ser visto con mayor esperanza y posibilidad de asumir autonomía en sus vidas. Además, van perdiendo el miedo de enfrentarse a nuevas oportunidades de mejora de sus vidas, como nuevos trabajos u oficios. Sobre vencer el miedo y atreverse al cambio Damaris expresa: «¡Qué cosas! ¿Verdad?, uno le da miedo, pero cuando uno lo hace, uno se da cuenta que cosa más fácil era ésta, ¿verdad?».

En el proceso de facilitación del proyecto se fueron identificando cambios en las actitudes y los comportamientos de las participantes, que de igual manera ellas identificaron en sus autoevaluaciones. Sin embargo, existieron casos en los cuales se tenía dificultad de percibir estos cambios. A una de ellas se le hacía difícil describir cambios en su vida y en su persona, pero sus compañeras de grupo se encargaban de recordarle anécdotas de su antiguo comportamiento en comparación con el actual. Esto sugiere otro aspecto positivo del proceso de constitución de red del grupo Mejoramiento de Vida, ya que entre las participantes se refuerzan elementos importantes sobre la confianza en sí mismas.

A mediados de 2013, a pesar de varios discursos de apoyo de sus compañeras, Marlen afirmó que nunca iba a volver a pisar una escuela para terminar sus estudios, argumentando que ella no estaba hecha para estudiar. Sin embargo, un año después participa como estudiante en el curso Emprendedores de la UNA, mismo de carácter universitario. El apoyo de sus compañeras de curso la mantuvo motivada hasta terminar el programa. Hace un año hubiera sido muy difícil considerar que ella se daría la oportunidad de llevar el curso, hoy cuenta la anécdota con mucha modestia y agradece el apoyo de las compañeras para evitar que se diera por vencida y menciona: «Digamos que sí soy más positiva... eso de las tareas y de leer me estresaba mucho, pero me siento muy feliz de haber terminado y tener mi título» (Marlen).

Otro aspecto identificado sobre la autoeficacia está relacionado con la inteligencia emocional; al respecto se identifica mayor confianza en el manejo de las situaciones conflictivas y de las emociones propias y ajenas para el trabajo en grupo. Este es un aspecto fundamental para mejorar la calidad de vida, ya que favorece como factor de protección de la salud mental, así como también se fortalece la asertividad como una herramienta para lograr el trabajo en equipo.

Por ejemplo, Magaly menciona: «Antes como que a uno le daba miedo decir algo porque no quería caer mal, pero con saber hablar y decir las cosas uno puede hacer que la gente le entienda». Para ella este ha sido el mayor beneficio de participar en el proyecto y que ha generado un impacto positivo en sus relaciones familiares.

Sobre este aspecto, uno de los retos más difíciles lo asumió Rosa Emilia, al ser coordinadora del equipo de fútbol de Mejoramiento de Vida del barrio El Capulín. En este proceso organizativo tuvo que enfrentar y resolver conflictos interpersonales entre las jugadoras reclutadas para representar al grupo de El Capulín y Martina Bustos en las cuadrangulares de fútbol organizadas como parte de los planes de trabajo intercomunitarios de la iniciativa.

Sobre ello, Rosa Emilia expresa:

Bueno lo del equipo fue una gran experiencia, y pues sí es muy difícil trabajar con personas, ahí fue manera de aprender de tratar a las personas, he aprendido a conocer a las personas y saber cuándo decirles las cosas a las personas y cuando no, eso me ayudó a aprender a manejar la cólera, la ira, el carácter y las palabras, y yo sentí que pude aprender a controlar esas cosas.

En el registro de la experiencia es importante conocer cómo se evalúan los cambios identificados, si ellas identifican un cambio sustancial en el proceso en relación con el inicio de su participación en la iniciativa; fue de esperar que entre las que reportaban un mayor cambio en su vida se encontraran aquellas que han estado más tiempo en el proceso, ese es el caso de Ana, quien a la pregunta ¿usted se hubiera imaginado al inicio de su participación que lograría estos cambios? Responde de esta manera:

No, porque uno viene como negativo, pero ya después que hay alguien que te dice que hay que seguir adelante, aunque sea lento pero seguro, a mí me gustó mucho esa frase, «lento pero seguro», porque a veces queremos las cosas YA, y realmente no es así, porque todo lo que uno tiene va ir lento pero seguro.

La paciencia y el trabajo constante son aspectos que ponen en ejercicio la autoeficacia, ya que se concentran en el proceso y no en los resultados, promoviendo el aprovechamiento de los aprendizajes que se construyen en el camino a alcanzar la meta. Así, dado el caso de que no se logre la expectativa planteada, es más fácil reconocer las ganancias del proceso sobre la construcción de la persona, que anteponer la visión fatalista que identifica como un fracaso y tiempo perdido la no consecución de la meta. A la larga resultará en la generación de la desconfianza en sí mismo y en una visión negativa de la responsabilidad de la persona sobre los resultados.

Autorreforzamiento. El autorreforzamiento hace referencia a la capacidad de la persona de premiarse o brindarse un tiempo de calidad aparte de las responsabilidades familiares o laborales. Implica el reconocimiento de logros y esfuerzos, y esto se ve reflejado en las conductas como el aprovechamiento de espacios de recreación, de ocio o de distracción, así como también la importancia que le da a las personas sacar un tiempo para realizar actividades de su gusto y disfrutar del placer de la vida, brindándose espacios que son importantes para la salud mental.

En este proceso, como se vio anteriormente en el apartado sobre el autoconcepto, las participantes han reconocido su individualidad y sus derechos como personas de disfrutar espacios para sí mismas. Así lo expresa Patricia:

Que eso de estar en la casa, cuidando los niños no lo es todo, que también es importante sacar tiempo para nosotras y sacar tiempo para superarnos y entonces esa es una experiencia mía, para mí ha sido bonito. Por eso he estado aquí para aprender y me he quedado para aprender más...

Por otro lado, Damaris menciona:

Yo al señor mío yo le dije que yo también tengo derecho, yo no solo soy para estar aquí en la casa, yo me siento como esclava, ¡yo no soy esclava de nadie!, yo también tengo derecho de salir de la casa, uno se aburre, tras de que uno no sale a pasear, por lo menos en un curso uno se distrae.

El espacio de reuniones del proyecto Mejoramiento de Vida ha sido visto por las participantes como un espacio en el que invierten en sí mismas y que les permite asumirse como mujeres más allá de su rol de madres en la familia y en la comunidad, por tanto, para algunas mantenerse activas en el proyecto es una forma de autorreforzamiento.

Las actividades que fueron parte del proyecto y que se asociaron mayormente con este aspecto fueron los intercambios comunitarios realizados en La Cruz, sin embargo, tres de ellas no pudieron aprovechar dichos espacios porque no tenían con quién dejar a sus hijos pequeños, por lo que se perdieron de esta experiencia de integración y recreación comunitaria.

Se hace evidente en los comentarios de Patricia y Damaris que el autorreforzamiento está más asociado para ellas con el proceso de empoderamiento de sus derechos como mujeres. De hecho, es en los discursos relacionados con el aprovechamiento de espacios recreativos, de ocio y de interacción social en los que hacen expresa la demanda del derecho a tener espacio y tiempo de calidad para sí mismas.

Rosita de igual manera hace referencia a este aspecto de reforzamiento relacionado con los derechos humanos diciendo:

Aquí yo también fue donde conocí esos derechos, porque yo siempre he sido de las madres que he creído que uno tiene que estar ahí todo para los hijos y todo para ellos, y si yo quería salir y si yo quería algo yo tenía mis frenos... ¿y por qué? ¡Ah no!, y yo ahora digo que yo también tengo derecho, si soy la que más trabajo, soy la que más hago, soy la que tengo menos derechos... soy la soylá... no, eso ya no...

Estos espacios de valoración de sus derechos son aspectos que muestran la vinculación del cambio personal asociado a un cambio en la dinámica familiar que a continuación se presenta.

Ámbito familiar. El proceso de Mejoramiento de Vida ha tenido sus implicaciones en las dinámicas familiares de las participantes, así como la participación en las actividades del proyecto ha sido afectada por la dinámica familiar.

Tres de los casos de deserción en el proyecto estuvieron relacionados con situaciones familiares que impidieron seguir participando del proceso, dos de ellos eran situaciones de violencia doméstica en las que se les prohibía expresamente o de manera indirecta la salida de la casa y la participación en las actividades del grupo; el tercer caso era una crisis familiar que demandó la totalidad del tiempo de una de las participantes, generando su salida.

En el enfoque de Mejoramiento de Vida se promueve la corresponsabilidad en la convivencia familiar como parte de los procesos de reorganización de las funciones para alcanzar una mejor equidad en las relaciones familiares. En la familia,

como en todas las organizaciones, los procesos de cambio generan diferentes reacciones de resistencia al atentar contra la complacencia de las personas. Por tanto, la modificación en la funcionalidad de los roles en el hogar promovida por aspectos de la corresponsabilidad de género es de esos cambios que sugiere un impacto fuerte en la dinámica familiar y que tiene mayor dificultad para insertarse, debido a las relaciones machistas de poder y al control dentro del hogar.

Por esta razón, este es un aspecto que se puede identificar como uno de los retos con respecto a la implementación del enfoque en las familias de las participantes y puede ser, según el caso, la causa de deserción y en otros casos uno de los mejores resultados obtenidos de la participación del proyecto.

Reconocer las implicaciones familiares por la participación de un miembro del hogar como la madre hace relevante identificar los beneficiarios indirectos de la participación de estas mujeres. Por tal razón, cuando se habla de once mujeres participantes en el proyecto, no se pueden obviar las familias de estas mujeres, por lo que el grupo de beneficiarios indirectos en segundo grado puede ascender a 55 personas, tomando en consideración el promedio de cinco miembros por familia.

Este impacto se garantiza en tanto las participantes asumen en sus hogares un rol de promoción de los aprendizajes obtenidos en el proceso, como menciona Magaly: «Este proceso lo hace valer por sí mismo a uno y lo que uno aprende se lo puede enseñar hasta a un familiar».

Esta experiencia es compartida por la mayoría de las participantes, y en algunos casos se hacen visibles los cambios en la comunicación y el trato afectivo con sus hijos, principalmente en aquellas participantes que asisten a las actividades con sus hijos e hijas.

Sobre la experiencia de Damaris y el impacto generado en la vida familiar de su hogar, ella describe:

En la casa, el hecho de que yo viniera aquí, las reflexiones me sirvieron muchísimo, a veces, se las prestaba a mis hijos, siempre llegaba y ellos estaban al pendiente y me preguntaban ¿qué dijeron hoy? ¿Qué vieron hoy? Y yo les compartía las reflexiones y ellos se quedaban a leerla. Le enseñé a mis hijos lo del reciclaje, lo de mantener limpia la casa también, y nos organizamos, o sea no solo la mamá tiene que lavar, cocinar y hacer todo, ¡nooo!, usted también tiene que lavar su plato, usted recoja, yo me canso, yo también estoy cansada, no solo ustedes... entonces en ese sentido ellos también aprendieron de que sí, que tienen que colaborar, y ahora con este

curso del INA, mucho más porque yo paso mucho tiempo afuera y ellos se encargan de limpiar, de ordenar y hasta de cocinar, yo ahora llego y me dicen «mami ahí está el almuerzo, está caliente»... y ellos valoran... ellos valoran lo que uno también hace, uno también les dice.

En conclusión, lo que expresan las participantes con respecto a las transformaciones a nivel familiar está vinculado a los siguientes indicadores de cambio:

1. Aumento de corresponsabilidad en el hogar.
2. Mejor comunicación entre los miembros del hogar.
3. Mejor actitud ante las dificultades familiares.
4. Disminución de conflictos y mejora de la convivencia en el hogar.
5. Más y mejores espacios para compartir en familia y conversar.

Esta transformación ha sido posible gracias a los aspectos de transformación personal, que de igual manera son los que promueven cambios en el rol social en la comunidad, que a continuación se describe.

Ámbito comunitario. Como se mencionó anteriormente, la transformación personal tiene sus implicaciones en los espacios familiares y comunales de las participantes. En el caso de la comunidad, se expresan de manera más utilitarista aquellas habilidades sociales relacionadas con la interacción interpersonal con los vecinos y el reconocimiento de la importancia de participar en procesos de gestión comunitaria.

En la experiencia de las participantes un elemento en común que se expresa es que antes de participar en el proyecto no se tenía mayor comunicación e interacción con los vecinos y vecinas, tampoco se participaba en las actividades comunales del barrio ni del distrito de Liberia, su vida se caracterizaba por un estilo cotidiano de individualismo y aislamiento en el hogar.

Para mí este grupo ha sido algo muy bonito porque antes de que yo estuviera aquí no tenía casi amigas, no tenía personas, yo de hecho siempre he sido muy aparte, yo vivo en mi mundo y yo no me comunicaba mucho con la gente de aquí, para mí ha sido algo bonito porque he podido relacionarme con mis vecinos que no lo había hecho nunca... (Rosita).

Es importante recalcar que las descripciones de estas mujeres en referencia al grupo identifican que este ha funcionado como una red de apoyo para ellas y la amistad y la solidaridad son unos de los puntos que valoran mayormente. Por ejemplo, Patricia expresa:

Para mí ha sido una experiencia bien bonita porque lo principal es la amistad y conocer a gente, y que se acerquen con esa intención de que te van ayudar y no que te van a hacer daño, y siento que aquí encontré eso...

De igual manera Damaris, al describir su experiencia, expresa lo siguiente:

Diay, el relacionarse, el poder venir aquí y poder uno expresar lo que siente, escuchar a las compañeras, uno a veces piensa que solo uno tiene problemas en la casa y uno se va dando cuenta, como cuando iniciamos, que cada una también tenía un problema, que ¿cómo lo íbamos a resolver de alguna manera?, y ¿cómo nos íbamos a dar el apoyo?, y el apoyo que nos han dado todas y usted, y las regañadas suyas... [risas]... bueno es que nos habló fuerte, muy bueno eso.

La constitución de la red de apoyo para las participantes se convierte en otro factor de protección para la resiliencia de estas mujeres, quienes significan al grupo como una familia y valoran su identidad de pertenecer a este sin idealizaciones, ya que reconocen que hay aspectos relacionados con la gestión de las actividades de su asociación que requieren de mayor compromiso y colaboración entre las mujeres miembros de la asociación.

No solo las relaciones entre vecinas han mejorado en el ámbito comunitario. Actualmente las mujeres participan de otros espacios como el Comité Directivo de la Región Chorotega del INDER y actividades promovidas por la Oficina de la Mujer de la Municipalidad de Liberia, así como también han sido invitadas a participar en ferias de emprendimientos en otros cantones de Guanacaste.

Esto evidencia un mayor empoderamiento y proyección del rol social, aunque en un principio los planes de acción no gozaron del apoyo del resto de la comunidad, el proceso de involucramiento comunitario se sigue gestionando en estas plataformas.

Reflexiones sobre la experiencia

Según los aspectos mencionados, las participantes significan el proceso de Mejoramiento de Vida como un desarrollo de cambios que requieren del compromiso personal, ya que a partir de la participación de las actividades se adquieren los aprendizajes y experiencias que les permiten mejorar día a día, y que entre sus responsabilidades asumidas como participantes se considera la promoción del cambio en sus familias y con otros vecinos.

Se ha hecho evidente un cambio real en la medida en que el discurso apunta al empoderamiento de sus vidas y cada vez toman decisiones coherentes con su discurso, como por ejemplo reiniciar estudios, capacitarse técnicamente, producir más, demandar el respeto a sus derechos, relacionarse en nuevas plataformas y perder el miedo a darse a conocer como emprendedoras en algunos casos y en otros como agrupación.

Actualmente, la agrupación ha demostrado debilidades relacionadas con el compromiso con las tareas de gestión, se considera que por ahora el grupo funciona más como apoyo que como grupo de gestión comunitaria. Lo anterior podría explicarse considerando que posiblemente la necesidad sentida por estas participantes está más relacionada con el ámbito afectivo, como el reconocimiento y la asociación, que por necesidades de proyección comunitaria. Y esto se puede reflejar cuando identifican que el mayor valor del proceso ha sido la amistad, el grupo y el compartir con las compañeras, no obstante, no se puede dejar de reconocer que ha sido evidente un proceso de empoderamiento personal que ya va teniendo sus impactos a nivel familiar y comunitario.

No obstante, es importante recalcar que esta es una agrupación joven con dos años de formación, y que este reconocimiento de la asociación como una red de apoyo facilita el asentamiento de bases para el desarrollo de actividades futuras, ya que en los procesos comunitarios el vínculo y la concepción de red es esencial para alcanzar el éxito, por esta parte se avanza adecuadamente en formar una asociación exitosa.

En esta experiencia sistematizada se denota que participar y ser parte de algo genera impactos en la calidad de vida de las personas y favorece los procesos de empoderamiento, su autonomía y autoestima. Estos son indicadores importantes con respecto a la asociación de estos como factores de protección de la salud mental, por lo que se infiere que la participación promueve un mejoramiento de

la calidad de vida en la medida en que sea aprovechada de manera efectiva por los que participan.

La participación en un proceso de gestión comunitaria puede generar espacios para la validación de sí mismas, por lo tanto, tiene un poder incisivo en la autoestima de quienes participan, y esto lo convierte en un proceso de empoderamiento que es necesario para transformar la realidad social que se vive. Esas transformaciones como en efecto de espiral pueden ir tomando poco a poco mayor impacto y generando, en su avance, efectos colaterales como detonadores de cambio en aquellos que observan el proceso, que pueden ser la familia y la comunidad.

Referencias

- De Mezerville, G. (2005). *Ejes de salud mental: los procesos de autoestima, dar y recibir afecto y adaptación al estrés*. Costa Rica: Trillas
- Goleman, D. (2011). *La inteligencia emocional* (21a ed.). México: ZETA.
- Morales, E. (2011). El yo social. En M. Moya y R. Rodríguez (coords.), *Fundamentos de psicología social*. España: Pirámide.
- REDCAM-drp Capítulo Costa Rica, Ministerio de Agricultura y Ganadería de Costa Rica y Agencia de Cooperación Internacional del Japón -JICA (2012). *Guía metodológica para el mejoramiento de vida rural bajo el enfoque Seikatsu Kaizen*. Costa Rica.

ISBN 978-9968-831-22-2

Compromiso y vocación en el DEPROMI como ejes de la extensión universitaria

Gustavo Álvarez Martínez

Máster en Literatura Norteamericana. Catedrático de la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje de la Universidad Nacional, Costa Rica.

 lgtavo@yahoo.com

Resumen

Se sistematiza la experiencia vivida en la zona de Santa Clara, San Carlos al ofrecer capacitación en el tema de evaluación continua de los maestros de inglés del MEP. Esta experiencia adicional, que no forma parte del plan de trabajo a desarrollar por el DEPROMI para el año 2013, se convierte en una posibilidad valiosa para visibilizar, ante las distintas autoridades universitarias, todos aquellos elementos tanto internos como externos que intervienen antes, durante y después de la capacitación. Se demuestra, así como el compromiso y la vocación que sienten los extensionistas son elementos fundamentales para el éxito y desarrollo de esta devaluada pero necesaria práctica universitaria.

Palabras clave: sistematización, capacitación, aprendizaje por experiencia, enseñanza del inglés para niños, filosofía del reto, compromiso, evaluación.

Abstract

This article shows the systematization of the experience lived in Santa Clara, San Carlos when offering training in assessment to the in-service English teachers from MEP. This additional activity, which is out of the plan to be developed by DEPROMI in the year 2013, turns out to be a wonderful opportunity to make visible before the different university authorities, all those internal as well as external elements that intervene before, during and after the training session. In this way, it is shown how the vocation and commitment that trainers sense are fundamental elements for the success and development of this devalued, but necessary university task.

Keywords: systematizing, training, experiential learning, teaching English to children, challenge approach, commitment, assessment.

- Colega X: Hola Gustavo. ¿Qué todo bien? Siempre de gira y estresado.
- Gustavo: Bueno sí muy cansado, pero aquí en la lucha haciendo lo que me gusta.
- Colega X: ¡Qué va! A mí no me agarran, esa cuestión de la extensión no deja nada más que problemas y enredos.
- Gustavo: Pero también es interesante, pues se aprende mucho y se puede combinar muy bien con la docencia.
- Colega X: No, la verdad es que por medio tiempo en un proyecto prefiero dar un curso más, no lastimarme y estar tranquilo. Bueno Tavo, hablamos.
- Gustavo: Okay. Pura vida, hasta luego.

Diálogos como estos son muy comunes todos los días entre nuestros colegas y hasta administrativos. Me dirigía hacia la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje (ELCL), ubicada en el 4.º piso de la Facultad de Filosofía y Letras (FFL), para acomodar los materiales que sobraron de la última gira realizada y así poder reciclar y ahorrarle recursos a la Universidad Nacional (UNA) y al Estado. De repente, me encuentro en los pasillos intercambiando comentarios con otros colegas sobre la extensión universitaria, tema que siempre genera acotaciones muy negativas por parte de algunos administrativos y académicos, pues la extensión es vista por muchos como una actividad improductiva y poco atractiva para desarrollar, como diría un colega en portugués: *no presta*.

Estas visiones tan distorsionadas, pero de alguna manera asumidas como ciertas entre la población académica universitaria, me conducen a realizar una sistematización detallada de una experiencia vivida por el equipo de extensionistas del DEPROMI en la zona norte de San Carlos, Alajuela. Sin embargo, esta sistematización es mi descripción detallada de los distintos elementos que deseo reconstruir cronológicamente, tanto antes como durante y después de la experiencia, con el objetivo de hacer visible todas aquellas tareas y actividades que muchas veces son invisibilizadas e ignoradas por nuestras autoridades principales, así como de unidad académica y hasta evaluadores de proyectos. Estas tareas demandan e implican un gran esfuerzo y calidad de trabajo para que se concluya con éxito una «simple capacitación».

Por otro lado, pretendo además llamar la atención de las autoridades universitarias para realizar mejoras en el quehacer de la extensión, pues siento que en un tiempo no muy lejano no habrá más académicos interesados en realizar esta labor tan noble que requiere de mucho compromiso y vocación para representar a la UNA y servirle a la sociedad costarricense. Como dice Jara (2012) en su libro titulado *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*, «las conclusiones no serán en ese sentido verdades absolutas, sino pistas de orientación, pautas para nuevos aprendizajes, inquietudes a verificar en otros casos, ventanas de inspiración para otras prácticas» (p. 196). Servirá esta sistematización para generar recomendaciones y tomar decisiones en conjunto que mejoren no solo la comunicación entre todas las partes involucradas, sino que enriquezcan futuras experiencias de otros académicos.

Este proceso de sistematización comienza a gestarse desde el 14 de diciembre del 2012, cuando los integrantes del proyecto denominado Desarrollo Profesional para Maestros de Inglés (DEPROMI) deciden participar en el III Congreso Internacional

de Lenguas Modernas auspiciado por la Universidad de Costa Rica. Mientras los aires navideños llaman al descanso y a la celebración de la época, los extensionistas nos encontramos socializando los resultados de una investigación realizada sobre aquellos factores cruciales de crítica y autocrítica que han incidido para que este proyecto sea desde sus inicios, allá por 1996, exitoso, permanente y pertinente.

Durante el desarrollo de la ponencia le informamos a la audiencia sobre uno de los objetivos del proyecto, el cual es ofrecer capacitación a los docentes de inglés en servicio en zonas rurales del país, para que estos puedan adquirir nuevas herramientas pedagógicas y mejorar sus prácticas docentes al servicio de sus estudiantes. Entre los participantes presentes se encuentra la Dra. Patricia López Estrada, quien es profesora de inglés en la Escuela de Ciencias y Letras del Instituto Tecnológico de Costa Rica en Santa Clara, San Carlos. Patricia mostró gran interés por el tema presentado realizando muchas preguntas sobre el proceso de dicha investigación, al igual que por los mecanismos ejecutados en la recolección de datos para llegar a las conclusiones emitidas.

Al final de nuestra presentación, la Dra. López nos externa su gran preocupación por las limitaciones pedagógicas que poseen los maestros de inglés en la región de San Carlos y nos insta a trabajar en conjunto para mejorar el desarrollo profesional de estos docentes. Por lo tanto, acordamos ambas partes reunirnos para discutir a profundidad los aspectos más importantes sobre una posible participación del equipo DEPROMI en la zona norte, pues nos encontramos en este momento trabajando en la zona de Sarapiquí, Heredia con un plan muy ambicioso, no solo capacitando a los maestros del área, sino también ofreciendo acompañamiento a un grupo de cinco maestros que se encargarán en el futuro, según nuestras metas, de capacitar a otros docentes y así generar un efecto multiplicador que le traerá beneficios a la zona.

Este esperado encuentro se realiza el 04 de febrero del 2013 en la casa de habitación de mi compañera extensionista Nandayure Valenzuela en San Pablo de Heredia. Este lugar ha sido nuestro cuartel general, o mejor dicho la oficina del DEPROMI, la cual llamamos Peloteando.com, pues es aquí donde se generan muchas ideas y se logra arribar a conclusiones valiosas que nos hacen reflexionar sobre el quehacer de la extensión universitaria. Procede entonces la Dra. López con una presentación clara y bien fundamentada sobre las necesidades educativas de la región, sus índices de pobreza y las pocas oportunidades con que cuentan los maestros para recibir capacitaciones como las que imparte el DEPROMI.

Después de la excelente justificación que nos ofrece la Dra. López, el equipo del DEPROMI realiza un análisis posterior y decide aceptar el reto, a pesar de las múltiples obligaciones establecidas en el plan de trabajo del 2013. Consideramos esta oportunidad un llamado más a mostrar nuestro amor, bajo los ejes de vocación y compromiso como extensionistas, para ayudar a las poblaciones más necesitadas del país. Además, la Dra. López ha demostrado ser una profesional seria y responsable en quien podemos confiar para desarrollar estos vínculos de trabajo cooperativo que son tan necesarios a nivel interuniversitario.

Durante los meses de marzo y abril, el DEPROMI y la Dra. López acuerdan desarrollar una capacitación en evaluación continua para el 27 de noviembre, pero además se debe realizar una visita previa al Centro de Transferencia Tecnológica y Educación (CTEC) en Santa Clara, San Carlos para familiarizarse con las instalaciones, el laboratorio, entablar contacto con las respectivas autoridades y recibir capacitación en el uso de la pizarra electrónica. Al pertenecer ella a una institución tecnológica, el uso de esta herramienta es muy importante, de ahí la invitación para poder implementar este recurso durante nuestra capacitación.

Mi reacción hacia el entrenamiento en el uso de la pizarra electrónica fue muy positiva porque no habíamos tenido esta experiencia antes, entonces pensé que sería interesante ver nuestras opciones de poner en práctica estos medios electrónicos durante el taller. Coordinamos todos los detalles para tener la experiencia y darnos una oportunidad, pues en los talleres del DEPROMI hemos utilizado otras tecnologías, pero nunca la pizarra electrónica, así que la expectativa era grande.

DEPROMI acepta dicho reto con gusto, pero para llevar a cabo este primer contacto se debe ejecutar una serie de aspectos logísticos y metodológicos que muchas veces las autoridades universitarias desconocen, o creen que son muy sencillos. Tal vez han sido los mismos proyectos los que han dejado de visualizar la gran cantidad de trabajo que existe detrás de una visita como esta y toda la preparación que implica una capacitación a zonas rurales del país. Por lo tanto, el equipo le solicita a la Dra. López enviar una carta a nuestro director M. A. Jimmy Ramírez Acosta para formalizar la iniciativa del taller y tener su aprobación, pues este evento es una actividad extraoficial que ejecutar en el año 2013.

Desde muchos meses atrás se realizan llamadas telefónicas y gran cantidad de correos y cartas son enviadas entre instituciones y equipos de trabajo para lograr coordinar los permisos necesarios de convocatoria al taller, transporte, viáticos y hospedaje de los extensionistas, entre otros aspectos. Es mucho el tiempo

que se invierte para lograr estar en contacto con las partes interesadas y ajustar todos los aspectos generales y detalles de una sola capacitación que parece muy simple. Es hasta el día 23 de abril que la Dra. López envía un correo al equipo de extensionistas comentando que se reunió con la asesora regional de inglés del MEP en San Carlos y con el supervisor del circuito 02, y que ambos están muy complacidos con la visita del DEPROMI a la zona norte.

Finalmente, el día 09 de mayo del 2013, la Dra. López visita la UNA para hacer entrega formal de la carta que le dirige el Lic. Oscar Chaves Jiménez, director de la Escuela de Ciencias y Letras del CTEC en Santa Clara, San Carlos a nuestro director de la ELCL, solicitando nuestra participación en el evento. Este último da el visto bueno y autoriza la visita académica del equipo DEPROMI al lugar, al igual que el presupuesto para transporte y viáticos. El siguiente cuadro muestra los detalles de envío de cartas y correos entre las partes para lograr concretar esta visita e impartir la capacitación a los docentes de la zona.

Cuadro 1. DEPROMI: Taller de Evaluación en San Carlos, noviembre 2013.
Tiempo invertido en el recibo y envío de cartas y correos

Categoría	Cantidad	Tiempo invertido (20 minutos por cada C. E.)
Correos enviados por los extensionistas del DEPROMI	3	59 correos electrónicos enviados y recibidos x 20 minutos cada uno = 1180 minutos invertidos
Correos enviados por la Dra. Patricia López a los extensionistas del DEPROMI	4	
Correos sobre logística de la capacitación (enviados)	12	
Correos sobre logística de la capacitación (recibidos)	8	
Correos sobre forma en que se gestó la capacitación	12	
Correos sobre pizarra electrónica	3	
Correos sobre el apoyo del MEP	7	
Correos sobre publicación emitida en el periódico del Tecnológico de Costa Rica (CTEC) (recibidos/enviados)	3	7 cartas recibidas x 15 minutos c/u = 105 minutos
Cartas y documentos recibidos	7	
Total correos electrónicos y cartas recibidos	59	
Total tiempo invertido en el recibo y envío de correos y cartas		1285 minutos invertidos

Se visualizan 59 correos electrónicos que, multiplicados por 20 minutos cada uno, dan la suma de 1180 minutos. Además de siete cartas recibidas que, multiplicadas por 15 minutos cada una, dan la suma de 105 minutos, para un total general de 1285 minutos invertidos.

Para esta primera gira de contacto, nos reunimos a las 6:00 a.m. en la sección de transportes de la UNA, con el respectivo permiso de salida firmado por nuestras autoridades, para así poder hacer uso del vehículo institucional que nos llevaría hasta nuestro destino. Durante el viaje, revisamos detalles y completamos la bitácora con que cuenta el vehículo para informar sobre aspectos de kilometraje, carga de combustible, condiciones en las que se recibe el automotor o para reportar cualquier anomalía. Después de un largo y cansado viaje de más de dos horas, donde comparto labores de conductor con mi compañera Nandayure Valenzuela, pero con una vista espectacular y un panorama verde maravilloso donde se olvida todo tipo de contratiempos y se purifica el alma, me dispuse de la mejor manera para aprender y entender sobre el tema de la pizarra electrónica. Fuimos muy bien recibidos por los colegas del CTEC y luego de conocer las instalaciones y ser presentados con las autoridades nos preparamos para la sesión de capacitación.

Pienso que durante el entrenamiento fue interesante estar expuesto por primera vez al uso de la pizarra electrónica. Se realizaron acciones básicas como encender y apagar, además de escribir en la pizarra y saber borrar información. Estas acciones no son suficientes para el tipo de taller que se implementa en el DEPROMI, ya que los talleres son muy bien planeados, dinámicos e incluyen la realización de muchas actividades. Se necesitaba adaptar las funciones del medio tecnológico a nuestro propósito, siendo esto un punto débil en la sesión, pues no era posible realizar estos cambios con tan poca preparación.

Sin embargo, me gustaría mencionar que se dieron algunas debilidades en cuanto al entrenamiento y quizás la persona a cargo del mismo no estaba bien preparada, pues sentí que le faltaba dominio en cuanto al uso de este dispositivo. Esperaba una capacitación más profunda, pero no fue así. Creo que la distribución del taller debió haber sido diferente, con una sesión fuerte para entender la teoría en la mañana y luego aprovechar la tarde para poner en práctica todos esos conceptos estudiados. Definitivamente me hubiese gustado estar más expuesto al uso de este aparato electrónico, y que la persona a cargo del entrenamiento fuese más experta y así recibir una mejor capacitación. Las técnicas expuestas fueron muy básicas y no se profundizó en el uso de otras estrategias diferentes,

como el proyectar videos, o en la adaptación de nuestros materiales para tener un taller más dinámico.

Ese mismo día a las 5:00 p. m. estábamos iniciando el viaje de regreso a la UNA, y como de costumbre hacemos una reflexión o análisis de lo actuado y aprendido durante cada experiencia. Llegamos a concluir que nos hubiese gustado recibir una capacitación más fuerte en el uso de este medio electrónico, pero no fue así. Sin embargo, agradecemos el esfuerzo realizado por los colegas del CTEC y la información ofrecida, pero no me siento con confianza para realizar algunas de estas tareas durante el taller del DEPROMI. Ya de regreso en Heredia, continuamos con las rutinas acostumbradas de poner combustible en el vehículo, llevarlo a lavar y por último completar la bitácora con la información del caso para dejar todo en orden por si otros colegas necesitan utilizar el automotor la siguiente mañana.

Si tuviese que medir en porcentajes el impacto de este entrenamiento en el uso de la pizarra electrónica, diría que fue un 50%, porque cuando llegamos en el mes de noviembre a desarrollar el taller de evaluación, no logramos realizar muchas de las grandiosas funciones que estos aparatos permiten, me dediqué a mostrar algunas diapositivas, cuadros, dibujos y otros materiales que ya teníamos listos para la presentación. Básicamente mi participación utilizando esta tecnología de punta fue muy limitada.

No obstante, pienso que esta gira introductoria realizada a Santa Clara, San Carlos fue de gran provecho para planear el futuro taller, pues no estábamos familiarizados con el lugar y en el DEPROMI siempre se ha realizado como parte estratégica una pre-gira antes de la actividad final. Esto nos permite conocer el sitio, las costumbres de los maestros y enterarnos de otras circunstancias para planear cuidadosamente cada aspecto y ofrecer una mejor capacitación. Ir a la zona fue una gran experiencia que nos permitió conocer muchos de los pormenores del lugar y a las personas con quienes íbamos a tratar, pues hablar con la Dra. López y sus colaboradores nos facilitó un mejor panorama para considerar todos aquellos factores importantes para el desarrollo de un taller con éxito y calidad.

La colaboración de la Dra. López para ejecutar el plan fue genial, pues ella demostró ser muy profesional y competente en todos los sentidos. Su voluntad y compromiso para realizar algo positivo para los maestros de inglés de la zona e iniciar esta relación entre CTEC y la UNA es muy admirable e interesante. Estuvo en todo momento anuente a solventar cualquier obstáculo y su calidez y don de gente nos hizo sentir muy tranquilos.

Existen muchos aspectos a considerar en términos de fundamentación académica cuando se planea una capacitación, no es simplemente ir al lugar y ofrecer una charla a los maestros y exponerlos a largos discursos, sin explicar cómo desarrollar el tema y poner en práctica lo aprendido. Por lo tanto, procedo a discutir algunos de los aspectos epistemológicos más relevantes que dan fundamento al desarrollo de la instrucción. Primeramente, cada uno de nuestros talleres o capacitaciones tiene un objetivo, y en este caso específico decidimos trabajar con los maestros de la zona la temática de evaluación mejor conocida en inglés como *assessment*, pues fuimos informados de las dificultades y carencias que presentan los docentes en esta área, que tiene que ver con el estudiante y lo que este hace. Coombe & Folse (2010) nos explican que *assessment* «se refiere a la variedad de formas de recolectar información sobre la habilidad y logros del aprendiente». (p. 18)

El término *evaluación* es la forma base más amplia de recolectar información en educación; según Genessee (2001), «la evaluación va más allá de los logros del estudiante, donde se debe de considerar todos los aspectos de la enseñanza y el aprendizaje para que las decisiones educativas puedan ser informadas por los resultados de la evaluación alternativa» (p. 26). De esta forma, decidimos trabajar la parte de *assessment* en este primer taller para que los maestros logaran ver la diferencia de estos conceptos y poder aplicarlos en la clase con sus estudiantes.

Es importante resaltar que, además de objetivos generales, se trabaja en los objetivos específicos, pues un tema tan complicado como el de evaluación nos lleva a derivar y planear cuidadosamente para que los participantes, por medio de las distintas actividades a desarrollar, descubran los diferentes tipos de rúbricas que existen y sus usos en las cinco habilidades del lenguaje. Los maestros necesitan trabajar los descriptores en las bandas y saber cómo asignar los porcentajes correctos a cada banda según los criterios establecidos en su evaluación. Por ejemplo, un docente debe saber diferenciar entre una rúbrica holística y una analítica, considerando la destreza del idioma a evaluar en sus estudiantes. Para realizar estos trabajos el capacitador-extensionista debe estar bien claro en sus conocimientos y muy bien preparado para no confundir a los maestros y enfrentar cualquier reto que se presente. Nos explica el escritor Robles (2010) en su libro *Hombre y mujer de conocimiento*, donde narra las enseñanzas de don Juan Matus, que «un hombre va al saber cómo a la guerra: bien despierto, con miedo, con respeto y con absoluta confianza» (p. 84). Los extensionistas nos preparamos de la mejor manera para compartir conocimiento con los maestros participantes y mostramos respeto para intercambiar ideas, pues vemos en la

extensión universitaria una posibilidad única de saberes para crecer cada vez más en los diferentes escenarios.

El contenido a desarrollar pasa a ser otro componente muy significativo dentro de la fundamentación académica para realizar una capacitación. En este caso, hablamos de evaluación continua y de elaborar algunos tipos de rúbricas que puedan ser aplicadas por el maestro en el aula con sus estudiantes. Es aquí donde la metodología utilizada en los talleres es muy dinámica y variada, pues a lo largo de una década hemos entendido que a través de las actividades realizadas los maestros van a derivar su propia teoría. Ellos descubren la teoría implícita en cada actividad, por eso nos gusta que los talleres sean muy dinámicos y participativos. Los maestros aprenden haciendo durante el taller y experimentan el proceso de aprendizaje como si fueran estudiantes. Todo esto conlleva muchas reuniones y horas de trabajo para estudiar, buscar información y adaptarla al nivel de los maestros para que sea comprendida de manera vivencial.

Es con el ejercicio de la docencia y la práctica de la extensión que esta propuesta metodológica del *enfoque del reto* se va depurando y perfeccionando en cada capacitación que realizamos. Así, por ejemplo, este enfoque sostiene que el principio del reto resulta indispensable para lograr metas superiores en el aprendizaje de un idioma, porque lleva al aprendiente a explorar sus potencialidades y a descubrir las rutas emotivas y cognoscitivas más eficientes para catapultar sus propios saberes.

Álvarez, Villalobos y Valenzuela (2009) al respecto señalan que el reto es la fuerza que motiva a los individuos a realizar el trabajo mental, emocional y psicomotor que implica el proceso de enseñanza-aprendizaje (pp. 364-365); en tanto Kramsch (1993) define el reto como «un llamado a la acción... que requiere trabajo duro y perseverancia... pero que es factible». (p. 21)

Otro aspecto importante que forma parte de la fundamentación académica para preparar un taller es el material por emplear en las capacitaciones, pues los maestros van a ser evaluados al elaborar diferentes rúbricas y aplicar los fundamentos teóricos que les hemos enseñado. Por lo tanto, tienen que crear sus propios instrumentos de medición, bandas y descriptores con todos los elementos necesarios. El equipo considera todos los materiales pertinentes para que los maestros trabajen de manera dinámica y creativa.

Poner en marcha una capacitación no solo implica considerar los aspectos de fundamentación académica mencionados antes, sino también otros componentes relevantes, como el emocional, el cognitivo y el psicomotor, pues de estos

dependen en buena parte el éxito de la instrucción y el mismo buen desempeño de los maestros participantes. En la parte emocional es de suma importancia para el equipo de extensionistas generar un excelente ambiente para que los maestros estén motivados a recibir la información. Si analizamos la agenda que se les entrega al inicio de cada capacitación, nos damos cuenta de que siempre comenzamos con un saludo introductorio donde les indicamos quiénes somos, nuestros objetivos y la idea de compartir la capacitación.

Para realizar esto, mostramos una presentación sobre nuestras experiencias y vivencias en el campo laboral, pues tratamos de hacer sentir muy cómodos a los maestros en el taller y que sepan que estamos no para criticarlos, ni juzgarlos, sino para ayudarlos y compartir con ellos la visión que tiene la UNA al hacer extensión, demostrando así que somos un programa responsable, serio, comprometido y bien preparado en el campo de la enseñanza del inglés para niños. Consecuentemente, la presentación introductoria apela a los sentidos y a las emociones para que los maestros se identifiquen con nuestra causa y trabajen con mucho dinamismo a lo largo del taller.

Otro talante emocional que consideramos cuando planeamos y diseñamos el taller es la actividad de motivación. Esta actividad puede ser una canción, reflexión o vivencia que los impacte y digan «sí me encanta este taller, mi disposición es buena y voy a aprender mucho del equipo del DEPROMI». Tratamos de que los maestros se identifiquen con las actividades y con el arduo trabajo que conlleva ser un maestro en estos tiempos difíciles. El maestro tiene una tarea muy demandante y muchas personas están en desacuerdo con la labor que ellos realizan, porque no saben lo que implica estar en un salón de clases atendiendo 35 o 40 estudiantes. De ahí que tratamos de generar esta simpatía y reconocimiento hacia las muchas labores que realizan ellos.

Continuando con los aspectos emocionales, si un taller va a realizarse durante todo el día, como en este caso, dividimos la agenda en dos sesiones, mañana y tarde, y durante las dos sesiones planeamos actividades interesantes en un ambiente muy agradable para que los docentes se sientan identificados con las tareas, muy confortables y anuentes a trabajar de manera activa durante el desarrollo de todo el taller. También se trabajan instrumentos de autoevaluación que los maestros completarán al inicio y al final de la capacitación, pues para nosotros es muy valioso saber lo que los docentes piensan del taller y qué aspectos se pueden mejorar para posteriormente trabajar en ellos en las reuniones críticas de reflexión. En todos los talleres, pero en especial en este por ser de dos sesiones, se prepara

una pequeña meditación y una canción que al final concluyen el evento de manera muy positiva. Todo esto con el objetivo de demostrar la seriedad con la que trabaja el equipo y de entusiasmar a los docentes con futuras visitas.

El segundo componente por considerar es el cognitivo, ya que el conocimiento también está implícito en las diferentes actividades que realizamos. Preparamos una encuesta de identificación de saberes para el inicio del taller, con el objetivo de conocer el grado de desarrollo con que cuentan los maestros participantes en el tema de evaluación, o simplemente ver qué conocimientos compartimos. Es importante obtener esta información que más adelante nos va a indicar cuán bien hemos hecho nuestro trabajo en relación con el tema de evaluación.

Otro elemento importante que tiene relación con la parte cognoscitiva es la preparación de la teoría que se presentará en el taller. Intentamos explicar la fundamentación teórica por medio de una lección modelo, la cual ellos pueden seguir, reproducir o adaptar, demostrando así a la audiencia cómo se desarrolla una clase y cómo se evalúa si estuviésemos en su posición. Mediante la lección modelo, como insumo y recurso para la mediación de los principios del reto, los capacitadores del DEPROMI procuran que los maestros participantes vivan, perciban y aprecien los elementos teóricos y metodológicos que subyacen en su diseño e implementación, desde dos mundos distintos: desde la óptica espontánea y franca del aprendiente-niño, al asumir ese papel mientras se imparte la clase; y desde la óptica del facilitador-aprendiente, al evocar y analizar la lección modelo como insumo para avanzar en su aprendizaje.

Se debe también considerar todos los materiales de evaluación que se aplicarán durante el taller, pues los maestros van a evaluar tanto nuestro desempeño extensionista como su propio desarrollo. La teoría será introducida por medio de videos y presentaciones que explicarán conceptos y diferencias entre los tipos de evaluación tanto formal como informal. Se pretende que el docente logre por sí mismo descubrir y derivar la teoría estudiada durante el taller, al participar activamente de las diferentes actividades. Se les da el tiempo necesario para entender, asimilar y concluir la teoría, ya sea de manera individual o trabajando en grupos de discusión.

La elaboración de rúbricas es otro aspecto cognitivo por considerar, pues se preparan rúbricas holísticas y analíticas para que los participantes del taller puedan elaborar y calibrar sus propias escalas de evaluación siguiendo los modelos establecidos. Esta es la parte dinámica del taller, pues traen sus computadores o son llevados al laboratorio para poner en práctica los conocimientos adquiridos

diseñando sus propios instrumentos de medición. Por ejemplo, se les proporciona material de cotejo para analizar y evaluar las rúbricas utilizadas en el taller, así como las creadas por ellos. También se debe confeccionar un instrumento de evaluación del taller y de los extensionistas, pues al final es muy importante analizar todos los aspectos positivos y aquellos a mejorar en futuros talleres.

Uno de los últimos aspectos a considerar, pero no menos importante, al preparar la capacitación es el psicomotor, pues los maestros van a trabajar, a moverse y a aprender haciendo. Es un taller dinámico donde los capacitados son quienes descubren la teoría por medio de diferentes actividades. Van a trabajar en grupos de discusión para analizar las diversas situaciones que se les presentarán y así poder exponer la teoría implícita y explícita detrás de cada actividad. Es aquí donde los materiales elaborados con mucho rigor pasan a ser parte integral del desarrollo de los maestros al construir sus propios descriptores, tablas de cotejo y al calibrar diferentes componentes de acuerdo con los criterios utilizados en sus rúbricas. Este componente psicomotor implica manos a la obra, acción pura, donde los hábiles logran aprender haciendo para rebasar sus propias metas y su propio conocimiento.

Otra situación relevante, previa a la implementación de los talleres, es el hecho de trabajar en los detalles de la capacitación, pues no todos los materiales se pueden trasladar armados al lugar de la presentación. Como ilustración: son las 8:00 p.m. y nos encontramos hospedados en las habitaciones del CTEC, espacio que utilizamos para preparar los últimos materiales que ilustran los diferentes tipos de rúbricas y sus respectivos niveles. Trabajamos primero dos *posters* con diferentes golosinas para demostrar la diferencia entre una rúbrica holística y otra analítica. Además, trasladamos una escalera, la cual pintamos antes y preparamos para representar los diferentes niveles en una rúbrica. También le agregamos algunos criterios para demostrar los diferentes puntajes que pueden ser asignados a cada componente de la escala. A pesar de estar cansados, fue una bonita experiencia porque sabemos que los materiales van a ser muy ilustrativos para que los maestros puedan comprender muchos de los conceptos que vamos a presentar durante el taller.

Definitivamente, siempre toma más tiempo del que las personas creen preparar y terminar todos los detalles de una capacitación, en especial la noche antes del taller. Siempre que vamos de gira a zonas rurales del país pasamos la noche trabajando y afinando los últimos detalles para ofrecer a los maestros lo que ellos necesitan. En la mayoría de los casos, no siendo esta la excepción, nos vamos

tarde a descansar porque elaboramos otros materiales que pensamos son de gran importancia para que los maestros puedan alcanzar un mejor nivel de entendimiento de lo que va a suceder durante la capacitación.

Debido a que cada capacitación que ofrecemos y lugar que visitamos es diferente uno del otro, procederé a analizar la logística y organización de las diferentes actividades que realizamos en el CTEC de Santa Clara, San Carlos. Es interesante cómo se debe considerar todos los aspectos logísticos aún antes de implementar el taller y después de tener listos los planeamientos, lecciones modelo, rúbricas y demás materiales hasta llegar cuidadosamente al día de la presentación. Todos los procesos de preparación deben ser considerados desde el principio hasta el final y es por eso por lo que la logística a desarrollar el mismo día de la capacitación es de suma importancia para el éxito de la misma.

El haber realizado la gira introductoria al lugar nos da muchas ventajas, porque ya tenemos una idea clara de cómo organizarnos y distribuir el espacio en el recinto. De esta manera llegamos siempre una hora antes que los maestros participantes para instalar el equipo electrónico a utilizar, cambiar el mobiliario para que los capacitados se sienten de acuerdo con las dinámicas planeadas, decorar el lugar para generar un ambiente acorde con las demandas y, por último, ubicar los materiales para su distribución sin tener que alterar las actividades durante el desarrollo de la capacitación.

Finalmente, todos los grandes detalles, actividades y materiales están en posición para darles la bienvenida a los participantes, iniciando con el registro de asistencia que firman a la entrada del recinto y la entrega de la agenda a seguir ese día. Todo esto se realiza porque en el DEPROMI creemos en la constancia de seguir rutinas y les demostramos a los participantes que el éxito del taller se debe a las rutinas practicadas, el orden flexible y la metodología empleada, y que, si ellos aprenden a incorporar rutinas en el salón de clases, van a tener una clase tan exitosa como el taller.

Para realizar el análisis de algunas de las actividades más importantes que desarrollamos durante ese día en el taller, me guiaré por la agenda propuesta para profundizar en los detalles de la misma. Iniciamos con una presentación donde les ilustramos quiénes somos, los objetivos propuestos y el porqué de nuestro trabajo. Luego continuamos con una actividad de motivación para romper el hielo y que los maestros se sientan cómodos y con ánimos de trabajar durante toda la sesión. Esta actividad de motivación ha sido muy importante porque no entramos a

Figura 1. Maestros durante el taller de evaluación



trabajar con ellos directamente el tema de fondo, sino que generamos un ambiente de cordialidad donde todos vamos a aprender de manera recíproca.

Esta fotografía muestra a los maestros trabajando durante una actividad de motivación con el objetivo de generar un ambiente apropiado para el aprendizaje y prepararlos para la lección modelo. Entre otras actividades, les solicitamos a los maestros realizar el diagnóstico que hemos preparado para medir el nivel de competencia que poseen del tema, datos que serán analizados más adelante por los extensionistas para así medir cuán provechoso fue este taller de evaluación. Responden los maestros a preguntas básicas sobre diferentes evaluaciones, tipos de rúbricas y cómo ponen en práctica estos instrumentos a la hora de evaluar a sus estudiantes.

Continuando con el análisis de las actividades, pasamos luego a la introducción de la teoría, la cual es presentada primero de manera concisa y simple por medio de una presentación de diapositivas. No podemos abrumar a los capacitados con un tema tan complicado y denso como lo es la evaluación; por lo tanto, la teoría es simplificada porque a lo largo de la vivencia de la lección modelo se explican de manera implícita y explícita los conceptos y principios de evaluación que deseamos desarrollar en los maestros, para que estos evalúen a sus escolares usando mejores prácticas.

La clase por desarrollar en el taller del DEPROMI trata sobre animales de la granja y sus respectivas características, y para ello seguimos un orden secuencial: un antes, un durante y un después a lo largo de toda la lección modelo, ya explicada y fundamentada bajo la filosofía del reto. Se presenta el vocabulario a utilizar de manera agradable, ya sea con dibujos apropiados para niños o con canciones, luego se juega con las estructuras gramaticales (fórmulas) y por último se realiza una serie de ejercicios prácticos donde los maestros son guiados (monitoreados) por los extensionistas. Se pretende desarrollar en este caso la parte de comunicación oral del idioma en los niños y que los maestros participantes de manera integral cuenten con herramientas de evaluación para poder medir el desarrollo de la lengua en sus estudiantes.

Por ser el tema de evaluación muy complejo, se desarrolla un taller extenso para aprovechar la oportunidad con los maestros de la zona y maximizar el uso de los recursos; por lo tanto, dividimos el taller en dos sesiones de cuatro horas en la mañana, iniciando a las 8:00 a. m. y terminando a las 12:00 md, para pasar luego a un almuerzo y continuar con la sesión de la tarde de 1:00 p. m. a 5:00 p. m. Iniciamos esta sesión de la tarde con una canción para motivar a los maestros y preparar el ambiente para las diferentes dinámicas a seguir durante esta segunda parte.

Es en esta etapa donde los competentes ponen manos a la obra y diseñan sus propias rúbricas, las actividades son igual de dinámicas, pero son ellos con nuestra supervisión quienes ponen en práctica todo lo aprendido. Realizan los maestros su propio proceso reflexivo, derivando la teoría estudiada y construyendo diferentes materiales como: rúbricas para las cuatro habilidades del idioma y tablas de cotejo. Además, logran comparar diferentes tipos de escalas de evaluación, como la holística y la analítica, y trabajan calibrando los variados componentes

de evaluación seleccionados para el diseño de sus propios instrumentos. Es un trabajo agotador con los maestros, pero muy gratificante, porque alcanzan a entender cómo mejorar su trabajo en el aula y por ende a desarrollar un mejor nivel de lengua para los niños. Se esfuerzan en desarrollar todas las actividades propuestas y se ven muy contentos disfrutando del taller.

Seguidamente, los maestros participantes evalúan con un instrumento que funciona igual como modelo de evaluación su propio desempeño y conocimiento adquirido durante el taller. Además, llevan a cabo la respectiva evaluación de la capacitación y del desempeño de los mismos extensionistas del DEPROMI, datos que serán analizados posteriormente en sesiones de análisis de reflexión crítica para mejorar como extensionistas y llevar cada vez mejores talleres de capacitación a las distintas zonas rurales del país. Termina el taller con una canción relacionada al tema y se hace una pequeña reflexión sobre evaluación y la importancia de nuestro desarrollo como profesionales en el campo de la docencia.

Finalizado el taller son muchos los maestros que desean conversar con los extensionistas para realizar contactos y contarnos también sus propias experiencias y vivencias en el aula. Nos consultan sobre algunos otros temas y actividades que desarrollan con sus estudiantes y les damos consejos y todo nuestro apoyo. Son más de las 5:30 p. m. y todavía hay que recoger todos los materiales y el equipo, bajar las decoraciones y ordenar el recinto como estaba para emprender un largo viaje de regreso a Heredia, el cual llamo el viaje de la reflexión y la catarsis. Con mucho cansancio, pero con la satisfacción de haber demostrado compromiso y vocación para cumplir así con el llamado de la extensión universitaria. Nos disponemos por segunda ocasión para emprender nuestra travesía de regreso al punto de partida, la sección de transportes de la UNA, para completar cuatro viajes y un total de 404 kilómetros recorridos.

Después de haber conducido ayer por más de dos horas y sorteado varios peligros en la carretera, además de las fuertes lluvias de la época, puedo decir que fueron muchos los comentarios y sentimientos externados durante el viaje, generando así una serie de reflexiones críticas sobre esta experiencia vivida. De nuevo se encuentra el equipo de trabajo reunido en la oficina Peloteando. com para realizar el acostumbrado análisis reflexivo de todos aquellos aspectos que consideramos relevantes en esta usanza. Aprovecho entonces para citar la opinión sobre el sentir de esta primera vivencia de una de las nuevas colegas incorporadas al proyecto:

Me siento muy contenta con la labor realizada en esta gira, pero nunca me imaginé cuán cansado es todo este trabajo de los extensionistas. De veras que la gente cree que ustedes andan de paseo, pero están muy equivocados; a la siguiente mañana tenía clases y no quería ni levantarme, ahora sí los entiendo (Entrevista a Damaris Cordero, 2013).

Es este proceso de crítica y autocrítica que mencionaba al inicio el que nos hace crecer y recapacitar sobre el quehacer de la extensión universitaria y sus aportes al campo. Por lo tanto, procedo a realizar con más detalle el análisis de algunos de los aspectos más destacados durante esta experiencia.

Una situación que me llamó poderosamente la atención fue el poco conocimiento mostrado por los maestros participantes al taller sobre el tema de evaluación continua. Después de haber visitado muchos lugares y zonas rurales del país como extensionista, me parece que es en esta gira a Santa Clara, San Carlos donde más se evidenció la carencia de conocimientos sobre la materia a lo largo de todo el evento. Me preocupó esta situación y me pregunté ¿cómo estarán los maestros evaluando a sus estudiantes si carecen de herramientas y conocimiento para hacerlo? Tenía razón la Dra. López cuando, muchos meses antes, nos solicitaba ayuda comunicándonos que la zona norte de San Carlos era una de las más necesitadas del país. Me siento muy complacido con la tarea realizada porque gracias al gran compromiso y esfuerzo de los extensionistas del proyecto pudimos colaborar con todos estos docentes que requieren mucha más atención en el área de la educación y en especial en el tema de evaluación de los aprendizajes en segundas lenguas.

En cada capacitación que impartimos encontramos fortalezas y debilidades, por lo tanto, procederé a comentar algunos aspectos que hicieron de esta enseñanza un triunfo. El haber planeado cuidadosamente el taller meses antes de su ejecución es vital, pues se trabajó arduamente en todos los detalles y aspectos desde el principio hasta el final. La manera clara y concisa de presentar la información a los participantes, para que estos la entiendan y la deriven, es otro punto por destacar, ya que esto genera orden en el desarrollo de cada actividad. Este orden secuencial y temporal es percibido también por los participantes, pues ellos se dan cuenta de que no existe nada al azar y servimos así de modelo para que entiendan los docentes que el buen desarrollo de una lección implica orden, esfuerzo y preparación.

Sin embargo, este orden del que hablo no es un orden mecánico y rígido, pues en nuestros talleres contamos con mucho movimiento, que a su vez genera un desorden interesante que nos permite transformar esa realidad o experiencia en nuevos espacios de aprendizaje. Como dice Aristizábal (2003), «un orden flexible y un desorden creador conducen a que el conflicto se desbloquee, fluya y se transforme, porque entre ellos se producen puntos de encuentro» (p. 179). La clase modelo tiene que demostrar que los extensionistas universitarios podemos trabajar con grupos numerosos que causan mucho ruido, y que dentro de ese ruido y desorden hay manejo y control de clase, pues estos aspectos se asemejan más al escenario real que viven nuestros docentes día a día en sus lugares de trabajo.

Otra fortaleza del taller es la decoración del recinto y los materiales utilizados, pues la parte visual es activada y reconocida por todos los aprendientes a la hora de instruirse. Al decorar el lugar nos aseguramos no solo un ambiente más receptivo, sino una mayor disposición de los maestros para responder a los retos planteados, pues son ellos mismos quienes tienen que derivar su propia teoría y demostrar en los grupos de trabajo que entendieron los diferentes conceptos de evaluación presentados.

La infraestructura que ofrece el CTEC para llevar a cabo la capacitación es de primera calidad, pues desde la llegada hasta el final contamos con todas las comodidades requeridas para desarrollar el taller en toda su expresión, excelentes instalaciones. Un apartamento para pasar la noche muy bien equipado y con todos los bienestar; además, una cafetería muy amplia con precios muy accesibles y comida deliciosa. Es un lugar maravilloso rodeado de mucha naturaleza y con recintos muy bien equipados, donde teníamos todos los componentes para realizar un taller exitoso. Le doy una calificación de excelencia a todas sus instalaciones y esto se lo hicimos saber tanto a la Dra. López como a sus ayudantes durante aquellos espacios que logramos compartir más allá de la capacitación.

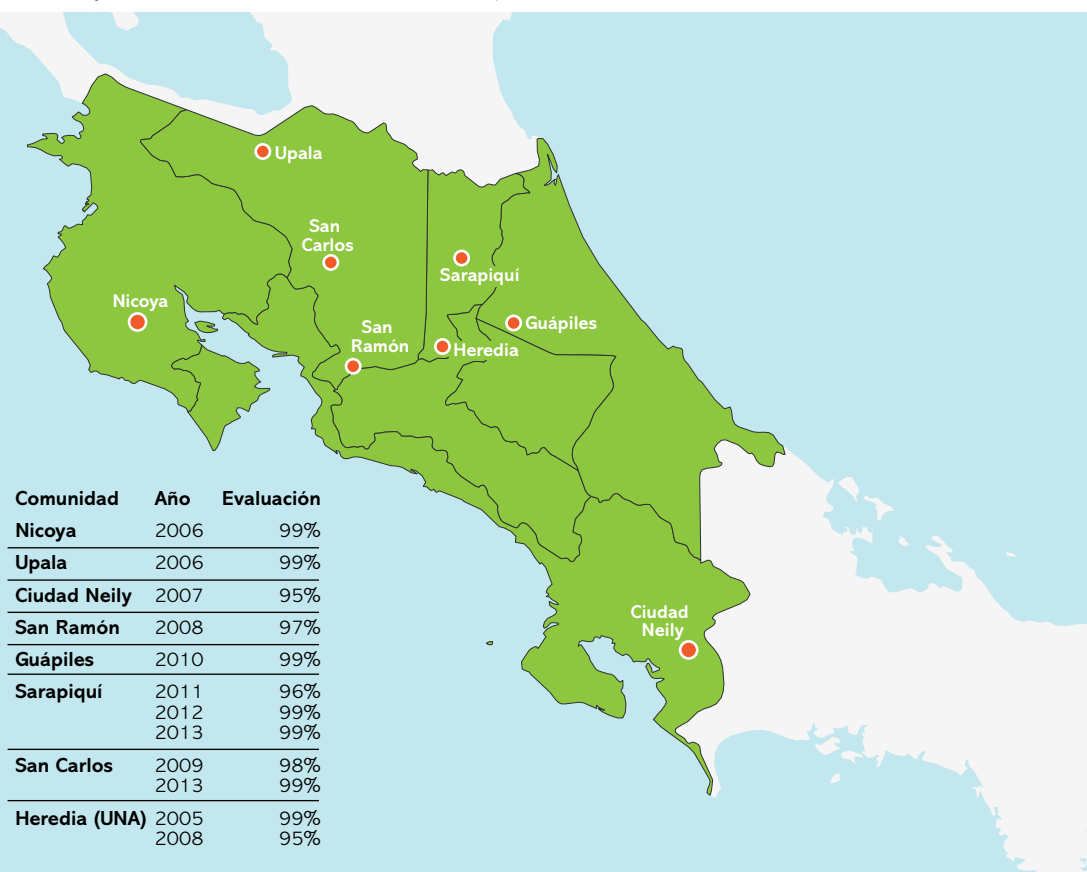
Las actividades de socialización realizadas antes y durante el taller son también de suma importancia, porque es muy agradable contar con excelentes relaciones interpersonales que también contribuyan a las buenas prácticas interuniversitarias y al éxito del taller. En este caso, la Dra. López hizo partícipe de la experiencia a dos de sus más destacadas estudiantes de inglés, quienes nos guiaron y colaboraron durante todo el proceso. Logramos compartir desayuno y almuerzo con ellas y este espacio sirvió para conocernos mejor y poder integrarnos como parte de un equipo interuniversitario que tenía una sola meta: la mejora de los maestros de

la zona en el área de evaluación. Fue interesante conversar con estas muchachas y notar el buen nivel de inglés que tenían, además de la gran anuencia a servir y dejar el nombre de su institución muy en alto.

Por otro lado, a pesar de todas las previsiones tomadas, también encontramos algunos puntos débiles durante la capacitación que deben ser mejorados y considerados en el desarrollo de futuros talleres. En este caso, el uso de la pizarra electrónica no fue aprovechado de la mejor manera y la convocatoria o población que asistió al evento no era la que esperábamos, pues siempre hemos contado con una muy buena asistencia, de 45 a 60 maestros participantes.

Sabemos que no hay taller perfecto y que algunas situaciones pueden estar fuera de nuestro control, pero curiosamente los talleres del DEPROMI siempre han sido calificados por los maestros participantes en sus evaluaciones con una nota de excelente.

Figura 2. Evaluación de las dinámicas del enfoque del reto



Este gráfico muestra las calificaciones que ha recibido el DEPROMI durante los últimos diez años en todas las zonas que ha visitado. A la pregunta ¿cómo califica las dinámicas del proyecto? Un 99% las calificó de excelente y un 1% de muy útiles durante el taller realizado en el 2013 en Santa Clara, San Carlos. Nótese que en el año 2009 también recibió una calificación de excelente con un 98% en la misma zona.

En relación con la experiencia vivida durante la instrucción, puedo decir que me siento muy contento por los logros alcanzados, pues se hizo un trabajo muy decente y de alta calidad académica. Los maestros lograron desarrollar tanto los objetivos generales como los específicos y cumplir con todas las metas establecidas por los capacitadores. Siempre de regreso a casa revisamos con ansias las calificaciones hechas al taller y al equipo de trabajo, resultando estas muy positivas. Esta práctica nos permite a la vez reflexionar en aquellos aspectos que podemos mejorar a nivel individual y colectivo para las próximas capacitaciones.

Otro aspecto por evaluar es el desempeño de los docentes participantes durante y al final del evento, porque el comportamiento de ellos fue variando a lo largo de la actividad. Al inicio no me sentía contento con la labor que realizaban, pues estaban muy distraídos y sin deseos de participar, pero con el paso de las actividades notaron que se trataba de una capacitación formal y dinámica que requeriría de un comportamiento más activo por parte de ellos. A lo largo de una década haciendo extensión, los maestros del MEP siempre se han quejado de las formaciones recibidas porque las consideran aburridas y poco dinámicas, en donde se sientan y solo escuchan a alguna persona decirles qué hacer.

Sin embargo, como lo muestra la fotografía, a mitad de la actividad la actitud de los maestros fue cambiando y se notaban más involucrados con las tareas a realizar y con las propias dinámicas del taller. Estaban contentos trabajando y creando sus propias experiencias, porque en el DEPROMI, más que contar, les explicamos modelando una clase real, y es este un valor agregado del proyecto, pues muchos docentes universitarios y extensionistas explican qué hacer, pero no muestran cómo hacerlo. Al final, a pesar de que algunos participantes se retiraron antes de finalizado el evento, por diversas razones, fue muy satisfactorio ver como lograron dominar los conceptos de evaluación presentados y la importancia que conlleva el poner en práctica estos principios en el aula con sus estudiantes.

El impacto de la capacitación ha sido muy beneficioso no solo en los maestros participantes y en las autoridades presentes del CTEC, sino también en el propio equipo de extensionistas del DEPROMI. A pesar de haber terminado la actividad con

Figura 3. Maestros involucrados en las actividades del DEPROMI



solo once maestros de los dieciocho presentes al inicio, creo que estos capacitados logran adquirir un mejor conocimiento en el área de la evaluación, pues pueden diferenciar términos y construir sus propias escalas de medición. Además, logran asignar diferentes valores a los componentes holísticos y analíticos, dependiendo de que se realice una evaluación formal o informal. Mi impresión final, según los rostros de los maestros observados y sus comentarios, es que fueron altamente impactados por el programa y por la riqueza del taller ofrecido, situación que es corroborada luego en las evaluaciones hechas al proyecto y a sus integrantes.

En cuanto al impacto causado en la Dra. López, pienso que fue igual de importante, pues se mostró muy alegre con la evolución de las actividades y dinámicas realizadas, al igual que con los conceptos estudiados y la aplicación de la teoría en la práctica durante todo el desarrollo del taller. Todos, aunque seamos

muy conocedores en algunos temas, tenemos limitaciones en otras áreas; ella aprendió de evaluación continua y se notó su entusiasmo cuando estaba trabajando en los descriptores de rúbricas formales e informales y asignando los porcentajes o valores correspondientes. Siempre hizo preguntas y fue muy proactiva en todas las actividades. No hay duda de que el proyecto generó en ella una muy buena impresión por la forma en que se manejó este tema tan complicado: la evaluación de los aprendizajes.

Esta experiencia en Santa Clara, San Carlos también genera un impacto en mi persona como extensionista y en el proyecto en sí. Después de haber participado en tan diversos talleres, puedo decir que nuestra destreza y capacidad para manejar los temas y tiempos de la capacitación son excelentes. Cada experiencia me da más seguridad para preparar mejores talleres y solo el hecho de saber que hay once nuevos maestros, agradecidos y contentos con nuestra labor, y anuentes a generar un mejor impacto en sus estudiantes, me hace sentir que he hecho mi labor de manera correcta. Este aspecto es lo que verdaderamente importa, pues es tarea del DEPROMI salir a capacitar en zonas rurales para provocar cambios en la mentalidad de los maestros y que estos a su vez impacten en la educación costarricense.

Un aspecto que merece una mejor explicación es la baja asistencia con la que terminó el taller. Esta situación me incomodó bastante porque siempre hemos tenido una excelente convocatoria y hemos trabajado con grupos numerosos. El llegar al recinto y contar con una audiencia limitada me desmotivó, pues los esfuerzos realizados para materializar esta experiencia fueron grandes. Aun así, me comprometí a realizar una excelente labor como siempre ha sido la norma en nuestro actuar.

Definitivamente hubo problemas de comunicación entre la Dra. López del CTEC y la asesora regional de inglés de San Carlos a la hora de realizar la convocatoria de los maestros. Este es un aspecto que el DEPROMI siempre ha manejado muy bien y la relación con autoridades del MEP ha sido muy productiva, pues se debe trabajar muy de cerca con ellos para lograr impactar la mayoría de su fuerza laboral. Este aspecto de la comunicación tiene que ser revisado por ambas partes y no cometer el mismo error en futuros talleres, ya que los recursos son del Estado y hay que aprovecharlos al máximo.

También afloran algunos aspectos positivos que merecen ser comentados; uno de ellos es la gran relación de cooperación que surge de esta experiencia entre el CTEC y la UNA. Hay en el país cinco universidades estatales y por lo general

se tiende a trabajar de manera aislada, pero esta cooperación de la Dra. López con los integrantes del DEPROMI demuestra que es posible trabajar en conjunto y mejorar así el sistema educativo y la calidad de nuestros educadores. No tengo duda de que esta cooperación interuniversitaria ha sido muy positiva y que los maestros capacitados realizarán mejores prácticas educativas con sus estudiantes.

Otro aspecto positivo por destacar es el anuncio que publica el CTEC en su periódico local, informando a la población de la participación de la UNA en la zona. Este hecho es relevante porque muestra cómo las dos instituciones están trabajando en conjunto para que los maestros de inglés de San Carlos y sus alrededores reciban el apoyo educativo que tanto requieren. Además, está pendiente la iniciativa de trabajar un documento que recoja las experiencias de todas las partes involucradas, pues estoy seguro de que tanto la Dra. López como mis colegas extensionistas tienen a bien sistematizar desde otra óptica la experiencia vivida. Esta sistematización de la experiencia es un insumo más para que académicos, extensionistas y autoridades de las cinco universidades visualicen el arduo trabajo que se debe realizar en conjunto para el beneficio de los maestros del país, pues creo que son las universidades estatales las responsables de supervisar y dar seguimiento al trabajo de sus graduados, para acompañarlos en la ejecución de mejores prácticas educativas.

Hay aspectos que pueden ser mejorados en todo proceso, por eso me pregunto ¿qué se podría haber cambiado para tener una experiencia más fructífera? Aparte de una mejor estrategia de convocatoria por la escasa asistencia al taller, considero ahora, después de un mayor espacio de análisis, que la fecha y el tiempo para ejecutar la capacitación, 27 de noviembre, no fue la correcta. Durante estas fechas el MEP se encuentra nombrando profesores en puestos en todo el país, razón por la cual los maestros estaban más centrados y preocupados en sus nuevos lugares de trabajo y contratos para el próximo curso lectivo 2014, que de la actividad en sí. Tal vez una mejor posibilidad pudo haber sido los meses de junio o setiembre, para que los maestros después lograran llevar a la práctica los conceptos de evaluación estudiados, pues no creo que los docentes que finalizaron el taller hayan tenido la oportunidad de aplicar estos conceptos con sus estudiantes.

Esta capacitación extraoficial tuvo que ser implementada en esta época porque no contábamos con más espacio para su realización, debido a la gran cantidad de trabajo que se estaba ejecutando ese mismo año 2013 en la zona de Sarapiquí. Además, se había invertido mucho tiempo y recursos en toda la preparación del evento, es como cuando un artista se prepara de la mejor manera para compartir

con su público, llega la hora del evento y se da cuenta de que la asistencia no es lo que esperaba. Aun así, no se retira del escenario, sino que se comporta como todo un profesional y ofrece lo mejor de sí por respeto a su gente y a su trabajo.

Otros factores que pudieron haber incidido en la realización de una mejor capacitación fueron la comunicación, que esta vez estuvo a cargo de las autoridades del CTEC, y el poco apoyo recibido por parte de la asesora regional de inglés. De haber contado con la presencia de esta funcionaria del MEP, hubiésemos tenido una mejor asistencia, pues ella, como líder, hace la invitación y motiva a sus docentes a mejorar en el tema de la evaluación. No sé qué fue lo que sucedió, ni cómo se llevó a cabo esta convocatoria, porque estuvo fuera de nuestro alcance, pero hago un llamado a trabajar más en conjunto entre las universidades estatales y con el Ministerio de Educación Pública para afectar positivamente las prácticas docentes de sus trabajadores, ya que son los estudiantes del país quienes más se benefician de esta ardua tarea.

A pesar de todos los inconvenientes encontrados, considero que el taller fue muy satisfactorio debido a la gran infraestructura ofrecida, la belleza del lugar para trabajar y en especial la colaboración y hospitalidad mostrada por los colegas del CTEC durante toda la capacitación. Con la experiencia adquirida durante muchos talleres realizados a lo largo de diez años en diversas áreas rurales del país, podría asegurar que pocos han sido tan amenos y acogedores como este. Hemos tenido que recurrir a aulas sin ventilación, comedores escolares con malos olores, bibliotecas ruidosas, recintos alquilados y hasta iglesias evangélicas para poder implementar las capacitaciones del DEPROMI, que, aun con todas esas condiciones adversas, han obtenido una calificación de excelencia por la seriedad y el compromiso con que se asumen estos retos constantes que implica el hacer extensión.

No puedo ocultar mi tristeza o malestar al verme impactado por la limitada suscripción de maestros al evento, pues fueron muchas las horas de trabajo invertidas en esta actividad extra y grandes los esfuerzos realizados para que una capacitación tan bien planificada e importante solo fuese atendida al final por once maestros de la zona. De haber impactado a 45 o 50 maestros me hubiese sentido más realizado, porque el objetivo siempre ha sido generar un efecto multiplicador y transformar a los maestros en agentes de cambio para una mejor educación y formación de sus estudiantes.

El trabajo realizado por el proyecto en vinculación con la Dra. López ha sido muy enriquecedor, ya que se generan esos vínculos imperiosos entre instituciones hermanas para compartir nuevas visiones sobre la enseñanza del inglés y el

quehacer de la extensión universitaria. Fue un verdadero placer poder colaborar con la Dra. López, quien es también egresada de nuestra institución, y quien dio muestra de esos valores que tanto promulga la Universidad Nacional en defensa de los más necesitados. Admiro el compromiso y vocación que ambas partes manifestaron, pues en el DEPROMI dedicamos extensas horas de trabajo para mantener el estándar de excelencia y calidad en los talleres, y lograr así generar en los maestros grandes cambios en sus actividades educativas.

Esta sistematización de la experiencia vivida con autoridades y maestros de inglés de Santa Clara, San Carlos y sus alrededores es un producto importante que expone la imperante necesidad de trabajar más en conjunto con otras universidades estatales. Pero, además, visibiliza también todas aquellas actividades que muchos colegas y hasta las mismas autoridades ignoran, asumen por realizadas y hasta les restan importancia, minimizando así la labor ejemplificadora de cientos de extensionistas que sí tienen la vocación y el compromiso para asumir estos retos sin importar sus consecuencias.

Como extensionista de la UNA, sé que el DEPROMI no debe solventar las carencias o problemas que el Ministerio de Educación Pública tiene, sino más bien ofrecer a los maestros del país, de manera dialéctica y recíproca, nuestra visión filosófica o perspectiva del cómo hacer las cosas, para que sean ellos y sus autoridades quienes decidan si las adoptan, modifican e implementan en sus campos de acción. Es la extensión un intercambio respetuoso de saberes entre distintas culturas y diversos grupos sociales, donde se aprende recíprocamente unos de otros, sin ser los otros menos que los unos.

Durante más de una década he escuchado tantos comentarios negativos o desfavorables hacia la extensión, que de no ser por los valores y el alto nivel de compromiso que tenemos muchos extensionistas, ya habríamos desistido de esta labor tan loable. Hago un llamado a nuestras autoridades universitarias para cambiar esa brecha enorme entre extensión e investigación, pues los extensionistas también realizamos labores de investigación-acción en nuestros campos de trabajo.

Es preocupante la situación actual, y si los académicos más jóvenes ya se expresan de la extensión con desgano y apatía, no tendremos en el futuro gente comprometida que realice esta digna faena. Por otro lado, los extensionistas más experimentados nos sentimos desmotivados ante tanta inflexibilidad y rigurosidad con que se manejan los proyectos y las sesiones de análisis de los mismos. Visualizo que muchos proyectistas terminarán enviando sus propuestas al banco de proyectos porque no hay una correlación apropiada y equitativa entre los

productos esperados por las autoridades, el tiempo asignado a los participantes y las altas demandas de trabajo que implica el desarrollar un proyecto de extensión.

Hay una tendencia equívoca de las autoridades de medir los resultados solo en términos de artículos o libros publicados, restando consideración a los cambios y las transformaciones sociales que son la razón del verdadero quehacer de la extensión. Definitivamente, son muchos los colegas que muestran interés solo en aquellas actividades que generan altos puntajes en carrera académica, sin considerar la relevancia de este quehacer universitario que impacta en el desarrollo de la sociedad costarricense y en sus poblaciones con más carencias.

Para concluir esta sistematización de experiencias, apporto algunas sugerencias o recomendaciones que nos podrían ayudar a mejorar en los procesos de extensión universitaria, sin ser mi intención criticar lo actuado hasta la fecha. No me cabe la menor duda de que la comunicación entre la Dirección de Extensión y las unidades académicas debe mejorar, pues existe una brecha informativa entre ambas partes y esto se refleja a la hora de realizar las sesiones de análisis de proyectos. Muchas unidades académicas, debido al cambio generacional que vive nuestra universidad y al poco interés de los académicos más experimentados por asumir, son conducidas por profesionales jóvenes y sin experiencia alguna en extensión o investigación.

Por lo tanto, es imperativo que se realicen talleres o convivios entre las partes, antes de que los académicos presenten sus nuevos proyectos. Además, se podrían realizar visitas para guiar y dar tutoría, tanto a las autoridades de estas unidades académicas como a los administrativos y docentes interesados. Todo esto se puede lograr si se da un aumento en el personal de la Dirección de Extensión o una mejor distribución de sus representantes en las unidades académicas, pues muchos de ellos han demostrado estar bien informados y preparados para colaborar y guiar de la mejor manera a los proyectistas interesados.

Han transcurrido casi dos años desde que iniciamos con los preparativos para emprender esta travesía y poder colaborar con los maestros en este proceso de capacitación; sin embargo, nos indica Leitón (2014) en el periódico *La Nación* que «por regiones, el mayor incremento en la pobreza lo registró la Región Huetar Norte, que incluye a cantones como San Carlos y Upala, entre otros. Ahí la pobreza subió de 22,9% de los hogares, en el 2013, a 26,8%, en el 2014» (p. 26A). Concluyentemente, la labor de la extensión universitaria es vital para el desarrollo del país y se debe reforzar esta tarea para ofrecer mejores condiciones tanto a los futuros extensionistas como a los más experimentados, y que estos a la vez logren un impacto mayor en la educación de las zonas más precarias del país.

Referencias

- Álvarez, G., Villalobos, N. & Valenzuela, N. (Julio-diciembre, 2009). The challenge approach: An innovative teaching and learning pathway. *Revista de Lenguas Modernas* (11).
- Aristizábal, J. (Julio-diciembre, 2003). El conflicto y su transformación desde el pensamiento complejo. *Estudios Políticos* (23).
- Coombe, Ch. & Folse, K. (2010). *A practical guide to assessing English language learners*. Michigan: UP.
- Cordero, D. (jueves 28 de noviembre, 2013). *Entrevista con Damaris Cordero* (realizada por Gustavo Álvarez). San Pablo de Heredia, Costa Rica.
- Genessee, F. (2001). *Classroom-based evaluation in second language education*. Cambridge: Cambridge UP.
- Jara, O. (2012). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. San José, Costa Rica: Centro de Estudios y Publicaciones Alforja.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: University Press.
- Leitón, P. (viernes 31 de octubre, 2014). Sección de Economía. *La Nación*. P. 26A.
- Robles, A. (2010). *Hombre y mujer de conocimiento: la propuesta de Juan Matus y Carlos Castaneda*. Heredia, Costa Rica: EUNA.



Licencia Creative Commons
Atribución-no-comercial
SinDerivadas 4.0 Internacional



Licencia Creative Commons
Atribución-no-comercial

Balance crítico de la acción interuniversitaria en los proyectos CRIHN-CONARE. Aportes para la discusión transparente: el caso de la iniciativa Fortalecimiento de la Gestión Turística Rural Sostenible de los Cantones de Upala, Guatuso y Los Chiles en la Región Norte-Norte de Costa Rica

Giovanni Rodríguez Sánchez

Licenciado en Planificación Económica y Promoción Social y Máster en Turismo de la Escuela de Ciencias Geográficas de Universidad Nacional. Académico de la Escuela de Planificación Económica y Promoción Social de la Universidad Nacional, Costa Rica



giovanni.rodriguez.sanchez@una.cr

Resumen

El Consejo Nacional de Rectores (CONARE), por medio del Programa de Regionalización Interuniversitaria (PRI) de la Región Huetar Norte (RHN), desarrolló por cinco años el proyecto Fortalecimiento de la Gestión Turística Rural Sostenible de los Cantones de Upala, Guatuso y Los Chiles, el cual es analizado en esta sistematización. Se hace un balance crítico de la experiencia de extensión implementada a través de los planes de negocio con los emprendedores turísticos asociados a las Cámaras de Turismo de esos cantones norteros.

Palabras clave: extensión universitaria, acción interuniversitaria, planes de negocio.

Abstract

The National Council of Rectors (CONARE) through the Inter-University Regionalization Program (PRI) of North Huetar Region (RHN) 5-year development project "Strengthening sustainable rural tourism management Upala, Guatuso and Los Chiles" which has been analyzed in this systematization. A critical assessment of the experience of extension developed through business plans with entrepreneurs (as) tourism stakeholders (as) to the Chambers of Tourism of the northern districts is made.

Keywords: university extension, interuniversity action, business plans.

Introducción

La presente sistematización hace un balance crítico de la experiencia desarrollada en un proyecto ejecutado por las universidades públicas por medio del Programa de Regionalización Interuniversitaria (PRI) en la Región Huetar Norte.

En este análisis descriptivo-analítico se trata la metodología de trabajo interuniversitario desarrollada, una contextualización somera de la zona de estudio y los problemas y las debilidades detectados en la ejecución del proyecto, así como los resultados expresados en productos como la Red de Cámaras de Turismo de los cantones de Upala, Los Chiles y Guatuso. Además, se hace un recuento de la metodología diseñada para la elaboración de los planes de negocio, los aprendizajes y finalmente unas conclusiones sobre el proceso.

Abordaje interuniversitario: la metodología de trabajo del proyecto

¿Cuál fue la metodología durante la ejecución del proyecto? La pregunta es el punto de partida que define el cómo de la experiencia y no es una pregunta ingenua, es poner en perspectiva el abordaje interuniversitario, es decir, la metodología de trabajo que exigían las autoridades institucionales respectivas para ejecutar dichos proyectos o iniciativas.

En este caso explicará el abordaje metodológico detrás de los proyectos del Consejo Nacional de Rectores (CONARE), específicamente los del programa de Regionalización Interuniversitaria.

Formalmente así empezó la experiencia...

El proyecto Fortalecimiento de la Gestión Turística Rural Sostenible de los Cantones de Upala, Guatuso y Los Chiles se enmarcó en un proceso de extensión interuniversitaria liderado por el CONARE, con el propósito de incidir en el desarrollo regional, especialmente en las regiones que presentan menores índices de desarrollo social, económico, cultural, político, entre otros. Los proyectos eran financiados por el CONARE, pero con la condición de que participaran académicos de las cuatro universidades públicas. Por cierto, esta condición al inicio tuvo una serie de inconvenientes, debido a que no siempre era un asunto fácil agrupar a investigadores y extensionistas de las cuatro universidades y más aún ponerlos de acuerdo para que trabajaran en un mismo proyecto o iniciativa. A eso habría que agregarle que cada universidad pública tiene diferencias sustantivas y eficiencias diversas en los aspectos administrativos, más adelante se ampliará sobre este y otros aspectos interuniversitarios.

El CONARE, como órgano estatal rector de la educación universitaria, formuló el Programa de Regionalización Interuniversitaria, que reunía a los investigadores y extensionistas de la Universidad de Costa Rica (UCR), del Instituto Tecnológico de Costa Rica (TEC), de la Universidad Nacional (UNA) y de la Universidad Estatal a Distancia (UNED) para elaborar y liderar proyectos o iniciativas que contribuyeran al mejoramiento de las condiciones de vida de las poblaciones locales.

En cada una de las regiones se estableció una Comisión de Regionalización Interuniversitaria (CRI) que estaba conformada por cuatro académicos representantes de cada una de las universidades, y era una especie de ente superior que revisaba los proyectos presentados por los extensionistas de las cuatro universidades, es decir, estos eran los que aprobaban o no las iniciativas o proyectos.

Es por ello que la CRI generaba concursos para realizar trabajos de extensión interuniversitarios. La clave era juntar esfuerzos entre los investigadores de las universidades públicas en las temáticas en donde se había detectado problemas específicos. Así pues, los investigadores de las cuatro universidades públicas se conjuntaban y formulaban los proyectos de manera interuniversitaria, luego eran presentados en los concursos respectivos dependiendo de la temática.

La generación de concursos fue a partir del 2012, antes de ese año la dinámica fue diferente, normalmente los proyectos o iniciativas eran presentados y avalados de acuerdo con otros criterios muy diferentes a los concursos antes señalados.

En el caso de este proyecto los investigadores participantes eran especialistas en las temáticas de turismo, economía agrícola, planificación, sociología, entre otras. El proyecto antes señalado fue escogido por los evaluadores de proyectos de la CRI durante sus años de ejecución. Cada año se presentaban rendiciones de cuentas ante las comunidades involucradas de los tres cantones participantes del proyecto, así como en las oficinas administrativas del CONARE o las CRI.

Además de la estructura de las CRI (que estaban divididas por región del país), existía la Comisión de Enlace (CE) que operaba como un órgano adicional y complementario que generaba las líneas de trabajo, revisaba los proyectos, la rendición de cuentas, capacitaba, entre otras cosas. Es decir, este ente apoyaba de manera directa a las CRI y de alguna manera era el que supervisaba el trabajo de las CRI y de los extensionistas e investigadores de las cuatro universidades.

Los proyectistas interuniversitarios presentaban sus iniciativas o proyectos con la metodología de marco **lógico, por lo que la Comisión de Enlace realizó unas cuantas capacitaciones sobre la metodología, puesto que una gran cantidad de extensionistas e investigadores no** la conocían bien. Lo malo es que al final ese espacio de capacitación no fue asimilado por una buena parte de los proyectistas, posiblemente porque hubo muy pocas, y las que hubo fueron desarticuladas; quizás por eso se generaron problemas desde el inicio hasta el final de esta experiencia. Sin duda, la metodología de marco **lógico no fue asimilada por los proyectistas, ni tampoco fue explicada de forma eficiente por las autoridades encargadas del proceso. A pesar de ello**, los proyectistas hicieron un buen trabajo para aplicar la metodología de la mejor forma posible. No obstante, es importante aclarar que la metodología de marco lógico se implementó especialmente en los últimos dos años (2013-2014).

Es fundamental señalar que cada universidad se especializó en un área de trabajo, en el caso nuestro nos encargamos de los planes de negocio que quisieran elaborar

los emprendedores de turismo de los cantones de Upala, Los Chiles y Guatuso. Asimismo, de procesos de capacitación relacionada con el emprendedurismo, la planificación del negocio, costos, estrategias de comercialización, la planificación estratégica del negocio, el mercadeo turístico, entre otros.

Contextualización de la zona de estudio

La región Huetar Norte está conformada por los cantones de San Carlos, Upala, Los Chiles y Guatuso e históricamente ha sido una tierra de muchos contrastes y disparidades regionales y locales, además de que dos de esos cantones, Los Chiles y Upala, son fronterizos con la hermana República de Nicaragua. Para este proyecto se excluyó al cantón de San Carlos, que históricamente ha mostrado mejores indicadores que los demás cantones. Esta exclusión fue muy cuestionada en una rendición de cuentas por funcionarios de la Municipalidad de San Carlos, en el año 2011 en la sede del TEC-Santa Clara.

El argumento de esos funcionarios municipales fue que el cantón de San Carlos tenía algunos distritos con una pobreza muy similar a la de los distritos de los cantones de Upala o Los Chiles, tales como Cutris, Pocosol y Pital. A pesar de ello, en ningún momento se incluyó a los distritos del cantón de San Carlos en las acciones del proyecto aquí analizado.

Sin duda el cantón de San Carlos en general tiene mejores indicadores socioeconómicos que los cantones vecinos, por ello se han planteado estrategias de desarrollo regional de lo que se ha conocido como la zona norte-norte, en la que solamente se involucra a los cantones de Upala, Los Chiles y Guatuso, que tienen características más parecidas entre sí, que cuando se comparan con el cantón de San Carlos se pueden visualizar más las diferencias.

Los Concejos Municipales de esos tres cantones, en conjunto con una serie de actores políticos, sociales y económicos (Gobierno central, universidades públicas, cooperantes internacionales, sector privado y otros actores sociales), conformaron lo que se conoce como la Plataforma Estratégica Integral para el Territorio Norte-Norte (PEI-TNN) 2013-2023.

Lo interesante de esta estrategia de desarrollo regional es que se elaboró a partir de una nutrida participación ciudadana, interinstitucional y del empresariado regional, así mismo incorpora un elemento diferenciador y al mismo tiempo característico de la zona: lo binacional y transfronterizo. En este PEI-TNN 2013-2023 se plantean unas acciones estratégicas a través de proyectos y programas

en los siguientes ejes temáticos: eje económico, eje sociocultural, eje ambiental, eje gobierno local, eje de infraestructuras.

En una investigación relativamente reciente del Ministerio de Planificación y Política Económica (MIDEPLAN, 2013) sobre índices de desarrollo social (IDS) a nivel distrital y cantonal se elaboró un listado con el propósito de conocer el nivel de desarrollo de las regiones del país. En la siguiente tabla se puede observar los contrastes de la región con respecto al índice de desarrollo humano cantonal y su población.

Cuadro 1. Índice de desarrollo social y población de los cantones de la región Huetar Norte, Costa Rica (2013)

Región de Planificación MIDEPLAN	Cantones	MIDEPLAN 2013		Censo 2011
		Índice de Desarrollo Social		Total habitantes
		IDS	Posición	
Huetar Norte	Guatuso	23,5	75	15.388
	Los Chiles	14,9	80	23.735
	San Carlos	40,6	53	163.745
	Upala	22,5	76	43.953
	Sarapiquí	21.2	78	57.147
Total				304.088

Fuente: datos del INEC (2011) y MIDEPLAN (2013).

El cuadro muestra claramente la posición ventajosa (posición 53) que tiene el cantón de San Carlos con respecto a sus vecinos del norte-norte, esa es la razón por la que fue excluido del proyecto, puesto que se trabajaría con cantones con menor desarrollo relativo.

Los resultados de la Encuesta Nacional de Hogares (ENAHQ, 2013), elaborada por el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC), indican que la pobreza a nivel nacional afecta a un 20,8% de los hogares del país, de los cuales un 6,0% se encontraba en pobreza extrema (se consideran hogares pobres aquellos que tengan un ingreso per cápita igual o inferior a línea de pobreza). Para el caso de la región Huetar Norte la pobreza afectaba el 24,7% de la población y la pobreza extrema al 9,5%.

Teniendo como referencia esos datos se formuló el proyecto solamente en los cantones antes acotados. Es fundamental reiterar que los cantones de la zona norte-norte, además de ser muy pobres, tienen la característica de que son limítrofes con Nicaragua, eso los hace diferentes y representa un aspecto fundamental de resaltar tanto desde el punto de vista histórico como cultural y familiar. Los lazos familiares e históricos han hecho de la zona un espacio bicultural que los define y los diferencia. Por esta cercanía ha sido usual la migración internacional por los cantones de la zona norte, especialmente Los Chiles y Upala. A estos dos cantones se les ha conocido como los cantones fronterizos, esa connotación casi siempre ha sido relacionada con la pobreza.

En estos cantones la agricultura y la ganadería han sido las actividades que históricamente predominaron en la escena económica, combinadas con el comercio en los centros de población o cabeceras de cantón. Bien se podría decir que son cantones con una primacía del sector económico primario con alrededor del 50% de sus actividades en ese sector (INEC, 2011). Sin embargo, el turismo ha irrumpido fuertemente en los últimos diez o doce años en algunas zonas específicas; tal es el caso de la comunidad de Caño Negro en Los Chiles y de las comunidades cercanas al volcán Tenorio en Bijagua de Upala, así como del distrito de Dos Ríos cercano al volcán Rincón de la Vieja. En la comunidad de Río Celeste del cantón de Guatuso el turismo se ha incrementado con el nacimiento de emprendimientos que prestan diferentes servicios de turismo como hospedaje, alimentación o visitas guiadas.

Sin embargo, ese turismo es incipiente, poco articulado, desorganizado y con poca o nula promoción, a pesar de varios esfuerzos de algunas instituciones nacionales, las universidades públicas y de la cooperación internacional. En los últimos años se ha creado una instancia organizativa del sector turismo de la región que se conoce como la Red de Turismo y está compuesta por las Cámaras de Turismo de los tres cantones antes referidos.

Esta red es todavía una instancia organizativa del sector con algunos problemas y debilidades, pero sin duda es un gran paso hacia la consolidación del turismo regional, que incluso ya está incorporando a la Cámara de Turismo del distrito sancarleño de La Fortuna, que es el centro turístico más importante de la región norte. En otro apartado describiremos con mayor detalle lo que ha significado la Red de Turismo de la región norte.

Problemas y debilidades institucionales interuniversitarios

Como se ha venido señalando, cada universidad tiene una serie de particularidades de tiempos de respuesta a las demandas del proyecto que son diferenciadas. En esta experiencia sucedió que CONARE cumplía con la entrega de los recursos, puesto que los entregaba a las universidades a tiempo, pero cada universidad presentaba unas eficiencias diferentes en la asignación presupuestaria. Por esta situación no todas las universidades empezábamos al mismo tiempo el proceso de ejecución del proyecto, en algunas ocasiones incluso llegamos a empezar en junio, mientras que otros ya lo habían hecho desde febrero.

Es indudable que las universidades públicas tienen un nivel de complejidad de un aparato burocrático que se mueve de forma diferenciada en cada universidad y con reglas y tiempos diversos. Sin duda algunos de los aparatos institucionales funcionan de forma más eficiente, mientras que otros son muy lentos. En el siguiente listado se hace un análisis punto por punto de los inconvenientes y las particularidades del proceso de ejecución del proyecto, que con el tiempo se convirtieron en problemas y debilidades y por lo tanto afectaron la gestión del mismo.

- En nuestro proyecto las ejecuciones de acciones por parte de los proyectistas de las cuatro universidades participantes tuvieron casi siempre inicios diferenciados. Es fundamental dejar claro esta situación, puesto que generaba implicaciones en la ejecución presupuestaria y en los indicadores expresados en el marco lógico (puesto que a veces no se cumplían porque alguna universidad empezaba sus acciones cuatro meses después). También acotar que solamente en los años 2013 y 2014 se implementó la metodología del marco lógico. A pesar de ello, con o sin marco lógico, siempre hubo inicios diferenciados en la ejecución del proyecto.
- La formulación del marco lógico de alguna manera se hizo atropellado y con poca capacitación, aunque es evidente que la metodología tiene sus ventajas y desventajas, no obstante, en este caso fue un proceso en el que se hicieron las cosas de manera no planificada y sin programación.
- Luego de la experiencia hemos notado las inconsistencias y debilidades de la formulación del marco lógico, sobre todo porque primero se discutió que era un instrumento para ordenar las acciones que iban a realizarse en tres años, sin embargo, luego las reglas fueron cambiando de acuerdo con las ocurrencias de las autoridades de la CRI-HN o de la Comisión de Enlace. La defensa sobre

este punto por parte de las autoridades de la CRI fue que los presupuestos del programa tenían que ser anuales.

- El hecho de haber realizado una formulación de marco lógico contra reloj dejó secuelas en los proyectistas, quienes éramos los que ejecutábamos las acciones en los territorios y con actores sociales, en este caso las cámaras, que tenían y continúan teniendo dificultades organizativas propias de sus dinámicas territoriales.
- Si se analizan los indicadores sociales, económicos, políticos y ambientales nos damos cuenta de que estábamos trabajando en cantones con grandes problemas estructurales en su desarrollo local, de hecho, son los más pobres de la región Huetar Norte. Por ello las organizaciones solicitaban que siguiéramos en el territorio norte-norte, pues consideraban que era relativamente poco el tiempo de ejecución del proyecto y que nos íbamos en el preciso momento en que empezamos a despegar, es decir, cuando se empezaban a ver los impactos de las acciones ejecutadas, especialmente en el área de turismo.
- Hubo incertidumbre de las acciones que se debían formular para el año 2014 y ello incidió directamente en las expectativas de las cámaras. Ninguno de los ejecutores hoy en día puede asegurar un trabajo de por lo menos mediano plazo a las juntas directivas de las Cámaras de Turismo. Esa situación hizo que perdiéramos legitimidad ante muchos de ellos, puesto que esperaban que el trabajo continuara por lo menos en los siguientes dos años, es decir hasta el 2016.
- Puede haber interpretaciones erróneas de la ejecución de las acciones en campo si no se comprenden las dificultades comunitarias y organizativas de los actores sociales ligados al turismo, sobre todo de las Cámaras de Turismo. Este actor, me refiero a las Cámaras de Turismo, es relativamente reciente y con poca credibilidad entre sus propios agremiados, por lo que sus acciones a nivel de todo el territorio son pequeñas y recientes. La única Cámara de Turismo consolidada era la del distrito upaleño de Bijagua, conocida como Cámara de Turismo de Tenorio y Miravalles (CATTEMI).
- Concomitante a lo anterior, las autoridades del CONARE señalaban en algunas reuniones o talleres que ya eran muchos los recursos y el tiempo (alrededor de cinco años) que se había trabajado en esos cantones el tema del turismo, lo que posiblemente es cierto, pero también es cierto que las condiciones estructurales de esos cantones norteños presentan características especiales,

por sus niveles de pobreza, por ello ni siquiera el Estado con sus más de trescientas instituciones ha podido cambiar radicalmente esas condiciones de rezago y pobreza, menos lo harían unos cuantos extensionistas de cuatro universidades públicas. A veces pensábamos que sobre nuestros hombros se ponían cargas más pesadas de lo que correspondía, se nos pedía que «impactáramos directamente las condiciones de vida de esas personas», casi que el discurso era que debíamos sacarlas de la pobreza. Por lo menos esos eran los discursos de más de una autoridad del CONARE, por ello a veces pensábamos que como no conocían bien esas regiones y comunidades decían esos discursos vacíos sobre las acciones de la universidad en la periferia.

- Aun cuando las acciones de proyectos del CONARE tienen varios años de ejecutarse en esta zona, es importante aclarar que en años anteriores se trabajaba con muchos más actores y a veces eso diluía esfuerzos. En los últimos dos años del proyecto nuestro principal actor meta fueron las Cámaras de Turismo y sus asociados, esa focalización tuvo sus ventajas en términos de esfuerzos orientados a aspectos específicos y eso hizo la diferencia. En los primeros tres años (2010, 2011 y 2012) trabajamos con todo tipo de personas u organizaciones que tenían emprendimientos de turismo o que querían trabajar esa temática y esa dispersión tuvo sus limitaciones. No obstante, es seguro que en esos años mucha gente se benefició de esos esfuerzos interuniversitarios.
- La zona norte-norte sigue siendo agropecuaria y por eso se explica que muchos de los planes de negocio o que las personas de las cámaras tengan sus principales actividades económicas relacionadas con la agricultura o la ganadería y no necesariamente con el turismo. No obstante, el turismo es un área de trabajo cada vez más importante y en franco crecimiento y expansión.
- El pasar de una economía agropecuaria a una vinculada al turismo tiene sus dificultades, sobre todo cuando se intenta entrar en la economía de servicios en la que está inmerso el turismo. Este paso no es ni automático ni sencillo, de ahí las dificultades de estos procesos sociales, puesto que no es lo mismo ser trabajador agrícola que un salonerero en un restaurante. Esa transición de una economía a otra es un proceso experimentado por algunos poblados de la zona norte-norte debido a que en los últimos años han visto como el turismo en la modalidad de turismo rural o agroturismo e incluso ecoturismo se presenta en sus comunidades. Por ello hay que apoyar todos los esfuerzos micro-empresariales que buscan diversificar la economía de la zona norte-norte, sobre todo en lo que compete a los servicios turísticos.

- Las Cámaras de Turismo son un actor social en la zona norte en proceso de organización, con problemas estructurales en cuanto a dirección y gestión. Por ello algunas cámaras tienen un nacimiento relativamente reciente, además de que su accionar va en tiempos diferentes a los institucionales, por ello es que a veces no se acoplaban con lo formulado en el marco lógico en los dos últimos años de la experiencia.
- El aporte de las universidades por medio del Programa de Regionalización sin duda ha provocado cambios positivos en la dinámica regional vinculada con el turismo en sus diferentes modalidades, tanto en turismo rural como en ecoturismo y agroturismo, entre los más importantes. En ese sentido, las acciones de las universidades deben verse con una mirada de más largo alcance.

El listado anterior señala algunos de esos problemas o debilidades que se han padecido y trabajado a lo largo de estos años, no es exhaustivo, pero identifica los cuellos de botella o problemas que en el futuro habrá que seguir atendiendo, sea de manera interuniversitaria o solamente con el aporte de alguna universidad que considere necesario seguir implementando acciones en la temática de turismo en la zona norte-norte.

En el siguiente apartado se hará una descripción de la Red de Cámaras de Turismo, que es una organización fruto o resultado de las acciones interuniversitarias y que juega y jugará un papel muy importante en el desarrollo del turismo de la zona norte en el corto, mediano y largo plazo.

Las Cámaras de Turismo locales y la Red de Turismo en la región norte-norte

La zona norte-norte ha dado nacimiento a una organización regional del sector de turismo conocida como la Red de Cámaras de Turismo de la Zona Norte-Norte, con el propósito de posicionar sus cantones en el gusto y preferencia de los turistas nacionales e internacionales. Esta organización está constituida por las Cámaras de Turismo de los cantones ya mencionados. El cantón de Upala tiene dos cámaras de turismo, la Cámara de Turismo Tenorio Miravalles (CATTEMI) con sede en Bijagua, que es la que tiene más tiempo de funcionar y más experiencia en el sector, de hecho, es la mejor posicionada, y la otra es la Cámara de Turismo Río Zapote de Upala (CATUPA) con sede en el distrito central de Upala.

En el cantón de Los Chiles está la Cámara de Turismo de Los Chiles, conocida como CATUCHI, y en el cantón de Guatuso está la Cámara de Turismo conocida

como CATUGUA. Las cuatro cámaras conforman esta organización que ha venido teniendo un papel protagonista y de liderazgo con los microempresarios locales del sector turístico.

Esta conformación no ha sido fácil, pues a veces los celos cantonales, la falta de cooperación y la poca coordinación entre las Cámaras de Turismo dificultaron este proceso. No obstante, los líderes locales de cada cantón se han dado cuenta de que trabajando de manera individual y desarticulada sale más caro y es más difícil consolidar el sector turístico. Por ello hoy trabajan en red y han apostado por una gestión organizativa que privilegia la visión territorial, por lo que están tratando de promocionar y mercadear de manera conjunta la zona norte-norte.

Los atractivos naturales y culturales de cada cantón se complementan de manera integral y con una visión territorial, lo que favorece una oferta turística más amplia para los potenciales turistas nacionales y extranjeros. En este proceso organizativo medió en su momento un apoyo y acompañamiento directo de las universidades públicas, a través del Programa de Regionalización Interuniversitaria del CONARE.

También se beneficiaron de las acciones de la Estrategia Centroamericana de Desarrollo Rural Territorial (ECADERT), que les facilitó recursos a partir del financiamiento de un proyecto que fue presentado y escogido entre muchos otros. El CONARE acompañó y apoyó toda la formulación y posterior ejecución de ese proyecto, que en su momento se conoció con el nombre de Fortalecimiento de la Capacidad de Gestión de los Actores Locales para la Puesta de Valor y Promoción del Territorio Norte-Norte (Upala, Los Chiles y Guatuso).

Este trabajo conjunto entre los investigadores de las universidades, los especialistas en diversas temáticas que favorecieron el análisis del turismo de manera integral y el tesón de los micro y pequeños empresarios turísticos de las Cámaras de Turismo de los tres cantones posibilitó un pensamiento estratégico del turismo. Lo importante de este proceso de desarrollo micro-empresarial es que ha permitido construir una visión territorial y estratégica del turismo, que, por un lado, mejorará la ocupación y la visitación y, por otro, generará capacidades y competencias a los pobladores locales de la zona norte-norte.

El turismo en esos cantones tiene productos diversos en la modalidad de agroturismo, ecoturismo y turismo rural, entre ellos los impresionantes paisajes de Caño Negro, Caño Blanco, Las Camelias y río Celeste. Esto se complementa con otras actividades propias de la ruralidad norteña, como ordeñar una vaca, ordeñar una cabra o cultivar productos orgánicos en pequeña escala. A esto hay

que añadir los ríos navegables, por ejemplo, río Frío, cercano al vecino país del norte o Caño Negro.

Con ese esfuerzo, tesón y mística de trabajo de los líderes de esta red —hoy por hoy las Cámaras de Turismo de la zona norte-norte— en poco tiempo será posible que los turistas nacionales y extranjeros redescubran el gran potencial turístico norteño. El micro y pequeño emprendedor turístico de esa zona está haciendo un esfuerzo para mejorar su calidad de vida y esta organización local que es fruto del trabajo entre las universidades y los grupos organizados de la sociedad civil ha sido un punto de encuentro positivo para el desarrollo turístico regional.

Las sinergias entre las fuerzas vivas del sector turístico y el trabajo interuniversitario dieron vida a esta organización sectorial, que con el tiempo dará frutos en el turismo, pero también en general fortalecerá el desarrollo local.

En el siguiente apartado señalaré los aspectos más importantes del proceso de extensión a través de la construcción de planes de negocio.

Los procesos de extensión en la zona norte-norte: el caso de los planes de negocio turístico

La UNA define en su Estatuto Orgánico que la extensión:

Constituye la tarea por medio de la cual la Universidad se interrelaciona crítica y creadoramente con la comunidad nacional. Proyecta a la sociedad, de la que la Universidad forma parte, el producto de su quehacer académico a la vez que lo redimensiona y enriquece al percibir las auténticas y dinámicas necesidades de la sociedad (1993).

Es en ese marco filosófico en el que se enmarcó esta experiencia de trabajo con las comunidades rurales de la región norte-norte.

Se señalarán los resultados y aprendizajes que se han dado en la ejecución del trabajo de campo, con énfasis en la elaboración de planes de negocio turísticos. Es importante aclarar que el proyecto ha tenido una serie de acciones y resultados con las demás universidades participantes, es decir, la UCR, la UNED y el TEC. Pero en este apartado de la sistematización solamente se comentará y analizará lo ejecutado con los emprendedores turísticos. Se explicarán los procesos de extensión articulados con las organizaciones sociales, empresariales e institucionales con las que se trabajó durante la ejecución del proyecto. Se hará una descripción de la metodología implementada, los resultados principales del proyecto en la temática de planes de negocio turísticos y en los aprendizajes.

La metodología de trabajo desde CONARE

La metodología hay que entenderla desde dos niveles, por un lado, desde la institucionalidad del CONARE y por otro lado desde la construcción de los planes de negocio en sí, es decir, desde la metodología para elaborar planes de negocio con pobladores con diferentes niveles de escolaridad, diferentes estratos sociales y diversas experiencias en la temática turística.

Es fundamental señalar que en ambos niveles la metodología de trabajo se hacía con una participación directa de las organizaciones sociales y en general de los pobladores de las comunidades involucradas. En un primer nivel las CRI-CONARE realizaban consultas con las organizaciones sociales, empresariales e institucionales de las regiones en las que se iban a realizar proyectos para priorizar temas y proyectos potenciales de intervención.

Posteriormente citaba a los investigadores para presentarles las temáticas y potenciales proyectos en los que era necesaria una acción interuniversitaria, de ahí en adelante los investigadores generaban equipos de trabajo en función de temáticas específicas para tratar de incidir positivamente en esas regiones. Una vez que los equipos de trabajo se conformaban, se pedían los contactos regionales de las organizaciones sociales, empresariales e institucionales para formular los proyectos que se iban a presentar en los concursos correspondientes. Una condición en los primeros años era que los equipos de trabajo interuniversitarios estuvieran conformados por las cuatro universidades, posteriormente eso fue cambiando y fueron válidos proyectos conformados solamente por dos de las cuatro universidades públicas.

Por su parte, es fundamental acotar que durante la experiencia de la ejecución del proyecto se privilegió en todo momento la participación de los emprendedores en todos los procesos de elaboración de los planes de negocio, normalmente se dice que las experiencias siempre buscan un nivel alto de participación, pero a veces se torna más discursivo que otra cosa. En esta experiencia sí se puede decir con propiedad que la participación ha sido el elemento diferenciador y característico del proyecto.

En todo el proceso de formulación de los planes de negocio se contó con la participación directa ya sea del emprendedor o de la familia emprendedora en todos los pasos metodológicos; en el siguiente apartado se hace un resumen de los mismos.

La metodología de trabajo en la formulación de planes de negocio turísticos

Para la elaboración de los planes de negocio en los cantones de Upala, Guatuso y Los Chiles se aplicó una metodología de trabajo participativa y formativo-educativa, de tal manera que en el proceso tanto los involucrados como los proyectistas aprendieran del proceso de emprendedurismo. Se acudía primeramente a las Juntas Directivas de las Cámaras de Turismo de cada cantón, para que estas nos orientaran en la formulación de planes de negocio turísticos de sus asociados que así lo demandaran. Se tomaban en cuenta los emprendedores que quisieran ampliar sus emprendimientos y que para ello un plan de negocio les facilitaría tomar decisiones y conocer más sobre lo que iban a ejecutar en el corto o mediano plazo. También funcionaba como un incentivo a los potenciales asociados que estaban en proceso de formular o ampliar un micro-emprendimiento turístico.

Por otro lado, los procesos de capacitación de los planes de negocio era la temática principal, alrededor de estos se daba una serie de capacitaciones en temáticas tales como: costos, mercadeo, flujos de cajas, planificación estratégica, turismo y desarrollo local.

Se plantearon los siguientes pasos para la elaboración de los planes de negocio; enseguida se describe brevemente cada paso.

Paso 1. La inserción en las comunidades involucradas en el proceso empresarial turístico. Para la ejecución de este paso se realizaban giras de inserción para conocer la dinámica local y entrevistar a los líderes locales involucrados en la temática turística, especialmente se trabajaba muy de cerca con las Juntas Directivas de las Cámaras de Turismo de cada cantón. Se les explicaba el proyecto Fortalecimiento de la Gestión Turística Rural Sostenible de los Cantones de Upala, Guatuso y Los Chiles, así como lo referente a los planes de negocio y demás temáticas. Adicionalmente, se conversaba con otros actores locales, por ejemplo, las comisiones o los encargados de la temática turística y de microempresa en los municipios, las asociaciones de desarrollo, las asociaciones de mujeres o de productores. Esto porque muchas de esas organizaciones podían dar muchos insumos para comprender de mejor forma el territorio en donde se formularían los planes de negocio turísticos. Una vez realizada esta parte de la inserción con las autoridades locales y con las personas líderes en la temática empresarial turística, se procedía al siguiente paso.

Paso 2. Visita a las fincas o propiedades de los emprendedores e ideas de los emprendedores.

En este paso normalmente se contaba con la colaboración de los integrantes de las Juntas Directivas de las Cámaras de Turismo, quienes nos iban presentando en las comunidades involucradas en los procesos de emprendedurismo turístico y nos llevaban directamente a las fincas o propiedades de los emprendedores y sus familias. Se visitaban las fincas para ver las potencialidades de las propiedades y se indagaba sobre el conocimiento de los emprendedores acerca del producto o servicio que querían concretar en la realidad por medio de un plan de negocio, es decir, de un emprendimiento productivo.

Se escuchaban las ideas de negocio que tenía cada uno, en algunos casos el plan era para ampliar lo que ya tenía cada emprendedor, en otros para empezar una idea productiva nueva. Se pone atención y se escucha lo que cada familia emprendedora tenía planteado a nivel de idea, pero que no había concretado en un documento escrito, tipo perfil de proyecto o plan de negocio. En este paso los técnicos escuchábamos y preguntábamos a los emprendedores sobre asuntos relacionados con su emprendimiento, por ejemplo, localización, descripción del negocio, sobre las ventajas y desventajas que ellos creen podía tener el emprendimiento, entre otros.

Además, se realiza un análisis de las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas (FODA) que eventualmente podría tener el emprendimiento si estuviera funcionando en el mercado. En los casos en que el emprendimiento ya estaba en el mercado turístico todavía era más necesario hacer este FODA.

Paso 3. Elaboración del primer borrador de plan de negocio. Con los insumos contruidos participativamente con las familias emprendedoras en el paso anterior se empezaba a construir con más profundidad el plan de negocio. Para ello se pregunta a los emprendedores sobre los objetivos, la misión y la visión que tendría el negocio, es decir, toda la parte filosófica y estratégica del emprendimiento.

Conforme se iba avanzando en la conversación se analizaban los aspectos considerados centrales para la construcción de un plan de negocio, como por ejemplo el potencial mercado del producto o servicio, la inversión requerida, la inversión que ya tiene el emprendedor o la familia emprendedora, los costos fijos y variables, así como la potencial producción o ingresos que generaría el emprendimiento. A partir de esta información se calculaba un flujo de caja potencial del primer año de operación, si era necesario se realizaba una proyección de cinco años en el flujo de caja.

Toda esa información era construida con la participación de la familia completa en muchos casos, en otras solo con el emprendedor. Esa información era la base para luego en la oficina en la universidad ir a diseñar un primer plan de negocio, el cual sería un primer borrador que serviría de insumo para llevarlo a la familia emprendedora y que lo discutieran de forma reposada en sus hogares.

Paso 4. Discusión familiar del plan de negocio. Este paso era responsabilidad total de la familia. A partir de la discusión que tenía la familia emprendedora se incorporaban nuevos ajustes al plan en el siguiente paso. Es importante indicar que se pretendía dar un papel protagónico a los participantes, para que se empoderaran y les tomaran interés a los aspectos del plan de negocio. Este paso muchas veces definía nuevas ampliaciones o por el contrario generaba más conciencia de la realidad del mercado local, por ello en muchas ocasiones las familias emprendedoras sugerían que se hicieran cálculos más conservadores de los ingresos. A veces, cuando les llevamos el plan de negocio ya elaborado veían que algunos cálculos eran muy positivos y normalmente el emprendedor conocedor de su realidad prefería que se cambiaran los cálculos por unos más acordes con su contexto.

Además, era un paso que se dejaba a la creatividad y los conocimientos de toda la familia, especialmente en lo referente a lo que podría ser en el corto o mediano plazo una fuente de ingresos familiares. En varias ocasiones en este paso era donde se podía involucrar a los hijos y las hijas de las familias emprendedoras, que por lo general traían ideas frescas y creativas a la formulación de los planes de negocio, además de que normalmente tenían más conocimientos y facilidades para hacer cálculos o pensar en estrategias de comercialización, entre otras cosas. Una vez terminado este paso, se pasaba al número 5 en donde se retroalimentaba el plan de negocio.

Paso 5. Retroalimentación del proceso del plan de negocio (familias y técnicos). En este paso se hacía una reunión tipo taller en donde se presentaban los planes de negocio de manera compartida con los participantes involucrados en su elaboración. Los proyectistas capacitadores hacían una presentación y explicación de cada plan de negocio, desde una visión de alguien de afuera, por lo que se les hacía preguntas a los emprendedores sobre el potencial funcionamiento del plan.

En esa discusión grupal todos los emprendedores debían participar por medio de preguntas y observaciones que consideraran pertinentes para el mejoramiento del plan de negocio. Con estas discusiones entre los emprendedores y los proyectistas

capacitadores se producía un proceso de retroalimentación que ayudaría a clarificar dudas, debilidades o retos referidos a la implementación del plan. Era en este momento que el plan de negocio empezaba a convertirse en un instrumento de toma de decisión, que por un lado ayudaba al emprendedor a decidir con información confiable y, por otro, daba más elementos de análisis al proyectista capacitador para finiquitar la entrega de un buen plan de negocio a cada familia.

En este paso era fundamental que los participantes pudieran hacerse preguntas entre ellos, así como a los proyectistas capacitadores, de tal manera que la retroalimentación fuera constante. En este paso se esperaba un gran aporte de los emprendedores que ya tenían negocios funcionando en el mercado turístico de sus localidades. Normalmente los emprendedores que ya estaban en el mercado nos daban muchos insumos para trabajar con otras familias que apenas estaban empezando el proceso de pasar de una idea a un plan de negocio.

Paso 6. Entrega a las familias de los planes de negocios terminados.

Una vez realizada esa retroalimentación entre participantes, es decir, entre los emprendedores y los proyectistas capacitadores, se entregaba el plan de negocio final a cada familia. La entrega formal se hacía en físico y en digital para que los emprendedores continuaran los siguientes pasos para convertir esos planes de negocio en empresas consolidadas en la prestación de servicios y productos de calidad. El camino de la consolidación de emprendimientos turísticos no es fácil, por lo que se les explicaba a los emprendedores que la finalización formal del plan de negocio era el primer paso de un largo camino hacia la consolidación de mercado turístico local y en algunos casos hasta regional. Luego de esta entrega se pasaba al último paso.

Paso 7. Presentación del emprendimiento a las instancias institucionales de apoyo financiero. Este paso les correspondía a los emprendedores, en este caso los proyectistas no se involucraban directamente, solamente asesoraban y apoyaban. En caso de ser necesario podían contribuir con las familias emprendedoras a adecuar el plan de negocios a la guía de presentación de negocios de las instituciones u organismos de la cooperación internacional.

Se les recomendaba a los emprendedores acudir a algunos programas institucionales como el de Ideas Productivas del Instituto Mixto de Ayuda Social (IMAS) o los programas de emprendedores de los bancos nacionales, así como al programa Banca de Desarrollo.

En términos generales y someros, esta fue la metodología de trabajo implementada para generar planes de negocios, que no necesariamente fueron de turismo, pues como ya se explicó hubo una gran cantidad de planes más relacionados con el sector agropecuario. Fue usual hacer planes de negocios de fincas integrales, producción lechera, de avicultura, porcicultura, entre muchos otros.

En el siguiente apartado se menciona los aprendizajes, las lecciones del proceso y algunas conclusiones que resumen parte de la experiencia vivida con las comunidades y familias emprendedoras de los cantones de Upala, Los Chiles y Guatuso con las que trabajamos durante cinco años.

Los aprendizajes y las lecciones del proceso de ejecución del proyecto

Durante el proceso de trabajo con las comunidades de los cantones de Upala, Los Chiles y Guatuso se ha dado una serie de aprendizajes que es importante mencionar para el abordaje de las temáticas de capacitación en planes de negocios turísticos en comunidades campesinas, así como para el accionar de las universidades y de la institucionalidad pública. Es fundamental acotar que estos aprendizajes parten de la experiencia personal del sistematizador de este proyecto, por lo que la responsabilidad recae solamente en él y no representan las posiciones de los demás actores sociales o universitarios involucrados.

A continuación, se presentan algunos de los aprendizajes y lecciones más importantes dentro de la dinámica del proyecto:

- Las universidades públicas pueden dar un aporte importante en los procesos de desarrollo rural, tanto desde los recursos propios de cada universidad como desde de los recursos provenientes de CONARE. En ese sentido, se debe priorizar los proyectos que tengan las temáticas de apoyo a los espacios rurales. El abandono en el que se ha tenido a los pobladores de los espacios rurales es una realidad, los datos son evidentes en el caso de Costa Rica, donde la pobreza rural es mayor que la urbana, un 26.5% y un 17.4%, respectivamente (ENAH0, 2013). Por supuesto, hay que dejar claro que ambos tipos de pobreza son muy diferentes entre sí.
- La acción coordinada de las universidades públicas generó valores agregados en estos procesos de acción social o extensión. Puso a disposición de las organizaciones y pobladores rurales una serie de recursos y profesionales que

aportaron capacidades de todo tipo en pro del bienestar y del mejoramiento de las condiciones de vida de esas zonas que tanto lo necesitaban en ese momento y en la actualidad.

- La capacitación fue y sigue siendo un pilar fundamental en la extensión o acción social, sobre todo para las comunidades y los grupos comunitarios organizados que tienen claridad sobre cuál es el tipo de temáticas que ocupan conocer.
- Las temáticas de agroturismo o turismo rural tuvieron y han tenido gran acogida, pues los pobladores rurales con los que se ha trabajado estaban interesados en desarrollar nuevas alternativas para la generación de fuentes de ingresos familiares en sus parcelas o pequeñas fincas.
- Las temáticas micro-empresariales siempre tuvieron mucha demanda, ello se debió a la necesidad de los pobladores rurales de impulsar nuevas fuentes de autoempleo y diversificación productiva en sus propias parcelas. Esto se explicaba posiblemente en el hecho de que muchas de estas familias y personas emprendedoras necesitaban conocer más de los nuevos mercados en los que estaban pretendiendo incorporarse. En el caso de las familias que estaban tratando de incorporarse al turismo rural, es decir, a la economía de servicios turísticos, sus necesidades de capacitación en temáticas micro-empresariales eran más apremiantes.
- La generación de micro-emprendimientos se dio especialmente en el sector turístico, pero también en el sector agropecuario. Esto ha sido recurrente desde el año 2010 hasta la actualidad (2014), pero no se tuvieron al inicio de esta experiencia ni se tienen recursos con el capital semilla para iniciar muchos de esos emprendimientos. Es importante señalar que las universidades no tienen los recursos, ni es su función disponer de tales recursos para los emprendimientos productivos a los cuales asesoraba o ayudaba en su formulación (de hecho, esto corresponde a las instituciones del Estado creadas para tales fines). Pero sin duda una alianza con las instituciones del Estado con programas y recursos para estas temáticas empresariales será de mucha ayuda y apoyo para futuros trabajos de extensión.
- La institucionalidad pública del sector productivo agropecuario costarricense está quebrada y no tiene los recursos que se necesitan para apoyar los esfuerzos interuniversitarios y menos aún los de los pobladores rurales. Hay algunos recursos disponibles en algunos programas institucionales que no satisfacen la gran demanda de financiamientos o préstamos potenciales que tienen

algunos emprendedores en los espacios rurales. Es decir, el campesinado ha sido olvidado por la política pública nacional relacionada con los préstamos para emprendimientos productivos.

- Hay una aversión alta al riesgo por parte de algunos de los pequeños productores campesinos con los que se trabajó en el proyecto, pues no quieren asumir créditos en el sistema financiero nacional para iniciar sus emprendimientos. Los más osados han iniciado poco a poco con recursos propios los emprendimientos, pero ninguno ha realizado préstamos formales con Banca para el Desarrollo o cualquier otra oferta del sistema financiero nacional, por ejemplo, los bancos públicos, cooperativas u otros. Su argumento más fuerte es que el sistema financiero nacional exige una gran cantidad de trámites en los que tienen que invertir y al final puede que no les den el préstamo. En lo referente a Banca de Desarrollo, que supuestamente nació con el propósito de apoyar micro, pequeños y medianos emprendimientos, en general ha sido una decepción en la que ningún emprendedor cree. No hubo información clara sobre los beneficios y los trámites que hay que hacer para acceder a esos recursos, por lo menos no durante la implementación del proyecto (del año 2010 al 2014).
- La principal dificultad de los productores de los asentamientos del Instituto de Desarrollo Rural (INDER) que han participado y que tienen una condición más desventajosa que los pequeños y medianos productores o ganaderos antes mencionados, es que en muchos casos no han terminado las disposiciones legales que impone el INDER con los beneficiarios y por ello no tienen papeles legales, tales como escrituras, y no son sujetos de crédito en el sistema financiero nacional.
- Es necesario hacer alianzas con otros actores que puedan apoyar micro-emprendimientos con capital semilla, por ejemplo, con programas de la institucionalidad pública o de la cooperación internacional que permitan hacer préstamos blandos a los emprendedores que tengan planes de negocios realizados y que sean viables. El asesoramiento y acompañamiento de esos potenciales emprendimientos financiados se podría realizar a través de proyectos o programas de extensión o acción social de las unidades académicas de las universidades públicas. Por ejemplo, si un grupo de familias son financiadas con recursos del Programa de Ideas Productivas del IMAS, los investigadores o extensionistas de las universidades públicas podrían apoyarlos en los aspectos relacionados con la asesoría técnica, la gestión de los micro-negocios, la capacitación o el acompañamiento.

- El tema de turismo rural es importante para el desarrollo rural de las comunidades de los cantones de Upala, Los Chiles y Guatuso, el mismo está siendo abordado por otras organizaciones de la cooperación internacional e instituciones estatales. Lo malo es que muchas de esas ayudas o apoyos en el tema del turismo rural no están bien coordinados interinstitucionalmente, eso genera una gran duplicidad de funciones y desperdicios de tiempo y recursos. Los pobladores a veces no creen en los proyectos porque todas las instituciones quieren resolver el tema de emprendedurismo familiar campesino de manera individual.

A modo de conclusión

En esta sistematización he señalado los balances críticos del proceso de extensión interuniversitaria vividos a partir de la ejecución de un proyecto en la temática de turismo, por medio del CONARE, a través del Programa de Regionalización Interuniversitaria y lo que se conoció como Comisión de Regionalización Interuniversitaria o CRI, en este caso de la región Huetar Norte. Los balances críticos de la CRI-HN se describen desde la óptica de este extensionista, por lo que debe entenderse como una posición personal. Sin duda, en términos generales, los balances críticos son positivos, pues los aprendizajes y la experiencia vivida con los emprendedores turísticos de la zona norte-norte me han formado y enseñado mucho, han sido los mejores profesores que he tenido en mucho tiempo.

Para finalizar, menciono a modo de conclusiones un listado pequeño de lo que considero pueden ser ideas conclusivas a partir de lo vivido al lado de emprendedores turísticos de la zona norte-norte:

- El turismo todavía es una actividad incipiente en los cantones de Upala, Los Chiles y Guatuso, pero con mucho potencial, por lo que debe dársele apoyo y acompañamiento interinstitucional.
- Los recursos institucionales en empresarialidad están muy desarticulados entre las instituciones estatales, pero son fundamentales para consolidar los emprendimientos de turismo rural. Es necesario que los emprendedores conozcan más sobre los temas de empresarialidad, especialmente la turística, puesto que para muchas de esas familias es un nuevo mercado en el que están incursionando.
- Algunos cantones tienen más rezagos en la temática de turismo rural y otros demuestran que el tiempo les ha generado aprendizajes, pues han ido adquiriendo experiencia y conocimiento sobre el turismo, los gustos y las

preferencias de los turistas internacionales, así como de los nacionales. Por ello hay que realizar esfuerzos para homologar los conocimientos y las calidades de los productos turísticos de la zona norte-norte.

- El turismo rural es una alternativa para la ampliación de las actividades productivas y los ingresos para las familias emprendedoras, pero no debe visualizarse como la única, puesto que eso sería un gran error.
- Existe una gran cantidad de recursos naturales y culturales con los que se puede generar una oferta de turismo rural competitiva, por ello es muy importante visibilizarlos e inventariarlos.
- Hay una oferta potencial de turismo rural que necesita ser más comercializada en los mercados nacionales e internacionales.
- En la región norte se presentan ofertas muy parecidas y muy cercanas entre sí, por ejemplo, en menos de cinco kilómetros se puede encontrar dos fincas que tienen servicios turísticos idénticos. De ahí la necesidad de ampliar y diversificar los productos de turismo rural, así mismo comercializar en mercados nacionales diversos (por ejemplo, en empresas estatales o privadas, en colegios y universidades que se imparta la carrera de Turismo, entre otros). Un buen ejemplo de ofertas muy parecidas se encuentra en las comunidades de Caño Negro en Los Chiles, o en las comunidades de Dos Ríos, Colonia Blanca, entre otras del cantón de Upala.
- Las universidades públicas tienen mucho que ofrecer en cuanto a apoyos y asesorías al sector turístico local, ya sea a través del CONARE o de manera individual cada universidad debe darles seguimiento a las acciones desarrolladas en esta experiencia.
- El Programa de Regionalización Interuniversitaria del CONARE y las CRI tuvieron una gran cantidad de aciertos y debilidades. Lo más importante es retomar con humildad y con transparencia los procesos desarrollados y continuar desarrollando acciones con los proyectos que dejaron mejores productos. Esto podrían hacerlo las universidades de manera particular o el CONARE de forma directa con sus recursos disponibles.

Referencias

Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2011). *Censo de Población*. San José, Costa Rica.

Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2013). *Encuesta Nacional de Hogares*. San José, Costa Rica.

Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica. (2013). *Índice de desarrollo social*. San José, Costa Rica.

Universidad Nacional. (1993). *Estatuto Orgánico*. Heredia, Costa Rica.

Universidad Nacional. (2010-2011-2012-2013-2014). *Informes del proyecto Fortalecimiento de la Gestión Turística Rural Sostenible de los Cantones de Upala, Guatuso y Los Chiles*. Heredia, Costa Rica.

ISBN 978-9968-831-22-2

Implementación de un Plan de Seguridad del Agua: Guía para ASADAS rurales

Diego Hidalgo Barrantes

Licenciado en Gestión Ambiental con Énfasis en Tecnologías Limpias de la Universidad Nacional, Costa Rica. Inspector de Condiciones Físico Sanitarias, Área Rectora de Salud de Aserri, Ministerio de Salud, Costa Rica.

 godiehb@gmail.com

Resumen

Esta sistematización de experiencias fue desarrollada para el proyecto Gestión Integral de Recurso Hídrico y Saneamiento Ambiental del Programa de Regionalización Interuniversitaria, bajo la tutela del curso Proyecto Cumbres-UNA, impartido por la Dirección de Extensión de la UNA.

En este texto se da a conocer una experiencia exitosa, el caso de una ASADA (Asociación Administradora de Acueducto Rural) de la zona sur (Gutiérrez Brown, Coto Brus, Puntarenas), la cual ha venido desarrollando y empoderándose de su propio Plan de Seguridad del Agua (PSA): un análisis del paso a paso y la búsqueda de la mejora al brindar agua a las comunidades, agua en cantidad, continuidad y de calidad. Se espera que este trabajo sirva de complemento para otros entes administradores del agua, ya que es una guía aplicada que brinda algunos aprendizajes, algunos consejos para avanzar en un PSA considerando la experiencia de una ASADA en vías de convertirse en un modelo rural nacional.

Palabras clave: sistema de abastecimiento, plan de seguridad de agua, riesgos, sistematización, guía, buenas prácticas del manejo del agua, empoderamiento.

Abstract

Introduce a successful experience for an ASADA (Administrative Association for Rural Water Management) in southern Costa Rica known as Gutiérrez Brown, located in Coto Brus, Puntarenas, which has been developing and becoming empowered their own water safety plan (PSA) that addresses this systematization, step by step, improving the search to provide water to communities, water quantity, continuity and quality. It is hoped that this work will serve as a complement to other entities water managers, is an applied learning guide that gives some advice to advance their PSA considering the experience of a ASADA on track to become a national rural model ASADA.

Keywords: supply system, water safety plan, risks, systematization, guidance, best practices for water management, empowerment.

Introducción

Los entes operadores del recurso hídrico tienen un impacto directo sobre la salud de las personas, deben velar por brindar cantidad, continuidad y calidad en el agua que todos requerimos para cubrir nuestras necesidades básicas.



La Contraloría General de la República (en el documento DFOE-AE-IF-07-20136) ha instado a entes como las ASADAS a mejorar su gestión:

Las ASADAS abastecen de agua al 24,26% de la población nacional... es necesario que la administración delegada de acueductos se base en criterios de conveniencia, prioridad y viabilidad que aseguren el aprovechamiento sostenible del recurso hídrico y el mejor uso de los recursos públicos invertidos en la prestación del servicio de agua en el país...

En el mismo informe se indicó también que se identificaron limitaciones en la capacidad técnica de las ASADAS, que afectan la cantidad, la calidad, la continuidad y el acceso al servicio de agua.

Una recomendación vital para mejorar las capacidades de los entes operadores es desarrollar un Plan de Seguridad del Agua (PSA), el cual es un instrumento que permite dar seguimiento a actividades, estrategias o proyectos que disminuyan los riesgos que afectan negativamente a un sistema de abastecimiento. Estos riesgos son previamente identificados y priorizados en forma conjunta por los administradores del agua y los facilitadores del proceso en una de las tareas iniciales para el desarrollo del PSA.

Un PSA es definido por la Organización Panamericana de la Salud (OPS, 2014) como «un planteamiento integral basado en la evaluación y manejo del riesgo para la salud con el fin de optimizar la seguridad del agua potable desde la cuenca de captación hasta su llegada al consumidor, con el fin de proteger la salud de la población...».

A través de este documento se desea promover una mejor gestión del recurso hídrico, principalmente en comunidades rurales, compartiendo el paso a paso, los detalles y las lecciones aprendidas del proceso de implementación del PSA de la ASADA Gutiérrez Brown de Coto Brus, Puntarenas, zona sur de Costa Rica.

El documento contiene una guía o estrategia metodológica basada en la experiencia específica mencionada, la cual va desde la conformación del equipo de PSA hasta que se implementa el plan y se le da seguimiento.

El camino de implementación del PSA de la ASADA Gutiérrez Brown se fue desarrollando por tareas, en la figura 1 se rescatan los pasos generales; más adelante se ampliará la información sobre el proceso en el apartado «Aciertos en la experiencia para implementación de un PSA».

Cabe destacar que para el desarrollo de dicho plan se aplicó la metodología de implementación de PSA desarrollada por la OMS en su *Manual para el desarrollo de planes de seguridad del agua. Metodología pormenorizada de gestión de riesgos para proveedores de agua de consumo* (Bartram et al. 2009), así como

el documento para Costa Rica: *Manual sobre planes de seguridad del agua para sistemas comunales de agua. Material de referencia para promotores/facilitadores de trabajo sobre PSA's*.

La ASADA Gutiérrez Brown

Información de contacto: Las oficinas de la ASADA Gutiérrez Brown atienden de 7 a.m. a 12 m.d. y de 1 a 4 p. m. de lunes a viernes. Tel. (506) 2484-8460. Correo electrónico: asadagbrown@hotmail.com

La misión de la ASADA es «desarrollar un modelo de gestión para rectoría nacional de sistemas comunales, cuya cobertura eficiente y eficaz en el producto, pueda elevar los niveles de calidad de vida de las comunidades y de la autogestión de las ASADAS». Y su visión es «constituirse en una asociación que sea capaz de brindar el mejor servicio a sus asociados y clientes. Definido, el proyecto del Acueducto, haciendo hincapié en los rasgos distintivos que pretende desarrollar respecto a instituciones similares, siempre siendo los mejores».

El sistema de abastecimiento de la ASADA Gutiérrez Brown atiende actualmente entre 2.300 y 2.500 abonados. Esta ASADA es considerada una de las más grandes del país por la cantidad de abonados y la longitud que recorre la tubería de la red de conducción y distribución del agua, además suple de agua a veinticuatro comunidades: Las Juntas, Las Brisas, La Flor del Roble, Siete Colinas, Río Marzo, El

Figura 1. Línea de tiempo: Implementación de un PSA en el acueducto de la ASADA Gutiérrez Brown



Roble, San Carlos, La Administración, San Rafael, El Pinar, La Libertad, La Guinea Abajo, La Guinea Arriba, Palmira, La Méndez, Monterrey, La Naranjo, Las Marías, Santa Elena, Fila Tigre, Santa Fe, Kamakiri y Sansi.

El proyecto nace como una necesidad en 1995 por interés de un grupo de vecinos. En 1996 se firma un convenio de apoyo con el FODESAF, el banco alemán KFW y el Instituto Costarricense de Acueductos y Alcantarillados. Para el 2003 se integra al programa Sello de Calidad Sanitaria. En el 2012, se inicia el proceso para implementar el PSA, el cual ha venido ejecutándose durante el 2013 en conjunto con la municipalidad, el Ministerio de Salud y otras entidades públicas. En el año 2013 la ASADA obtiene la Bandera Blanca con tres estrellas, con base en las valoraciones de las mejoras realizadas en el acueducto, en especial en la denominada zona 4.

En el 2014 se unen nuevamente a la IIDR (Iniciativa Interuniversitaria de Desarrollo Regional) las universidades públicas nacionales, a través del proyecto Gestión Integral del Recurso Hídrico y Saneamiento Ambiental, en esta ocasión para darle seguimiento a la implementación de su PSA y fortalecer las capacidades técnicas, de operación y administración.

Aspectos de interés de esta sistematización

Si bien es cierto que ya existe un manual para desarrollar un Plan de Seguridad del Agua (PSA) y una adaptación para facilitar el proceso en entes operadores costarricenses, no se han implementado muchos Planes de Seguridad del Agua en los entes operadores nacionales, y mucho menos en las zonas rurales, o en ASADA o CAAR (Comités Administradores de Acueductos Rurales) pequeños que suministran o abastecen de agua a pocas personas. Esta sistematización de experiencia pretende promover esta importantísima labor, a la vez que destaca aciertos —lecciones aprendidas en las etapas de la implementación de un PSA—, tomando como ejemplo la ASADA Gutiérrez Brown, un ente operador en vías de desarrollo con un gran potencial y un equipo comprometido.

Se expone la importancia del trabajo conjunto entre facilitadores (académicos, profesionales, técnicos, personas con experiencia en el tema), comunidad, miembros de la ASADA y Ministerio de Salud, entre otros entes institucionales. Esta alianza es clave para el éxito de la formulación y del seguimiento del plan (en cada localidad se podrán conformar equipos de trabajo muy diversos, de diferentes instituciones públicas o privadas, lo importante es el compromiso de los integrantes).

Objetivo de la sistematización - público meta. Mediante el caso expuesto se sistematiza la experiencia de una ASADA madura y se pretende impulsar la implementación de PSA por parte de otros actores, como administradores o entes operadores rurales del recurso hídrico, ya sean ASADA, CAAR, acueductos municipales, Comités del Agua, Asociaciones - Consejo de Mayores Indígenas u otros.

Metodología de la sistematización. Esta sistematización fue el resultado del curso Proyecto Cumbres-UNA, impartido por la Dirección de Extensión de la UNA. Se sigue la metodología motivo-eje-profundización, conocida como MEP. Esta metodología consiste en determinar primero el motivo, el por qué sistematizo, luego se ubica el eje central (el corazón), y por último se realiza un proceso de profundización en todos aquellos detalles que se desean sistematizar.

Participantes del proyecto. El proyecto ha sido desarrollado conjuntamente por un grupo de profesionales de disciplinas afines de cuatro universidades públicas, además de funcionarios del Ministerio de Salud, del Área Rectora de Salud de Coto Brus.

Tabla 1. Instituciones facilitadoras del proyecto Gestión Integral de Recurso Hídrico y Saneamiento Ambiental

Universidad - Institución	Unidad académica - detalle
Instituto Tecnológico de Costa Rica	Escuela de Química / Carrera de Ingeniería Ambiental
Universidad Nacional	Unidad Académica, Sede Regional Brunca Campus Coto
Universidad Estatal a Distancia	Centro Universitario Ciudad Neily. Escuela de Ciencias Exactas y Naturales
Ministerio de Salud	Área Rectora de Salud de Coto Brus

¿Quiénes gestionan, facilitan e investigan en el proceso de sistematización?

En el proyecto Gestión Integral de Recurso Hídrico y Saneamiento Ambiental la institución responsable de esta sistematización es la Universidad Nacional y el funcionario representante es el bachiller en Gestión Ambiental Diego Hidalgo Barrantes, con el respaldo y la asistencia de todas las demás universidades participantes y de los miembros de la ASADA.

Aciertos en la experiencia para implementación de un PSA

En el siguiente segmento se explican algunos aciertos vividos en cada una de las tareas del proceso para desarrollar un Plan de Seguridad del Agua en la ASADA Gutiérrez Brown. En cada una de las tareas se muestra en qué consiste y para qué se hace, y se explican algunos aciertos que contribuyeron a dirigir el proceso del PSA por un mejor camino.

¿Qué es un acierto? Entiéndase para esta sistematización como una actividad, objetivo, valor, función, experiencia, o forma de comunicación que contribuyó con el desarrollo del PSA.

Se recomienda empezar cada reunión o taller para la realización de las tareas con alguna dinámica *rompehielos* que amenice la reunión y deje algún mensaje o enseñanza.

Es muy útil además que se lleve una minuta de los acuerdos tomados en las capacitaciones y se registre la asistencia, para que se lleve un registro que se pueda consultar en caso de duda.

Los Planes de Seguridad del Agua tienen un enfoque dinámico, el plan va mejorando, va cambiando, y para poder revisar lo que pasó, lo que se mejoró, se tiene que tener un registro, es decir, evidencia, por ende, se debe documentar todo. Como dice la expresión «los papeles hablan».

Tarea 1. Conformación del equipo del PSA y el compromiso de la comunidad.

La primera tarea es formar un equipo de personas de la comunidad, preocupadas o interesadas por mejorar su sistema de abastecimiento de agua. Idealmente se espera participación de representantes de instituciones públicas, comités, grupos escolares, colegiales, empresa privada, o cualquier persona con interés en el agua; sin embargo, es recomendable

Todos somos diferentes, unos somos mejores para hacer, otros para opinar, otros para comunicar...

que se integre al menos un representante del Ministerio de Salud, así como representantes de la ASADA o ente operador por razones obvias.

Este grupo de personas son candidatas para comprometerse en la elaboración del plan. Lograr la contribución y el sentido de propiedad de los miembros de la comunidad en la operación y la gestión de su sistema comunal para el suministro de agua es vital en este paso inicial, así como crear conciencia del papel que cada integrante puede desempeñar en beneficio de la protección y mejora del sistema de abastecimiento y por ende de la comunidad.

Algunos participantes pueden ser pasivos, otros serán más activos... pero todos pueden aportar al proceso. Si el grupo se llega a conocer bien, se podrá sacar mayor provecho de las pericias o habilidades individuales para el bien colectivo.

Un acierto en la experiencia de Gutiérrez Brown fue sin duda que para la conformación del equipo del PSA se coordinó con el Área Rectora de Salud de la zona para que en las reuniones hubiese seguimiento de un funcionario público del Ministerio de Salud.

En una de las primeras reuniones se recomienda, como parte de la motivación a la conformación del equipo, que un funcionario del Ministerio de Salud exponga el perfil epidemiológico de la localidad, cuáles enfermedades, de las que se presentan, tienen una relación estrecha con el manejo del agua desde los niveles de la captación, del tratamiento y de la distribución y el modo de consumo en los hogares.

Otro acierto quizá sea el hacer esta tarea en una o dos sesiones máximo; se debe dedicar suficiente tiempo para motivar y exponer la necesidad de mejorar el sistema de abastecimiento y su administración, pero tampoco se debe tardar tanto que se «enfríe el clima» de trabajo. Es importante que los integrantes vean un progreso a medida que se llevan a cabo las reuniones.

Es muy útil que quienes se integren al equipo de implementación del PSA faciliten sus datos personales (nombre completo, dirección, correo electrónico, teléfono, entre otros). Se recomienda que se elabore una lista de estos contactos y se tenga en forma impresa o escrita para facilitar la comunicación entre los miembros. En la figura 2 se observa una de las capacitaciones para la conformación del equipo del PSA en la ASADA Gutiérrez Brown.

Se puede sacar provecho de las destrezas de cada persona, pero... esto se logra promover en un ambiente de respeto.

Figura 2. Reunión con la ASADA Gutiérrez Brown, desarrollo de la tarea 1



Tarea 2. Identificación de objetivos y metas. Una vez que se cuenta con un equipo comprometido, se deben fijar los objetivos y las metas (y de ser posible indicadores) de la comunidad para atender necesidades de su sistema, es decir para proveer un suministro sostenible y seguro del agua. Se deberán escribir en forma clara. Se sugiere que se haga una discusión para establecer los objetivos, y que se decidan por unanimidad, ya que son la línea base del plan.

Si la ASADA no tiene un salón de reuniones, se puede solicitar a alguna institución un espacio; si no se tiene... las reuniones se pueden realizar en las casas de los integrantes, ojalá rotando el lugar.

Figura 3. Reunión ASADA Gutiérrez Brown, formulación de objetivos y metas del PSA, desarrollo de la tarea 2



Esta tarea se realiza cada vez que se actualiza el plan, algunos objetivos se logran alcanzar a corto plazo, pero otros se realizan a mediano o largo plazo. Algunos se mantienen casi constantes por muchos años, lo que varía en algunos casos son indicadores o actividades para llevarlos a cabo con más exigencia.

Se recomienda que se dedique una sesión de trabajo para aclarar qué es un objetivo, qué es una meta y qué es un indicador; una vez que todos comprendan las definiciones, se procede a establecer estos tres aspectos para el PSA propio. En la figura 3 se observa la capacitación para este propósito y una de las diapositivas de la presentación utilizada para explicar la definición de lo que es un objetivo.

Tarea 3. Describir el sistema comunal de agua. Con la realización de esta tarea se recaba información para desarrollar una descripción y un esquema del sistema comunal de abastecimiento de agua. Idealmente se debe crear un mapa o un croquis para que se visualicen las partes del sistema y su ubicación en el espacio. Es importante ubicar el sitio de la captación o extracción del agua, los tanques de almacenamiento, los tranques quiebra gradientes (si los hay), el sitio donde se trata el líquido (planta o tanques de cloración, filtros, entre otros), las líneas de conducción y un estimado de las casas (o su distribución aproximada en el espacio).

Describir lo mejor posible el sistema en términos de la infraestructura (volumen, longitudes, dimensiones, presión, entre otras características) y del estado de la misma es vital para continuar las siguientes tareas. Recabar estos datos ayuda a

Figura 4. Visitas del equipo del PSA a la captación del acueducto



que el equipo y la comunidad esté al tanto de la complejidad que significa el manejo de un acueducto. Y particularmente ayuda a la hora de identificar los peligros y valorar los riesgos que puedan afectar la seguridad del agua y de la salud pública.

Entre más grande sea el sistema de abastecimiento, puede que se requiera más tiempo para hacer una buena descripción. Se aconseja considerar tres o cuatro sesiones de trabajo para visitar las partes del sistema de abastecimiento (ver figura 4); cuando se trata de sistemas grandes este tipo de días de campo son muy informativos y desarrollan mucho el nivel de conciencia de las personas que se relacionan con el equipo.

¡Pueden solicitar ayuda a algún estudiante de Geografía o una carrera afín que tenga habilidad para hacer el croquis!

Tarea 4. Identificar peligros potenciales y eventos peligrosos. En esta tarea se debe identificar qué puede resultar mal o causar problemas con el sistema comunal de agua (identificación de peligros) para cada componente del sistema de abastecimiento. Se recomienda insistentemente que todo el equipo del PSA haya realizado giras o conozca previamente el sistema.

En esta etapa se recomienda aprovechar la participación de los integrantes mayores del equipo, ya que ellos saben mejor que los demás cuáles son los riesgos y dónde se ubican.

Recuerden que no todos los riesgos afectan la calidad del agua (riesgos químicos o microbiológicos), habrá otros riesgos que atacan los bienes materiales o la infraestructura, como los riesgos de robo o vandalismo.

En algunos casos particulares se debe tener mayor consideración de los riesgos por amenaza natural, por ejemplo, en aquellos entes que se capta el agua superficial, un ejemplo de este riesgo es el deslizamiento de tierra, ya que al ocurrir esto se ensucia el agua y se bloquean diferentes partes del sistema. Se puede hacer un plan de contingencia, para el cual es muy útil saber cuánto tiempo se podrá abastecer la población en caso de que se detenga la captación; para saber esto es muy importante hacer una buena descripción del sistema en la tarea 3.

En el caso de Gutiérrez Brown se realizó un trabajo previo que facilitó la identificación de los riesgos. Antes de hacer esta actividad se visitaron los principales componentes, se identificaron las posibles situaciones de riesgo que se podían presentar, relacionadas tanto con las amenazas como con las vulnerabilidades. Además, se definieron códigos de colores para los diferentes riesgos que se pueden presentar en la infraestructura de abastecimiento y que puedan afectar la calidad del agua o la continuidad del servicio, y se pintó con los colores definidos para cada riesgo en los planos del sistema de abastecimiento. Esta actividad permite la visualización, a través de la construcción colectiva de los mapas de riesgo, de los componentes o sectores de mayor atención o prioritarios.

Para caracterizar los riesgos identificados debemos preguntarnos:

- ¿Cuál es su localización?
- ¿Qué podría dañar el agua potable, haciendo que esta se torne insegura (deterioro en la calidad del agua)?
- ¿Ese peligro está bajo control?
- ¿Qué prioridad significa para la ASADA controlar este riesgo? (A veces esta pregunta es difícil de responder, por eso es importante la tarea 5).

Una vez identificados los principales riesgos, podemos establecer una primera lista de acciones que se requiera implementar para reducir la exposición o vulnerabilidad a que el riesgo se haga realidad. Algunas acciones pueden ser tan sencillas como establecer un canal o línea de comunicación efectiva entre los miembros de equipo.

Tarea 5. Evaluar riesgos potenciales para la salud pública y determinar medidas de control. Esta tarea pretende llegar a un consenso sobre los peligros más serios, determinar aquellos con mayor posibilidad de ocurrir y ordenar los riesgos según su prioridad, de tal forma que los temas más importantes puedan atenderse de primero.

Esta tarea se torna de cierta forma un poco agotadora, es importante que los facilitadores conozcan de antemano la metodología a seguir para evaluar los riesgos, se recomienda consultar el manual de facilitadores para entender mejor los ejemplos brindados.

En general para esta evaluación es necesario caracterizar cada riesgo en torno a su nivel de riesgo (NR), nivel de probabilidad (NP) y nivel de consecuencia (NC). Esto va a permitir establecer cuáles riesgos son urgentes de tratar, es decir, el resultado de esta tarea es clave para el próximo planteamiento de proyectos o planes para mejorar el acueducto en orden lógico.

Tarea 6. Elaborar y ejecutar un plan de mejoramiento gradual para el PSA. Esta tarea pretende manejar de forma sostenible los riesgos identificados en tarea previa y las medidas de control de los mismos (tareas 5 y 6).

Sobresale rescatar que esta tarea es gradual, ya que cada ASADA tiene diferentes posibilidades económicas al destinar sus recursos para atender las mejoras requeridas, pero se debe recordar que si se cuenta con los recursos o se logra obtener un financiamiento ya se cuenta con una lista de prioridades por atender.

Para la ejecución de este plan se tiene que tener claro el costo de cada una de las acciones y se debe buscar financiamiento para aquellas que lo requieran, para esto es importante establecer fechas y responsables.

Recuerden que no todas las acciones significan un costo económico alto, habrán acciones que solo requieran algunos recursos como transporte, tiempo o herramientas, por ejemplo una acción puede ser una actividad de concientización de la comunidad a través de la coordinación de una siembra de árboles cerca del lugar de la captación, esta actividad no requiere mucho presupuesto, requiere de la solicitud de una donación de árboles (por ejemplo del ICE) y la participación de la escuela y del colegio de la localidad, por ejemplo.

En la ASADA de Gutiérrez Brown se realizaron cuatro sesiones para ordenar el proceso de la ejecución del plan de mejoras y actualmente se siguen haciendo algunas de estas mejoras; puede llegar a ser un proceso de uno o dos años en una ASADA grande.

Es importante tomar fotos de todas estas acciones que se logren realizar para mejorar su acueducto, ya que serán muy útiles para mostrar a sus clientes la inversión que se hace para que reciban agua en buena cantidad y de calidad.

Tarea 7. Elaborar y documentar procedimientos administrativos. Esta tarea pretende documentar la operación y administración de los componentes del sistema comunal de agua y distribuir esta información a todos los involucrados en el servicio de brindar agua segura para el consumo.

Una recomendación es hacer una capacitación para que los miembros del equipo conozcan la importancia de documentar. En este tema se sugiere hacer referencia a los sistemas de calidad (comparando la producción del agua con lo que hacen las grandes empresas que cuentan con un sistema de calidad avanzado).

En la ASADA Gutiérrez Brown se hizo un primer intento para documentar algunos de los procedimientos técnico-administrativos en el 2012, pero de cierta forma se fracasó, ya que a pesar de que sí se logró hacer una lista de los procedimientos que requerían documentación y hasta se elaboró un procedimiento de cómo reaccionar ante una emergencia, seguía habiendo un faltante de varios procedimientos y seguía faltando implementar diferentes registros.

Es durante el 2014 que se logra implementar algunos de estos registros, de momento la mayoría de los que se han logrado implementar son de índole técnica, por ejemplo, un registro para documentar los aforos, la limpieza de filtros, la frecuencia o dosis de la cloración, el estado de los tanques de almacenamiento, el estado de la red o de la captación, entre otros.

Tarea 8. Participar como parte de o en establecer programas de apoyo. Esta es una de las tareas más complicadas, se trata de comunicar la importancia de aplicar el esquema de trabajo del PSA, se trata de buscar la estrategia para educar y ayudar a las comunidades a hacer las labores que demanda ese plan. Se requiere la habilidad para comunicar, divulgar y coordinar con instituciones como las universidades o instituciones de enseñanza, el AyA y los ministerios del Estado, por mencionar algunas.

La ASADA Gutiérrez Brown ha hecho esfuerzos por capacitar a su personal, ha participado del programa Bandera Blanca y está constantemente en busca

de aplicar a proyectos para acceder a fondos externos que faciliten la labor de mejorar el acueducto.

Los programas de apoyo incorporan los principios de buena administración que dirigen el PSA. Además, son fundamentales para el desarrollo de las habilidades y los conocimientos de las personas (capacitación del personal operador y administrativo).

Entre los temas que se pueden considerar para un programa de apoyo cabe mencionar los siguientes:

- Monitoreo y la importancia de la calibración del equipo.
- Mantenimiento preventivo, buenas prácticas de trabajo.
- Capacitación para el personal involucrado en el suministro de agua.
- Sistemas para el aseguramiento de calidad.
- Planificación ante posibles emergencias.
- Concientización y educación de los miembros de la comunidad, cuyas actividades pueden influenciar la calidad del agua.
- Estrategias de comunicación.
- Estrategia de seguimiento a las quejas de los consumidores y a las acciones ejecutadas para responder reclamos.

Tarea 9. Revisión periódica planificada. El enfoque de un Plan de Seguridad del Agua es muy dinámico. Los objetivos propuestos en un inicio se van cumpliendo y por esto se debe revisar el plan con cierta periodicidad, para fijar nuevos objetivos, metas e indicadores. La tarea de revisar regularmente el PSA, analizando la información y los datos recogidos como parte del proceso de monitoreo, es vital para darle seguimiento y actualización al mismo.

En un año, o en menos de seis meses, un acueducto cambia mucho, surgen nuevos riesgos y se controlan otros. El PSA se tiene que alimentar de aquellos registros que provean información del estado de los componentes para re-priorizar los riesgos con cierta periodicidad. Para que el equipo del PSA esté al tanto del estado del acueducto todos los fontaneros deben reportar y registrar las condiciones anómalas de los componentes a los que tienen acceso, lo mismo en el caso de los operadores de planta, el cobrador y hasta los administrativos. También facilita esta labor si existe un procedimiento para el seguimiento de quejas.

Tarea 10. Manejo intra-domiciliar del agua. El manejo integral del recurso hídrico incorpora todos los niveles en los que se maneja el agua, por esto se debe apuntar a un trabajo integral desde la microcuenca, la captación, el tratamiento, el almacenamiento y la distribución, sin olvidar el consumo en los hogares. Es por esto que se debe incorporar al PSA el tema de los usuarios en la gestión domiciliar de agua segura y ambientes saludables. Con este tema del manejo doméstico el proyecto ha logrado impactar poco en la ASADA Gutiérrez Brown.

Se logró caracterizar el manejo del agua a nivel intra-domiciliar, se generó una línea base, un diagnóstico para conocer mejor cómo se da este consumo del agua en las casas. Se aplicó una entrevista a los usuarios de las comunidades que abastece el acueducto, con el fin de conocer entre otros aspectos: el consumo promedio del usuario, la percepción del usuario con respecto a la calidad del agua o los principales problemas, el tipo de manejo del agua residual gris, las aguas pardas, se indagó sobre la captación de agua de lluvia y el manejo de los residuos sólidos.

Conclusiones y recomendaciones

- La ASADA Gutiérrez Brown es sin duda una ASADA madura, ejemplo a seguir por muchos entes operadores urbanos y rurales. Como toda infraestructura, la de este acueducto también se deteriora y necesita mantenimiento, pero con un equipo de fontaneros y operadores comprometidos se logra un excelente control sobre este aspecto. A pesar de ser un modelo por seguir, aún tiene mucho que mejorar, quedan muchos procesos por documentar, se debe visualizar que a largo plazo el contar con datos les ayudará a tomar mejores decisiones administrativas y técnicas, e inclusive a corto plazo creará una cultura de orden y responsabilidad.
- Una enseñanza de la implementación de este PSA específico es la necesidad de registrar, guardar y documentar datos sobre el manejo técnico-administrativo del agua, este mensaje no se «grabó» en el personal administrativo, tampoco en el personal de operación.
- Un aprendizaje personal: al implementar un PSA se requiere, de forma paralela a las capacitaciones (para disminuir riesgos y prevenir pérdidas de agua en las redes), que la administración dote de herramientas de fontanería adecuadas para las reparaciones que el acueducto requiere. Los gastos en este rubro deben ser contemplados en la planificación económica de una ASADA, «No es posible que un trabajador fontanero tenga que utilizar la herramienta personal para esta labor».

- Cada ASADA tiene que encontrar su ritmo de trabajo a la hora de implementar su propio PSA. Pero sin importar si es una ASADA pequeña, mediana o grande va a requerir de un gran compromiso de parte de todos los miembros del equipo PSA, así que una recomendación válida es lograr que las reuniones, talleres o capacitaciones facilitados sean amenos, y que no se fuerce su realización fuera del horario laboral.

Teorizaciones

Un concepto que surge a la hora de implementar este PSA es el de *construcción colectiva de un sistema de bien comunal*. En el caso de un PSA se trata de un sistema para manejar o administrar un bien indispensable como el agua. Al ser un bien tangible y necesario para la vida, y al ser evidente que, a corto plazo, el ser humano es incapaz de sobrevivir sin este bien, se torna más sencillo comprender que la comunidad debe buscar una forma de organización (o sistema) que permita hacer un manejo sustentable de este bien o recurso.

De igual forma, la teoría de los sistemas se aplicó para hacer un buen manejo de la seguridad del agua. Por el valor que este bien tiene para la comunidad se podría extrapolar este concepto a otros bienes, recursos naturales o culturales indispensables, y hasta a otros bienes no tan indispensables para la vida, pero que sí potencian la calidad de vida de la humanidad. Por ejemplo, el suelo también es un recurso que debe ser manejado de forma sustentable, pero aún no se aplica la teoría de una construcción colectiva de un sistema o estrategia para manejar este bien.

Pero sí existe una filosofía que permite hacer un uso más seguro del suelo, se trata del *eco-saneamiento*. La aplicación de esta filosofía juega un gran papel para replicar el modelo o sistema para manejar un bien comunal en el caso del suelo. Consiste en cerrar el ciclo de los nutrientes del suelo, es decir, devolver a los suelos aquellos nutrientes que el mismo otorga a los alimentos, en el caso de la agricultura, por ejemplo. Así los residuos manejados adecuadamente como un sistema de bien comunal podrían ser aprovechados para cuidar el recurso *suelo*, y de paso, sin ser su objetivo principal, estaría causando un impacto positivo sobre el bien *agua*. En ese sentido podemos observar como varios bienes se relacionan estrechamente en materia ambiental.

El concepto de PSA no se limita al agua, pues está involucrado ambientalmente con casi todos los procesos naturales que se llevan a cabo en el mundo.

También existen otros recursos culturales como leyendas, refranes, costumbres, recetas típicas de comida, bailes, entre otros, que podrían verse beneficiados si se implementa un proceso de construcción colectiva de un sistema de bien comunal para disminuir los riesgos que causan impactos negativos en estos recursos.

Referencias

- Bartram, J., Corrales, L., Davison, A., Deere, D., Drury, D., Gordon, B., Howard, G., Rinehold, A. y Stevens, M. (2009). *Manual para el desarrollo de planes de seguridad del agua. Metodología pormenorizada de gestión de riesgos para proveedores de agua de consumo*. Organización Mundial de la Salud. Ginebra. OMS.
- Contraloría General de la República. (2013). Documento No. DFOE-AE-IF-07-2013. Recuperado https://cgrfiles.cgr.go.cr/publico/jaguar/sad_docs/2013/DFOE-AE-IF-07-2013.pdf
- Organización Panamericana de la Salud. Marco para el mejoramiento de la Calidad del Agua de Consumo Humano. Recuperado de http://www.paho.org/per/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=853&Itemid=631
- Organización Panamericana de la Salud. (2014). *Enfoque del Plan de Seguridad del Agua*. Recuperado de <http://www.bvsde.paho.org/redpsa/planseguridad.html>

ISBN 978-9968-831-22-2

Aprendizaje significativo a través del proceso de enseñanza-aprendizaje del Inglés en los participantes del proyecto CMI

Siempre decía, yo no creo que pueda aprender el inglés es muy difícil para mí, pero a medida que me relacionaba con todos ustedes y con el grupo, entonces yo sentí que, si estamos todos aquí, es porque podemos hablar inglés y yo he captado de la manera que nos han dado las clases, han sido muy comprensibles, tal vez no he aprendido lo que deseara aprender, pero sí he aprendido y me ha gustado mucho el curso, las clases y la manera en que nos han dado las lecciones.

Ester Ledezma



Yendry Mayela Dover Carrillo

Máster en Educación con Énfasis en el Aprendizaje del Inglés. Académica y Coordinadora del Programa Gestión Ambiental Institucional y el Programa Bandera Azul Ecológica. Universidad Nacional, Sede Regional Chorotege, Campus Nicoya, Costa Rica

 yendrydover@gmail.com

Licencia Creative Commons
Atribución-no-comercial
SinDerivadas 4.0 Internacional



Resumen

Construcción de una Metodología Innovadora que favorezca el Aprendizaje del inglés en Personas de Baja Escolaridad en Zonas Rurales del Golfo de Nicoya y la Región Chorotega.

Enseñar inglés como segundo idioma y promover aprendizaje significativo es un desafío diario del docente. La exigencia es clave para el éxito de muchas microempresas en las comunidades. Por esta razón, crear una metodología de enseñanza basada en las necesidades y propósitos *específicos* de los aprendientes requiere de un conocimiento desde el mismo aprendiente, su contexto y realidades, al mismo tiempo que la aplicación de muchas teorías, enfoques, métodos y estrategias de enseñanza innovadores.

Palabras clave: aprendizaje significativo, enseñanza, metodología.

Abstract

Teaching English as a second language and promote meaningful learning has become in a key element for the success of many entrepreneurs, for that reason been a professor is a challenging job owing to create a teaching methodology based on the specific purposes and needs of the learners require the knowledge of the learner, its context and realities as well as some theories, approaches, methods and strategies.

Keywords: meaningful learning, teaching, methodology.

Introducción

Pensar en cómo ayudar a aprender a otras personas siempre ha sido para mí muy interesante y hacerlo de la manera más adecuada era mi preocupación y un sueño que me surgió desde muy temprana edad. Para no ir muy atrás, puedo asegurar que el interés por enseñar inglés surgió después de que tomé mi primer curso pedagógico en la carrera de Bachillerato en la Enseñanza del Inglés; para mí fortuna tuve la oportunidad de recibir clases con un docente que realmente me cambió y me ubicó en mis primeros pasos en la docencia. Su nombre es José Miguel Rojas Rodríguez, quien me inspiró a apreciar la profesión que recién empezaba y a entender que ese era mi lugar en la vida y sobre todo el compromiso tan importante que adquiriría si me convertía en profesora de inglés.

Luego, cuando estudié la Maestría en Educación, con énfasis en el aprendizaje del inglés, conocí a otro profesor extraordinario, cuyo nombre es Ronny García Mena, un maestro en todo el sentido de la palabra que logró transformar mi visión y misión como docente. Hasta hoy, cada vez que recuerdo sus clases me inspiro para acrecentar el deseo de enseñar. Con su forma de enseñar él podía *convertir cada clase en algo fácil y entretenido*; con cada tema enseñaba a pensar a las personas; su proceso de enseñanza aprendizaje es significativo.

Otro aspecto de gran importancia es ser parte del plantel docente de la Universidad Nacional, una institución con formación humanística desde su creación, su principal preocupación es proveer herramientas para generar conocimiento e integralidad del ser humano. Ser parte de este centro de enseñanza hace que el deseo por enseñar se convierta en un compromiso personal y social. Considero que puedo ayudar a otros a aprender el idioma que me apasiona y el que para muchos es un gran desafío o hasta algo frustrante. Desde mi función como docente puedo influenciar a otras personas, cambiar perspectivas negativas hacia al aprendizaje del inglés como segundo idioma.

Gracias a este deseo, hago mi primera incursión como profesora de inglés en *proyectos de extensión*. La oportunidad me fue dada durante la ejecución de un proyecto que coordinaba el académico Miguel Sobrado, el objetivo era enseñar inglés a microempresarios de la comunidad de la Roxana de Nandayure para crear oportunidades mejoradas en los diversos desempeños laborales.

Esto fue un gran reto y algo bastante diferente porque mi experiencia había sido solo dando clases en espacios formales y sobre todo nunca a una población adulta.

No obstante, esto involucró todo un proceso de aprendizaje para mí y al concluir reflexioné que debía mejorar la metodología y las estrategias de enseñanza para trabajar con este tipo de población.

Posteriormente, junto con mis compañeras y amigas, las másteres en Educación Rocío Pérez y Aleida Rodales, decidimos involucrarnos en proyectos de extensión, esto debido a que sentíamos gran inquietud por hacer cosas diferentes, tal como lo habíamos aprendido en nuestra maestría. En un principio la idea no era clara, más por sugerencias de varios profesores extensionistas del Campus UNA Nicoya se logra plantear un proyecto que cubriera la evidente necesidad del inglés en las personas de las comunidades en donde se trabajaba.

La decisión de formular un proyecto para dar clases en el Golfo de Nicoya, precisamente en las comunidades del Manzanillo, Coyolito, Costa de Pájaros y

la Isla de Chira, fue la mejor decisión que tomamos. Posteriormente, llegamos a la comunidad de Corral de Piedra, que se encuentra relativamente cerca del Campus Nicoya, específicamente a treinta minutos en automóvil. El objetivo era capacitar a los microempresarios en el idioma inglés para que pudieran ofrecer sus productos y servicios a los turistas que visitaran las comunidades sin necesidad de usar intérpretes.

Esta gran aventura de mi vida empezó en el 2009 y desde ese momento hasta el día de hoy es una experiencia gratificante, puesto que cada persona de las comunidades es más que un participante, es un verdadero protagonista. Sin titubear, puedo decir que de mis amigos aprendo constantemente. Ellos enseñan que no hay nada imposible de hacer, que todo depende de la decisión que se tenga de mejorar y del empeño que se ponga para lograrlo. Ellos son luchadores innatos; el crecimiento obtenido a través de estos años es otro motivo para llenarse de orgullo y ponerlos como ejemplo.

Basada en esas vivencias comunitarias, quiero dar a conocer la importancia que tiene este tipo de proyectos para la docencia en general y en diferentes personas con características similares. Se tomará en cuenta la información recolectada durante la ejecución del proyecto CMI o Construcción de una Metodología Innovadora que favorezca el Aprendizaje del Inglés en Personas de Baja Escolaridad en Zonas Rurales del Golfo de Nicoya y la Región Chorotega (2014). Este proyecto realiza simultáneamente investigación y extensión, esta integración faculta más implicaciones como sistema enseñanza-aprendizaje.

Este proceso es una ardua tarea docente, un reto, puesto que el objetivo principal es generar procesos metodológicos de enseñanza-aprendizaje apropiados y contextualizados a la población meta. La población base de esta investigación son los participantes microempresarios de las comunidades de Corral de Piedra, Manzanillo, Coyolito y Costa de Pájaros.

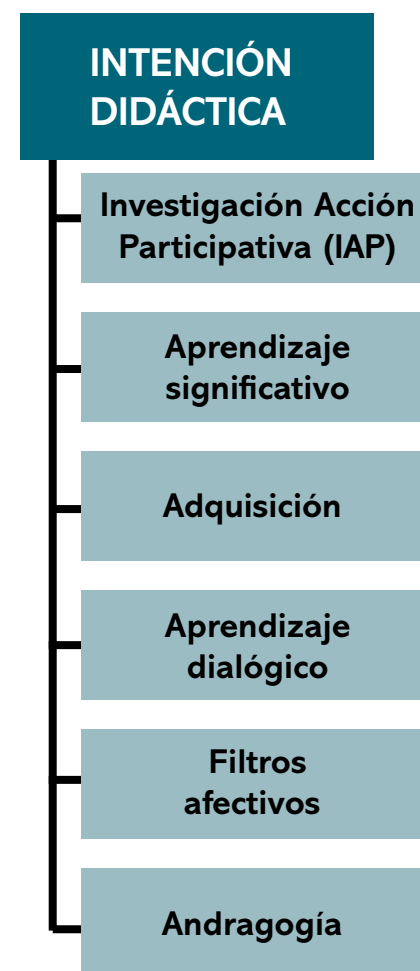
Según el *Informe Estado de la Nación* (2013), estas comunidades se encuentran en una región de alta pobreza. Sus pobladores se dedican a la agricultura, ganadería y pesca, actividades de remuneración baja; su volatilidad genera un alto nivel de desempleo y afecta el nivel económico-social. Los pobladores en su afán de mejorar su condición de vida se embarcan en la aventura de crear *microempresas de turismo rural comunitario*. Las iniciativas consisten en *tours* a las islas, a la montaña y al humedal, también se vinculan con la venta de alimentos y bisutería que elaboran con productos de la zona.

El proceso para involucrarnos con los pobladores de las comunidades fue rápido debido a que ya habíamos trabajado con ellos en años anteriores y para este proyecto solo requeríamos convalidar si la metodología empleada daba resultados favorables y podría ser replicada a otras comunidades del país.

El primer acercamiento a las comunidades se hace en una gira donde las tres profesoras se presentan y exponen a los participantes todos los pasos que se llevarán a cabo durante el proceso de capacitación. Esto se hace un mes antes de empezar el periodo de clases y su finalidad es *la puesta en común de los temas* que van a ser abarcados durante todo el año. Así, se logra corroborar la *pertinencia* de la temática planteada por las docentes y agregar las sugerencias de los participantes, ya que ellos son los actores principales y conocen más las necesidades particulares que tienen las microempresas a su haber. De igual forma se acuerda el horario de clase para favorecer una asistencia continua.

Por todo; el objetivo de este artículo es *exponer los aspectos sobresalientes del aprendizaje significativo logrado por los estudiantes dentro del proyecto CMI*. Para evidenciarlo es necesario ahondar en distintos conceptos y en las impresiones de los actores; de igual forma se explican los diferentes momentos que produjeron este aprendizaje; se enfatiza en las conclusiones y aprendizajes adquiridos de la experiencia de enseñanza-aprendizaje.

Figura 1. Mapa temático del proceso



Investigación-acción participativa

Para lograr evidenciar la *experienciación* obtenida por medio de este proyecto es preciso resaltar la utilización del método de investigación-acción participativa (IAP), ya que su implementación hace factible la generación de conocimientos, orienta hacia la transformación de la realidad de los individuos e integra la teoría y la práctica de manera cíclica.

Citando a Teppa (2012):

La IAP es una modalidad de investigación que se ajusta a la perspectiva cualitativa y es utilizado en el ámbito educativo con más frecuencia, se ha establecido en la praxis pedagógica cotidiana como un estilo de trabajo, puesto que implica técnicas y procedimientos de reflexión, transformación, aprendizaje, cambio y progreso docente. (p. 5)

Estas técnicas y procedimientos resaltan como evidencias de la *experienciación*, puesto que surgieron de las dinámicas de clase del proyecto.

El deseo inicial de esta experiencia se enfocó hacia el aprendizaje y la transformación de los participantes, promoviendo en ellos el aprendizaje de un *segundo idioma* de manera *significativa*, mismo que le abría las puertas a un mundo nuevo de saberes y expectativas. Una implementación sobresaliente se logró a través del uso de espacios atípicos de trabajo, por ejemplo: espacios directos con la naturaleza para promover una relación armónica entre el objeto, la situación y comprensión (realidades).

Como lo menciona López (1998), «los aspectos educativos de la IAP pertenecen al aprendizaje participativo y no al escolar tradicional. La IAP no incluye aulas ni clases magistrales. Su finalidad es transformar situaciones» (pp. 46-47). Para esta experiencia, no contar con *lo tradicional* de un aula fue lo que generó que los estudiantes se sintieran a gusto y aprendieran en un espacio adecuado que les permitía hacer uso de los recursos del entorno para aprender. El aprendizaje y la práctica cotidiana ya estaban inscritos dentro de una visión compartida, así los aspectos de entorno, contexto y temática se interrelacionaban como experiencia vinculante.

Para promover el aprendizaje según lo mencionan los autores citados, se hicieron modificaciones metodológicas y didácticas debido a la particularidad de trabajar con estudiantes adultos en contextos de aula no tradicionales; según Crozier:

Es indispensable una nueva pedagogía para el aprendizaje de conocimientos, con una reflexión más profunda, no solo de los contenidos en cuanto a su valor enciclopédico, sino de la utilidad que dichos contenidos puedan tener dentro del proceso de aprendizaje y, en especial en el desarrollo de la capacidad de razonar para que lo que se aprenda pueda servirnos a vincularlo con otros conocimientos y otras lógicas. (citado por Monclús, 2004, p. 31)

El hecho de enseñar en sus comunidades haciendo uso de los recursos a su alrededor proporciona mayor significado para los aprendientes. Estar en contacto continuo con y desde ellos les ayuda a recordar y por ende el aprendizaje que se obtiene es duradero.

Aprendizaje significativo

De tal manera, la idea principal no solo fue que las estudiantes aprendieran algunas palabras del idioma, sino que lograran adquirir el idioma, que fuese funcional e interesante para lograr tener aprendizaje significativo. En este sentido Ester —una de las estudiantes del proyecto— nos comentaba al respecto:

Me ha ido muy bien porque la clase está atada a necesidades que yo tengo en el caso del proyecto... creo que con este curso yo voy a mejorar esa parte y siento que el proyecto está adaptado. Porque lo que estamos viendo es todo lo que nosotros ofrecemos.

Ella hace mención de los aspectos de contextualización de contenidos que se da para el desarrollo del proyecto. Ester, en Costa de Pájaros, ofrece tours en el mariposario y alrededor de las islas del Golfo de Nicoya, además de alimentación y hospedaje a los turistas que así lo soliciten. En este sentido, aprender vocabulario o frases en relación con estos temas es de vital importancia para ella y recordarlas por estar inmersa en ese contexto se hace más fácil.

Esta metodología incluye el conocimiento e identificación de los participantes a través de criterios de selección y las necesidades lingüísticas establecidas, lo que implica que las docentes realicen un trabajo muy activo con los participantes. El objetivo primordial es causar en los estudiantes un aprendizaje significativo que no sea solo para el momento de un examen, exposición o cualquier tipo de evaluación. Por el contrario, lo que se debe buscar es la manera de interactuar con el idioma de forma dinámica y entretenida para que su adquisición sea mucha más rápida y fácil.

Como lo expresa Rose Mary Hernández (2012) en su libro *Mediación en el aula. Recursos, estrategias y técnicas didácticas*:

La perspectiva de aprendizaje dinámico, significativo o construido por cada estudiante comparte la tesis de que aprender no deja intactas las estructuras mentales, sino que las altera. El conocimiento se estructura en un entramado de ideas, conceptos, y estrategias que facilita aprehender información en cantidad y calidad y reorganizarla. Tanto alumno como docente construyen y reconstruyen conocimiento en el acto educativo. Las experiencias previas cuentan al formarse esas estructuras mentales. La nueva información se asocia con la existente y, a la vez, la reorganiza. Esos esquemas conceptuales facilitan filtrar, codificar, categorizar, y evaluar la información que el sujeto recibe y elaborar un sentido nuevo o propio. (p. 4)

Es decir, que, al estar enseñando a personas con un amplio conocimiento en sus áreas de trabajo, se produce un conocimiento y reconocimiento de estructuras mentales que les favorece el aprendizaje del nuevo idioma. Por ejemplo, de esto Marisol (estudiante) nos dice: «Yo tengo mucho que decir, pero a veces lo que me cuesta es tener las palabras correctas para expresarlo en mis ideas».

Al trabajar con personas adultas se hace evidente una disposición muy diferente para aprender el idioma, y al tener experiencias de la cotidianidad de sus microempresas eso les facilita luego *traspasar* ese conocimiento al idioma inglés. Ese traspaso es dinámico y genera un proceso de *aprender-desaprender* para lograr aprendizaje significativo. En el proyecto se visualiza su significado como el adquirir conocimiento que sea de interés para sus aprendientes y que logre instalarse en la memoria de largo plazo para ser usado en el momento que sea requerido.

De acuerdo con Brown (2001), «el aprendizaje significativo guiará hacia una mejor memoria de largo plazo que a la memorización» (p. 57); es decir, está relacionado al uso de la información de tal forma que esta se asocie a elementos comunes para que sea fácil recordar las conexiones que se pueden hacer entre esta y el contexto inmediato, para lograr la retención de conocimiento a largo plazo.

Del análisis resaltan evidencias de este aprendizaje cuando por ejemplo Ester nos dice: «Siempre me gusta estar hablando, practicando los nombres de los animales, si yo veo un congo arriba, yo trato de acomodarme y hacer una oración o una frase acerca del mono».

Nuestra concepción de enseñanza no es solo ir e impartir una lección; por el contrario, lo que se pretende es promover espacios en los cuales lo enseñado se quede en su memoria permanente y sea utilizado cuando ellos menos lo esperen, como lo expresa Ester.

En este sentido, el aprendizaje significativo es determinante si el proceso educativo que se genera para los estudiantes se hace pensando en su óptimo desarrollo y bienestar, pero para lograr esto es necesario generar prácticas educativas contextualizadas y que se logre un *conocimiento permanente*, es decir, no solo para pasar el curso, como suele suceder algunas veces.

Adquisición

Para el proyecto el *aprendizaje permanente* es todo un reto por alcanzar y requiere una serie de factores a considerar. Otro aspecto preponderante para la enseñanza es la *teoría de adquisición*, la cual es vital para el desarrollo del proceso de aprendizaje. De acuerdo con el *Larousse Chamber English Dictionary*, la palabra *acquisition* 'adquisición' se refiere a una cosa obtenida, adquirida, especialmente a través del esfuerzo. Autores como Dulay et al. (1982) lo definen como un «proceso gradual que puede tomar meses o años». Este proceso gradual toma su tiempo y es diferente entre los aprendientes, puesto que depende del nivel de interacción que se tenga con el idioma, es decir, entre más se esté en contacto con el idioma meta, más se facilita su adquisición.

Durante este proceso el aprendiz adquiere diferentes estructuras que le ayudan a construir el idioma, cada uno de los componentes del idioma se adquiere *paso a paso*. Ellis (1997) afirma que la adquisición de un segundo idioma se da «cuando las personas aprenden otro idioma subsecuente a su lengua materna, fuera o dentro de un aula clase». Un ejemplo de esto es cuando la estudiante Cindy nos dice: «He logrado aprender varias frases y palabras y eso me motiva a seguir».

Las estudiantes expresan entusiasmadas el aprendizaje que están adquiriendo. Este tipo de situaciones son las que se toman en cuenta a la hora de la *planeación* del curso. Otro punto trascendental por considerar es la *dialéctica utilizada* durante el proceso de capacitación. Las relaciones entre profesoras y estudiantes tuvieron también una particularidad inesperada, ya que la dialéctica utilizada fue de total horizontalidad, proveyendo así un espacio de confort y total cordialidad para que exista confianza de expresar ideas y opiniones en relación con el proyecto o su vida privada. Esto es evidenciado por ellas mismas cuando expresan: «Lo que más

me ha gustado es que ustedes nos tratan como amigas y siento la confianza de decirles lo que sea» (Ana); «lo mejor es que ustedes nos tratan como personas no solo como estudiantes» (Yendry).

El trato respetuoso y cordial es una necesidad inminente para el éxito total del proyecto, pero en este caso particular se facilitó debido a particularidades tales como: ser mujeres trabajando con mujeres y por conocer o vivir en contextos similares. Así lo expresó Xinia al decir: «La salvada es que ustedes nos entienden porque también SON DE PUEBLO como nosotras».

Aprendizaje dialógico

Es aquí donde la importancia del aprendizaje dialógico toma fuerza y sentido, debido a que las relaciones que se dan entre los actores participantes y docentes son en un clima de respeto y confianza, esencial en un proceso de enseñanza-aprendizaje.

El concepto de *diálogo* está ligado al amor, a la comprensión y al respeto, como lo señalan Aubert, García y Racionero (2009): «El aprendizaje dialógico requiere de siete principios los cuales son diálogo unitario, inteligencia cultural, transformación, dimensión estructural, creación de sentido, solidaridad e igualdad de diferencia».

Estos principios fomentan buenas relaciones, puesto que al conocerse y conocer a los demás es mucho más fácil encontrar momentos de convergencia y respeto mutuo.

Como seres humanos pensantes todos nos vemos en la necesidad de *comunicarnos para tomar decisiones*; esta fue precisamente la primera acción ejercida por los participantes del proyecto, ya que ellos *decidieron* tomar nuestro curso de inglés pensando en un mejor porvenir para sí mismos, sus familias y la comunidad en general.

Al tomar en cuenta diversas situaciones para desarrollar la clase, las interacciones entre las profesoras transformaron el entorno educativo y de igual forma produjeron un *aprendizaje dialógico* que exploraba y analizaba los espacios educativos para ayudar al proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés, al cual me refiero.

Para los estudiantes, el curso les ha proveído de diversos espacios en los cuales se pueden desenvolver como estudiantes de idiomas y a su vez como personas. Uno de los aspectos en los cuales hacen mayor énfasis son: «Conocer nuevas personas en el curso» (Elizabeth) y «compartir con las compañeras es muy importante porque en grupo aprendemos mejor» (Ana).

La integralidad de cada persona es de suma importancia y aún lo es más durante el aprendizaje de un segundo idioma; para nosotras la mayor preocupación como profesoras de idiomas es generar los *espacios adecuados* en los cuales se reduzca la influencia negativa de factores afectivos tales como la ansiedad, la desmotivación y la desconfianza en sí mismo.

Filtros afectivos

Considerando estos factores, para lograr un proceso de enseñanza *adecuado* de un segundo idioma es transcendental considerar la hipótesis establecida por Krashen (1981), quien expresa que los filtros afectivos son «máscaras de emoción que bloquean la adquisición de un idioma y el aprendizaje del mismo, esto provoca que los estudiantes no tomen riesgos durante el intercambio comunicativo»; la influencia de estos genera que los estudiantes, aunque tengan conocimiento del idioma, no puedan hablarlo debido a su propio bloqueo.

Tener una ansiedad alta, baja autoestima, baja confianza en sí mismo y poca motivación implica que al estudiante le tomará más tiempo adquirir el idioma. En este sentido, Yule (1996) también define al filtro afectivo como un tipo de barrera de adquisición que resulta de los sentimientos y las experiencias negativas. Estas experiencias a las que se refiere Yule están ligadas a un alto grado de ansiedad y nerviosismo que se presenta en los estudiantes, principalmente en las primeras etapas del proceso de aprendizaje. Ejemplo: «Me da miedo y vergüenza al hablar» (Yolanda).

En este caso específico, al ser estudiantes adultos y en su mayoría de baja escolaridad presentan la influencia negativa de los filtros afectivos porque han recibido comentarios negativos de otras personas en relación con estudiar o tomar algún curso. Por tanto, basados en experiencias previas como docentes y tomando en cuenta las implicaciones que tienen los filtros afectivos durante la enseñanza del inglés, se elaboraron actividades para reducir el nerviosismo, la ansiedad y el temor. De igual forma, se modificó la dialéctica usada entre profesores y estudiantes con la intención de reforzar la motivación y confianza en sí mismos entre los estudiantes.

Andragogía

Alcanzar procesos de adquisición en los estudiantes de inglés no es una tarea fácil, por lo tanto, requiere llevar a cabo una serie de pasos para guiar a los estudiantes de la mejor forma. La clave fue considerar las edades de los estudiantes

y sus intereses particulares. En este sentido es necesario tener conocimiento de la educación andragógica, es decir, la disciplina que se ocupa de la educación y del aprendizaje del adulto.

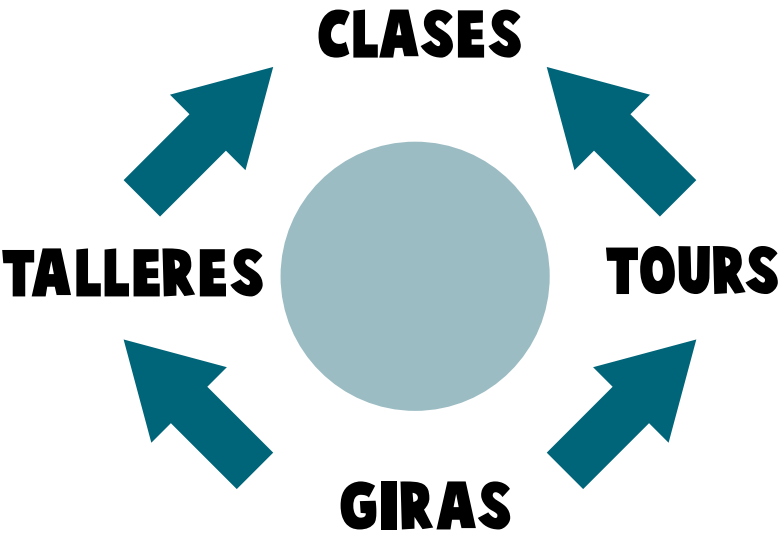
Etimológicamente la palabra *adulto* proviene de la voz latina *adultus*, que puede interpretarse como ‘ha crecido’ luego de la etapa de la adolescencia.

Caraballo (2007) también habla de las implicaciones de la educación andragógica cuando cita a Castañeda (2004), quien expresa que:

La educación va más allá de la formación inicial para el desempeño profesional; abarca mucha de esa oferta de formación permanente, que debe pensarse para los alumnos que trabajan, que tienen familia, son adultos, aspiran que esa formación que reciben los ayude a seguir incorporados en la sociedad donde se desenvuelven, además de tener presente que, al entrar en el ámbito laboral, todo es más interdisciplinar, se le presta más atención al tema y al problema que al contenido en sí.

Los estudiantes del proyecto tienen edades variadas, entre los 20 y 67 años, lo que hace que sus necesidades y expectativas sean muy diferentes a las de un estudiante común. Trabajar con este tipo de población hace que la interacción sea más horizontal y que surjan espacios donde ellos externen sus requerimientos, molestias o satisfacciones en relación con la forma como se les enseña el idioma.

Figura 2. Esquema de elementos metodológicos. Espacio de formación de conocimiento.



Para que el planteamiento de clases sea atinente a los conceptos de investigación participativa, aprendizaje significativo, adquisición, filtros afectivos, andragogía y a las necesidades educativas de los aprendientes, entonces, se elaboran los siguientes espacios de formación de conocimiento.

Los espacios en los que se desarrolla el proyecto son varios y presentan la singularidad de estar fuera de lo que comúnmente constituye una clase de inglés (aula, pizarra, pantalla de proyección). Para el proyecto, el proceso se lleva a cabo en las comunidades o lugares con contextos similares. Las clases, los talleres, las giras y los tours son los que permiten que se propicie aprendizaje entre los estudiantes y las profesoras. Y lo que es mucho mejor, durante experiencias previas se ha constatado que la implementación de estos produce aprendizaje significativo.

Clases

Con el propósito de lograr innovar en el proceso enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en los aprendientes del proyecto, se realizó un diseño de clase que lograra mantener atentos e interesados a los estudiantes. Para lograr lo anterior se planteó un modelo de clase que contenga los siguientes aspectos del planeamiento:

Figura 3. Modelo de clase

PLANNING
1. WARM UP
2. INPUT
3. PREPARATION
4. OUTCOME
5. ASSESSMENT
6. MATERIALS

1. Warm up

Actividad de calentamiento: Para llevar a cabo el primer paso de la clase se hace uso de distintas actividades, tales como canciones, poemas, frases, actividades kinestésicas, las cuales usualmente duran entre 10 y 15 minutos. El objetivo es reducir la ansiedad o nerviosismo antes de que la clase inicie, los momentos donde los participantes se sienten mejor es en las *dinámicas-juegos*. Según Alfaro et al. (2011), en el estilo kinestésico las personas asimilan el conocimiento con este estilo de aprendizaje, lo realizan mediante una metodología activa, caracterizada por el movimiento no solo corporal, sino mental, sugiere la relación del contenido que se quiere aprender con situaciones cotidianas y significativas para él o la estudiante.



Tan solo estar en movimiento se vuelve divertido e interesante para los estudiantes, puesto que nunca esperan este tipo de interacción. Igualmente se identificó el tipo de actividades que presentaban mayor interés para ellos y estas estaban muy relacionadas con las actividades kinestésicas de juegos o movimientos para aprender vocabulario o lo que llamaríamos en inglés TPR (*total physical response*), este es un método construido alrededor de la coordinación de expresiones y acciones, este intenta enseñar el idioma a través de actividades motoras (Richards y Rodgers, 2001). Para los participantes era toda una diversión representar mediante dramatizaciones cómo atender a turistas y ofrecer sus productos y servicios.

2. Input

Presentación del tema: Consiste en una actividad que las docentes modelan para introducir la temática que va a ser enseñada, es aquí donde se tiene el primer contacto con las frases y estructuras que estudiarán. La idea principal es que los estudiantes vean las cosas que posteriormente harán, las actividades modelos pueden ser repetidas cuantas veces sean necesarias. Esta actividad modelo es ejecutada por las docentes en conjunto y tomando diferentes roles para que los estudiantes tengan y observen los diversos roles que deberán desempeñar luego.



3. Preparation

Después de haber visto lo que se planea enseñar, los estudiantes interactúan junto con las profesoras aprendiendo a usar frases y estructuras que necesitarán para la siguiente fase. Esta fase puede estar compuesta por actividades de escucha, pero lo principal es que los aprendientes hagan y construyan su propio aprendizaje.



En esta fase las profesoras instruirán a los estudiantes para que reciban la información y adquieran el idioma. Para lograr eso se hace uso de presentaciones de Power Point, material fotocopiado, *realia* (material auténtico) y dramatizaciones. El término *dramatización* es aquel que se utiliza para designar algún tipo de representación o performance actoral en el cual se realiza una actuación de situaciones determinadas y específicas (ABC, 2014).

Para el proyecto CMI, la dramatización, o *role plays* en inglés, consiste en asignar situaciones de aprendizaje que deben dramatizar los participantes y estas pueden estar relacionadas a la venta de bisutería, la descripción de un lugar turístico en la comunidad u ofrecer hospedaje.

Durante una dramatización los participantes utilizan su ingenio para hacer de la actividad algo divertido, sin dejar de lado que lo más importante de todo es rectificar el vocabulario y hacer un buen uso de la pronunciación.

Una de las fortalezas que tiene el proceso de capacitación y por la cual se ha generado *aprendizaje significativo* es el *trabajo cooperativo*, principalmente el trabajo en parejas o trabajo en grupo. De acuerdo con Richards y Bohlke (2011):

El trabajo en parejas provee oportunidades para interacción prolongada y ha sido recomendada como una llave para promover ambas precisión y fluidez en el uso del lenguaje. Así mismo el trabajo en equipo es el aprendizaje basado en grupos, es ampliamente usado en todas las formas de enseñanza y cambia significativamente la dinámica internacional de la clase. (p. 17)

Estas son unas de las actividades que más disfrutaban los participantes, esto debido a que son personas con relaciones muy cercanas entre sí y se logra tener una buena comunicación, lo que favorece el trabajo para desarrollar las actividades planteadas. Se nota que disfrutaban mucho más cuando están trabajando en grupos porque mientras preparan sus tareas la misma interacción genera más ideas: más

mentes pensando, creatividad aumentada. Con relación a esto, algunos estudiantes expresan: «Me gusta trabajar en grupos porque si yo no sé la compañera me puede ayudar y aprendemos las dos» (Mayra); «es muy divertido trabajar en grupos y también se aprende» (Luis); «trabajando en grupo hay más opciones para aprender unos de otros» (Cristian).

4. Outcome

La puesta en práctica de lo aprendido: Los estudiantes jugarán con los temas e interactuarán tratando de reproducir todo lo aprendido de tal forma que sea significativo para ellos. Usualmente las actividades que se llevan a cabo en esta fase son dramatizaciones y presentaciones orales. Las *presentaciones orales* comúnmente no son apreciadas por los estudiantes, porque implican un gran desafío para hablar en el idioma meta; no obstante, los participantes del proyecto las consideran como una de las actividades preferidas porque como lo expresa Ester: «Esta es la forma de saber si ya aprendí algo o tengo que estudiar más».

Es decir que de ese modo ellos se prueban y descubren si han aprendido de manera satisfactoria. Por ejemplo, deben presentar cómo funciona cada una de sus microempresas en inglés a personas que simulan ser turistas, también parte de esta actividad está planteada para que interactúen con preguntas del público.

5. Assessment

Evaluación: Otra de las particularidades del proceso de enseñanza establecido en el proyecto es el hecho de NO haber una evaluación sumativa durante ni después del curso. Para nosotras como docentes, el hecho de asignar una nota no evidencia si el aprendiente está o no adquiriendo el idioma. Por el contrario, tomamos a la evaluación formativa como elemento clave para evitar bloqueos mentales que comúnmente ocurren cuando un estudiante es evaluado. Con respecto a esto tenemos la experiencia de Ana, quien nos dice: «Ya había tomado un curso anteriormente y se puede decir que **NO** aprendí nada...la **PEOR** parte era cuando nos hacían los exámenes porque yo me ponía muy nerviosa y nunca podía contestar nada».



Esto es común en los estudiantes, pero principalmente cuando están aprendiendo un segundo idioma. Tomando en consideración esto, el tipo de evaluación que se implementó fue la evaluación formativa, lo que en inglés se llama *assessment*, que según el diccionario *Merrian Webster* «es el acto de hacer juicios acerca de algo, una idea o una opinión». Es decir, consiste en *hacer evaluaciones de forma oculta*, sin que el estudiante se percate para no causar la influencia negativa de los filtros afectivos.

Para esto se mide o evalúa su avance en el aprendizaje y luego se comparte con ellos. Primeramente, se les dice individualmente lo que están *haciendo bien* y las áreas en las que deben mejorar. También, se lleva a cabo un *periodo de retroalimentación* donde a todos se les brindan estrategias para que sean puestas en práctica y constantemente durante el desarrollo de la clase se externan otras para cosas que surgen para el beneficio de todos.

6. Materials

Otro factor esencial del proceso de aprendizaje es el uso de *materiales lingüísticos* contextualizados a la realidad de los participantes del proyecto. Es importante reconocer que al crear una *metodología de enseñanza-aprendizaje del inglés* diferente se hace necesaria la creación de *materiales auténticos conscientemente*, porque de su buen uso dependerá la adquisición del idioma. En relación con este aspecto, se crearon materiales acordes a los temas que se enseñaban y relacionados a las microempresas, también se modificaron juegos para que fueran aplicables al contexto de enseñanza.

El material que se usó estuvo siempre diseñado acorde al tipo de personas que lo utilizarían. Al trabajar con personas adultas y de baja escolaridad, estos debían ser claros, concisos y lo más llamativos posibles. Por ende, la asimilación del material empleado fue rápida y positiva, puesto que los estudiantes siempre ayudaban aportando ideas en momentos previos a las clases.



Los talleres

Estas actividades eran una de las formas como los estudiantes autoevaluaban sus clases y daban un aporte crítico en relación con puntos de convergencia y divergencia. Se realizaba un *análisis de los distintos momentos* de la clase, este consistía en un reconocimiento visual de videos y fotografías que formaron parte de su vivencia durante el curso. El taller está dividido en dos momentos:

- Durante la mañana se trabaja en el aspecto de repasar la temática impartida en clases anteriores para identificar si lo enseñado había sido adquirido por los estudiantes.
- Luego en la tarde se hace el análisis de las clases apoyado por el material audiovisual; el objetivo es obtener de cada uno de ellos sus impresiones positivas o negativas con relación al proceso vivido.



Las giras

El objetivo de estas se basa en *proveer espacios de interacciones similares a los que cada comunidad posee*, para que los estudiantes pusieran en práctica lo aprendido.

Se visitó a cada comunidad para que los integrantes de cada grupo expusieran en *contexto real* las iniciativas empresariales que estaban desarrollando. Estas presentaciones eran en inglés y quienes escuchaban sabían que deberían hacer preguntas o algún tipo de intervención con relación al tema expuesto en el idioma meta. «Me encantan las giras porque vamos a poner en práctica cosas que ya aprendimos» (Víctor).

Los tours se llevaban a cabo para que cada grupo ejemplificara lo aprendido en aplicación directa a su realidad de vida. Estas actividades ya han sido actuadas anteriormente por los participantes en los



salones de clase o giras. Estas simulaciones han sido guiadas y supervisadas por las capacitadoras, pero ahora durante los tours se hace la evaluación de los temas estudiados. Es decir, es en la ejecución de los tours donde los estudiantes deben interactuar en inglés con el guía o con el resto de los compañeros. «Profe este tour estuvo bello, aquí vimos parte de los animales y árboles que estudiamos» (Ariana); «este tour nos ayuda a reforzar mucho lo que estamos aprendiendo» (Cindy).

La reacción ante el idioma

Al experimentar diferentes espacios formativos, actividades y poner la realidad del aprendiente como elemento clave del proceso, las *reacciones* de los aprendientes ante el idioma del inglés son muy variadas:

- De primera mano se obtiene que ellos al inicio se sentían con *miedo, vergüenza, temor e inseguridad*, y al momento de participar de las actividades que realizaban las capacitadoras *no interactuaban*. En algunas ocasiones, la participación fue escasa, principalmente cuando ellos tenían que poner en práctica lo aprendido en inglés; simultáneamente se notaba como trataban de interactuar, pero aún no se sentían listos para *usar* el idioma meta.
- A mediados del proceso se observa que el nerviosismo disminuye, ellos se notan mucho más confiados cuando hablan en inglés y también intervienen mucho más durante el proceso de capacitación; las preguntas, frases y pequeñas oraciones en el idioma se incrementan. En los momentos que se les hace preguntas directas es cuando están más nerviosos y temerosos de lo normal, la risa nerviosa, el tartamudeo o quedarse callado es común en estas situaciones.
- Meses después se notaban en menor grado los sentimientos anteriormente nombrados, pero, por otra parte, emergen sentimientos positivos como *entusiasmo, alegría, determinación y esfuerzo*. Estos se deben a que ya los participantes presentan indicios de *tener* conocimiento básico del inglés. Un punto clave de esta etapa es que, al conocer más a las capacitadoras, el nivel de confianza ha incrementado considerablemente y la dinámica de clase les ha demostrado que el rol que ellas ejercen en el grupo es de *guía y modelo* para su proceso de aprendizaje; de igual manera su participación aumentó para el desarrollo de las actividades.
- En la última fase, se empezó a notar como disminuían los sentimientos negativos presentes en ellos, y por el contrario afloran sentimientos como *alegría, motivación, seguridad, felicidad, satisfacción, ilusión* y sobre todo la

confianza. Lo más importante de considerar es que la influencia positiva de sentimientos está ayudándoles en su proceso de aprendizaje del inglés y al mismo tiempo se logra transformar la personalidad de cada participante. Ya en esta etapa, la interacción se desarrolló en diversos espacios formativos y dejado en claro que el rol del estudiante es *muy dinámico* y el capacitador es el *guía* del proceso, pero la responsabilidad del aprendizaje recae en cada uno de los aprendientes.

A medida que el curso avanza y se enfatiza el uso de un *aprendizaje dialógico* por parte de las profesoras, esto permite que el aprendizaje se dé en una manera más sencilla. Los estudiantes después del proceso de capacitación externan que el curso fue muy importante para ellos.

También se evidenció que los estudiantes presentaban un alto grado de compromiso, liderazgo, participación y toma de riesgos para el aprendizaje del idioma, con respecto a esto se expone que:

- El compromiso con su proceso de aprendizaje es un factor transcendental e indica que se ha adquirido el nuevo idioma. Algunos momentos donde se ve ese compromiso es cuando los participantes piden que les clarifiquen y que les repitan lo que están enseñando, debido a que su interés por aprender es real y son conscientes de la necesidad del idioma inglés; de igual forma existe un gran interés por participar desde el inicio y durante el proceso de las capacitaciones. Han dejado sus labores diarias a un lado para asistir a clase y poder cumplir con sus obligaciones de estudiantes. Algunos testimonios que evidencian lo anterior son: «Pongo atención y mucho interés en las cosas» (Víctor); «repetir y repetir para pronunciar bien» (Zaida); «ya sé hablar mucho inglés, sé interpretar muchas cosas» (Shirley), «pongo atención y repasar lo que he aprendido para lograr metas» (Liliana). Incluso para corroborar lo que aprenden, escriben en sus cuadernos las frases que las capacitadoras usan, también se nota como entre ellos se pasan información acerca de la actividad que están practicando, algunos se preocupan más por la pronunciación y empiezan a decir varias veces la palabra. Así mismo, piden a las capacitadoras para que les revisen la pronunciación que ellos usan en las nuevas frases. Se percibe su compromiso con el idioma cuando además de usar el vocabulario que están aprendiendo —en ese momento— ellos hacen uso de temas anteriores para combinarlos y hacer frases más largas y estructuradas.

- El liderazgo es un factor que favorece el proceso de aprendizaje. Cabe señalar que algunos de los participantes empiezan a ayudar a otros explicándoles el significado en inglés de vocabulario nuevo y su pronunciación. Al ayudarse entre sí se notan sonrisas de satisfacción en sus rostros por haber aportado al aprendizaje de sus compañeros. Los líderes hacen uso de diferentes estrategias para ayudar al resto de compañeros, como por ejemplo ayudándolos a hacer los dibujos en sus cuadernos o usando mímicas. De igual forma se muestra el liderazgo cuando en la interacción se apoya a los compañeros para completar alguna actividad de clase, como formar las frases o guiar el proceso de un *role play* (dramatización). Así mismo, se evidencia cuando se ofrecen *voluntariamente* para leer o escribir algún material que se les da en el idioma. Otra afirmación del liderazgo es cuando algunos de los participantes corrigen a sus compañeros durante alguna actividad, ya sea de forma oral o escrita, puesto que son conscientes de que del buen manejo del idioma inglés depende el desarrollo de sus microempresas.
- **La participación:** Un factor preponderante en este proceso de aprendizaje ha sido el nivel de participación de cada persona dentro del grupo. Las reacciones que ellos demuestran en cada parte de la clase están relacionadas a que algunos de ellos no piden aprobación para participar en clase. Esto es importante, ya que se enriquece el desarrollo propio de la clase, no se vuelve monótono y aumenta la confianza en sí mismo. La *participación pasiva* está categorizada dentro del proyecto como los estudiantes que desempeñan un papel de escucha total, los que están siempre atentos a la pizarra y a las instrucciones, realizan las actividades que se les proponen de manera satisfactoria, pero que no interactúan de forma oral en la clase. Usualmente les encanta trabajar y hablar entre ellos, pero no se animan a dar opiniones al público. Es normal que estos participantes no expresen sus preguntas en voz alta, pero sí se nota como ellos lo hacen a otros compañeros, o cuando en voz baja repiten la información.
- **La motivación:** La motivación intrínseca es de uno de los principios del aprendizaje de idiomas y es conveniente resaltarla como uno de los factores obtenidos en esta experiencia. Según Brown (2012), «los reconocimientos más poderosos son aquellos que están intrínsecamente motivados dentro del aprendiente» (p. 59). Dicho de otra manera, es el estudiante quien busca entre sus deseos y necesidades, la forma de motivación más particular de sí mismo y la utiliza como motor para seguir aprendiendo.

Esto se evidencia (en el curso) porque los participantes saben lo útil que será hablar otro idioma; ser ellos mismos quienes ofrezcan sus productos y servicios sin necesidad de un traductor. Por ejemplo: «Haberme metido al curso me motiva para superarme más» (Yolanda); «con lo del curso pudimos notar que es algo muy importante tanto a nivel personal como a nivel de la comunidad» (Cristian); «a mí me cuesta mucho, pero yo quiero aprender» (Mayra); «es que yo quiero aprender por eso aquí estoy de necia» (Juana).

- **Tomar riesgos:** El diccionario Merriam Webster define risk taking 'tomar riesgos' «como el acto o hecho de hacer algo que involucre peligro o riesgo para alcanzar una meta». Este es un concepto utilizado en la enseñanza de idiomas e involucra acciones en las cuales los estudiantes se arriesgan a hacer uso del idioma meta sin importar si aún no lo han adquirido; es evidente que al inicio del proceso de aprendizaje se presentan algunas dificultades, pero sin importar eso se animan a intentar hablar: «Ah bueno yo trato de hablar aunque me cuesta» (Lilliana); «me cuesta pero lo intento» (Víctor); «yo me tiro a hablar porque ustedes nos animan aunque no lo hagamos bien» (Xinia). También Brown (2001) califica a la toma de riesgo como el tercero de los principios afectivos y consiste en probar su reciente idioma adquirido, usarlo para propósitos específicos, hacer preguntas y afirmarse ellos mismos. En este sentido, se dan notables situaciones entre los participantes, tales como empezar a decir las palabras que se están aprendiendo o tratar de estructurar oraciones pequeñas. Participar de primero en las actividades que se llevan planeadas es sin lugar a duda una prueba clara de que los estudiantes quieren aprender de la *prueba y del error*.

Bajo estos elementos metodológicos se logró reafirmar el gran valor que pueden desarrollar las personas —si se les guía— bajo un proceso de enseñanza-aprendizaje inclusivo y contextualizado.

Conclusiones, aprendizajes y recomendaciones

Conclusiones. Ante los anteriores hallazgos de la experienciación, se concluye que el proceso de capacitación para la enseñanza del idioma inglés, en primer lugar, es de gran importancia y necesidad para todas las personas; se identificó que los participantes lograron aprender inglés gracias a la metodología innovadora empleada por las capacitadoras.

El curso también provee a los participantes capacidades comunicativas nuevas que benefician el accionar de ellos dentro de sus microempresas. Así mismo, el uso de las actividades implementadas para la enseñanza-aprendizaje logró generar buenos resultados, puesto que los participantes consideran que estos fueron momentos y espacios formativos que permitieron un aprendizaje significativo.

Esta experienciación logró afirmar el gran valor que pueden desarrollar las personas —si se les guía— bajo procesos metodológicos basados en las particularidades de cada persona, microempresa y comunidad en general.

Aprendizajes

Contextualización. Llevar a cabo un curso de inglés que se enmarque en las necesidades de los participantes es todo un desafío, pero a su vez una experiencia enriquecedora, debido a los múltiples escenarios que se tiene que proveer para lograr solventar las necesidades que presente la comunidad. Este es un proceso que contempla la realización previa de un análisis de necesidades, antes de establecer la metodología de enseñanza que se pretende implementar.

Es aquí donde surge con mayor importancia la *teoría de inglés* para propósitos específicos (ESP son sus siglas en inglés), la cual define David Nunan como «un importante subcomponente de la enseñanza del inglés, con sus propios métodos para desarrollar el curriculum, diseño de materiales, pedagogía, pruebas e investigación» 2010, p. 2).

Es debido a lo anterior que su implementación en el proyecto es lo más adecuado para dar respuestas acertadas a la población meta.

Desarrollar cursos basados en esta teoría requiere del conocimiento a profundidad de la realidad de los aprendientes. El término ESP es muy amplio, pero su intención primordial es lograr que los aprendientes adquieran el idioma en las áreas que requieran desarrollar.

En el proyecto CMI, el inglés que requieren aprender los participantes es para uso único y exclusivo de lo atinente a sus microempresas; el elemento clave es enseñar frases cortas y simples para saludar y despedir, hacer preguntas, dar descripciones, también aprender vocabulario relacionado con animales, árboles, partes de la casa y partes del cuerpo, expresiones para ofrecer y vender servicios es la prioridad que ellos tienen.

A los participantes del proyecto no les interesa aprender estructuras gramaticales complicadas y que para ellos son de poco uso; su intención única es capacitarse en lo que realmente necesitan para su desarrollo personal y social.

Rol del aprendiente. Sin lugar a duda otra de las lecciones aprendidas de este proceso fue el hecho de descubrir y demostrar la importancia que tiene el rol del estudiante en el proceso de aprendizaje de un segundo idioma. De acuerdo con el método de enseñanza, se define cuál debe ser el rol específico. No obstante, para el caso particular del proyecto CMI, este rol se enmarca en estudiantes cien por ciento activos, con actitudes positivas, con un alto grado de compromiso para consigo mismos y el aprendizaje; y con habilidades de líderes para que la toma de riesgos en el nuevo idioma no sea un obstáculo.

En este sentido, el rol del aprendiente también está ligado a la automotivación de cada participante durante el proceso de capacitación; simultáneamente, esto condujo a que las actividades que se proponían se convirtieran en espacios de transformación de vida y que encontraran el verdadero sentido de aplicabilidad del idioma inglés para sus microempresas.

Es importante recalcar que el aprendizaje adquirido se logró gracias a la experiencia que poseía cada participante. Entre más conocimiento previo se posea, luego pasar esa información al idioma meta será mucho más fácil y generará aprendizaje significativo.

Epistemológicamente hablando, se logró la ampliación y transformación del conocimiento que poseían, puesto que los procesos llevados a cabo fueron pertinentes a la realidad de la población y consensuados con cada uno de ellos para tener la certeza y claridad de abordar los intereses específicos.

Recomendaciones

Este tipo de proyectos posee elementos que convergen equitativamente de manera integral para un único objetivo: la réplica de experiencias, como la descrita anteriormente, se convierte en una necesidad para el país en general debido a que el aprendizaje de inglés como idioma agrega un plus para el desarrollo de capacidades de las personas que se dedican a trabajar en el sector turismo.

La implementación de esta metodología de enseñanza en distintos lugares y hasta a nivel internacional, pero bajo contextos similares, puede generar resultados favorables si se considera que la razón de ser de todo proyecto es generar conocimiento, proveer de herramientas y estrategias adecuadas y a su vez lograr el desarrollo de los participantes del mismo.

Es necesario que los profesores de idiomas tomemos en cuenta las necesidades específicas de cada estudiante y considerando eso planeemos el desarrollo de la clase. El papel primordial del docente es *generar aprendizaje significativo* en sus estudiantes para que el idioma sea adquirido y no solo aprenderlo para salir bien en una evaluación. Es por esto que se debería poner en práctica más proyectos donde los aprendientes, participantes o sujetos de estudio sean la RAZÓN DE SER.

Referencias

- ABC. (2014). *Dramatización*. Recuperado de <http://www.definicionabc.com/comunicacion/dramatizacion.php> consulta 3 nov 2014
- Alfaro, M., Evelyn Corrales, Alejandra Gamboa, Susana Jiménez, Jorge Martín Pérez, Andrea Ramírez y Marie Claire Vargas. (2011). *Estilos de aprendizaje y técnicas de estudio en la mediación pedagógica*. Heredia, C. R.: EUNA.
- Aubert, A., García, C. y Racionero, S. (2009). Aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*, (129-139).
- Basturkmen, H. (2010) *Developing couses in English for Specific Country*. UK MacMillan.
- Brandl, K. (2008) *Communicative language teaching in action: putting principles to work*. New Jersey. Pearson Education.
- Brown, H. (2001). *Teaching by principles: and interactive approach to language pedagogy*. NY: Addison Wesley Longman.
- Caraballo, R. (2007). La andragogía en la educación superior. *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*, 22(002), 187-206. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/658/65822208.pdf>
- Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible. (2013). Vigésimo Informe Estado de la Nación en Desarrollo Sostenible. San José, C.R.: PEN 2014. 448 p.
- Ernesto Yturalde Asociados. (2015) Definición de Andragogía. <http://www.andragogia.net/> consultada 25 enero.

Hernández, R. M. (2012). *Mediación en el aula: recursos, estrategias y técnicas didácticas*. San José, C. R.: EUNED.

López, P. (1998). *Un método para la investigación-acción participativa* (3.a ed.). Madrid: Editorial Popular.

Merrian Wesbter. (s.f.). Assessment. Recuperado de <http://www.merriam-webster.com/dictionary/assessment>

Merrian Wesbter. (s.f.). Risk Taking. Recuperado de <https://www.google.com/search?q=risk+taking&ie=utf-8&oe=utf-8>

Monclús, A. (2004). *Educación y cruce de culturas*. México: Colección Popular.

Richards, J. & Bohlke, D. (2011). *Creating effective language lessons*. Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J. & Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Teppa, S. (2012). *Investigación-acción participativa en la praxis pedagógica diaria: intervenir la práctica pedagógica para transformar la sociedad y lograr la evolución del docente-investigador*. Alemania: LAP LAMBERT.

ISBN 978-9968-831-22-2

En renquera de perro no hay que creer: Del desamor al amor

Nidra Rosabal Vitoria

Máster en Salud Integral y Movimiento Humano. Académica en la Sección Región Huetar Norte y del Caribe, Campus Sarapiquí, Universidad Nacional, Costa Rica.

 nidrarv@gmail.com



Resumen

La sistematización del proyecto Comunidades Promotoras de Hábitos de Vida Saludable presenta los cambios manifestados en personas adultas mayores a la luz de un programa de desarrollo integral (actividad física, hábitos alimentarios saludables, desarrollo espiritual y social), que evidencia la necesidad afectiva y de movimiento que tienen los seres humanos para poder ser saludables y mejorar su calidad de vida. La modalidad de la sistematización involucra la investigación cuantitativa con resultados de evaluaciones fisiológicas y cualitativas con entrevistas de percepción de cambios personales.

Palabras clave: calidad de vida, cambios fisiológicos, cambios emocionales, desarrollo integral

Abstract

The systematization of the project promoters communities healthy life habits, presents the changes manifested in adult elderly in light of a comprehensive development program (physical activity, healthy eating habits, spiritual and social development), shows the need of the affective human movement and to be healthy and improve the quality of human life. The mode of systematization involves quantitative research with results of physiological and qualitative evaluations personal interviews perception changes.

Keywords: Quality of Life, Physiological changes, Emotional Changes, Integral development.

Introducción

Todos los seres humanos requieren atención, desde el momento en que nacen hasta que se encuentran en su lecho de muerte, lo mencionado no es una premisa, sino hechos. ¿Qué pasa en la vida para que los seres humanos se abandonen a sí mismos y entre ellos?, ¿por qué si estamos en la era de la tecnología y los alcances en la comunicación han mejorado grandemente, no aplicamos lo que sabemos?, ¿por qué dejamos de creer que somos un ser integral y sostenemos una imagen ante los demás?, ¿por qué si nos dieron la vida olvidamos a nuestros padres en una silla en el corredor o en un oscuro cuarto o en un lugar desconocido?

La respuesta está en cada uno de nosotros, en amarnos y respetarnos los unos a los otros, pero para eso las experiencias vividas por decenas de adultos mayores ayudarán a poner luz en la oscuridad.

Esta sistematización enjambra las experiencias de personas adultas mayores en un proyecto de desarrollo integral en que se entrelazan resultados cuantificables que prueban científicamente la importancia de realizar ejercicio para vivir con una mejor calidad de vida y las expresiones coloquiales de una entrevista dirigida en la cual identifican sus renqueras ante la inmovilidad, los cambios físicos y emocionales percibidos.

Usted podrá identificarse con alguno de ellos si tiene su edad o podrá recordar a sus familiares pasar por estos procesos, recuerde, depende de usted, de cuánto se ame y cuánto se respete, que no le suceda lo mismo.

Objetivo

Sistematizar las experiencias obtenidas del proyecto de desarrollo holístico con personas adultas mayores para determinar los cambios físicos y emocionales en un periodo de tres años.

Contextualización histórica

Es importante conocer la trayectoria de una comunidad, de sus habitantes y de su cultura para poder comprender su identidad.

Sarapiquí es el cantón más extenso de Heredia con una superficie de 2.140,5 km² y equivale a poco más del 80% de la superficie total de la provincia de Heredia, siendo el único de los diez que la componen que no pertenece al Gran Área Metropolitana en el Valle Central del país; tiene más de 50.000 habitantes, es un cantón muy joven que tiene 44 años, posee cinco distritos: La Virgen, Puerto Viejo, Cureña, Gaspar y Horquetas (Municipalidad de Sarapiquí).

El distrito donde se desarrolla el proyecto es Horquetas, un área bananera en menor escala en la actualidad; también es un distrito territorio del Instituto de Desarrollo Agrario (IDA), hoy Instituto de Desarrollo Rural (INDER).

Cuando al distrito llegaron los habitantes, fueron hombres a trabajar en la bananera, pocas fueron las mujeres que los acompañaron. Con el paso del tiempo se llenó de migrantes que por sus propias lenguas dicen haber llegado de precaristas, hasta que el Instituto de Tierras y Colonización (ITCO) o IDA les donó las tierras para ponerlas a producir. Era un lugar donde solo el más fuerte sobrevivía a todas las inclemencias climáticas, a las serpientes y a la carencia de servicios. Desde hace algunos años ha tenido cambios abismales gracias a líderes comunales que han ido abriendo trocha y cambiando el futuro. Aún quedan vestigios de hombres agresores y mujeres libertinas, ante un distrito lleno de una mezcla cultural entre los precaristas, los bananeros y los migrantes sancarleños y guanacastecos. Aún queda por descifrar la carencia de empleo, la drogadicción y el abandono de los adultos mayores.

Para el 2006 la Unión Cantonal de Asociaciones de Desarrollo (UCAD) cree que una universidad en la región será el salto cualitativo para cerrar las brechas sociales, por lo que se acercan a un líder comunal, pensionado de la Universidad Nacional, que a su vez propone que sea a esta universidad a la que se le solicite su apertura en la región. Después de estudios y solicitudes, la UNA abre sus puertas



en junio del 2008 promocionándose como entidad académica. Para ello se crean proyectos que promuevan la calidad de vida en la comunidad y en su interior.

Para junio del 2009 el proyecto de la persona adulta mayor de la Facultad de Estudios Generales solicita un acercamiento con miembros de la comunidad desde la UNA-Campus Sarapiquí, es así como se pone en contacto con la UCAD y se proporciona una lista de personas adultas mayores que habían tenido la idea de hacer una asociación. A partir de ese encuentro las personas adultas mayores son convocadas para proporcionarles información sobre sus derechos ante esta sociedad. Después de un año y seis meses de recibir algunos talleres en esta área y otras, arranca el proyecto Comunidades Promotoras de Hábitos de Vida Saludable (COPROHAVISA), bajo el objetivo general de desarrollar un proyecto para la promoción de hábitos de vida saludable por medio de la actividad física, del deporte, de la recreación, de los hábitos alimentarios y de las actividades

psicosociales, para las comunidades de la región Huetar Norte-Caribe. Así, se decide incluir a las personas adultas mayores en los talleres, por lo que en junio del 2010, cuando se despidió el proyecto de la Facultad de Estudios Generales, se invitó a participar de los talleres de desarrollo integral a un grupo de más de setenta personas que se reunían regularmente.

Al principio no fue fácil, porque la *cultura IDA* (si no me dan algo a cambio, no voy a acercarme) estaba muy arraigada. El proyecto de Generales había ofrecido refrigerio y almuerzo en sus talleres, por lo tanto, era llamativo asistir a ellos; en cambio COPROHAVISA lo que ofrecía era un desarrollo en conjunto, donde los participantes debían poner de su parte para asistir a los talleres de desarrollo integral, así que el grupo con personas adultas mayores evolucionó lentamente, también por la propuesta de hacer ejercicio, cosa que aún en la zona no era muy conocida.

El grupo inició con quince personas que venían y se iban, que poco a poco fueron logrando adaptarse a los cambios, fueron percibiendo cambios en su cuerpo, mente y espíritu; convencidos de los beneficios, es que se empezó a divulgar de persona a persona. Entre ellos observaron el trabajo científico, cuidadoso y profesional, hasta tener más de cien personas inscritas y sesenta personas permanentes a lo largo de los talleres semanales en un lapso de menos de cuatro años.



Marco conceptual

Debido al incremento de personas adultas mayores, cada vez más en la sociedad se considera importante conocer el proceso de envejecimiento, los beneficios de hacer ejercicio físico y llevar una vida activa, para vivir más años con mejor calidad de vida, poder ser independiente y productivo hasta edades avanzadas. El siguiente marco conceptual aclara muchos de los vacíos alrededor del tema.

La presea del ser humano es vivir más y con mejor calidad de vida. El mejoramiento en los servicios de salud y de las condiciones de vida han disminuido la mortalidad y las enfermedades infecciosas (Valdez, Román y Cubillas, 2005), lo que ha provocado un cambio radical en las pirámides demográficas (Chirosa, Chirosa y Padial, 2000), información que

determina el incremento de la población adulta mayor a nivel mundial, aunado a una tendencia en los países en vías de desarrollo a aumentar la expectativa de vida al nacer, esto trae como consecuencia que existan cada vez más personas mayores de sesenta años (Rego y Rego, 2010).

En Costa Rica, el número y la proporción de personas de 65 años y más se ha incrementado en las últimas décadas y continuará haciéndolo en los próximos años. De acuerdo con las proyecciones vigentes de población, a mediados del 2008 se contabilizaron aproximadamente 278.000 personas adultas mayores en el país, lo cual constituía el 6 % de la población. Según las proyecciones de población vigentes en el país, en el año 2025 habrá aproximadamente 600.000 personas adultas mayores y en el 2050 serán algo más de un millón doscientos mil (Fernández y Robles, 2008).

Envejecimiento

A través del tiempo los seres humanos vamos envejeciendo, la persona adulta mayor tiene una serie de cambios fisiológicos, emocionales y culturales a los que debe ir adaptándose, muchos de sus familiares y ellos mismos tienen el concepto de que ser mayor de 65 años y pensionado es un asunto de «guardarse» en sus casas para el resto de la vida, sin moverse.

Según Ramírez, López, Triana, Idarragac y Giraldo (2008), a partir de la sexta década de vida se da una declinación acelerada de la capacidad funcional, esta declinación fisiológica se conoce como envejecimiento. Cuando los adultos mayores eran niños los cambios eran lentos, hoy los cambios son rápidos, inesperados y afectan lo local y lo universal, cambios que afectan al adulto mayor y al modelo relacional en el que este pensó que iba a vivir. (Perea y Limón, 2009)

Según ACSM (2000), las fases del crecimiento y el envejecimiento se dividen de la forma siguiente:

Primera fase: crecimiento y desarrollo

- Bebé y niño en edad preescolar (<5 años).
- Preadolescente (entre 5 y 11 años).
- Adolescente (entre 12 y 14 años).

Segunda fase: madurez

- Post-adolescencia (entre 15 y 19 años).
- Adulto joven (entre 20 y 30).

Tercera fase: envejecimiento

- Edad mediana temprana (entre 30 y 45 años).
- Edad mediana avanzada (entre 45 y 65 años).
- Edad avanzada temprana (entre 65 y 75 años).
- Edad avanzada intermedia (entre 75 y 85 años)
- Edad muy avanzada (>85 años).

Sobre el envejecimiento influyen dos tipos de factores según Márquez, Garatachea y Becerro (2010): los genéticos que afectan entre el 25% y el 30% y los ambientales entre el 70% y 75%. Entre los ambientales está contemplado el estilo de vida vinculado a la longevidad y al envejecimiento en presencia o ausencia de enfermedades. Esto conlleva a una serie de implicaciones socioeconómicas de la población en general y de la que envejece.



La salud en el adulto mayor

En el Simposio Panamericano sobre Envejecimiento y Salud realizado en Quebec (6-8 de diciembre del 2001) se aprueba la siguiente declaración:

La salud y el bienestar son el resultado de un equilibrio dinámico entre el individuo y su entorno. Salud y bienestar se reflejan en la capacidad física, psíquica y social, que posee una persona para actuar en su medio y realizar las funciones que pretende asumir de forma adecuada para sí misma y para los grupos a los que pertenece. (Perea y Limón, 2009)

Por lo tanto, la persona adulta mayor al ser una entidad integral, parte biológica, psicológica y social, entonces los programas para mejorar la calidad de vida deben ir enfocados en esas dimensiones.

A pesar de que la esperanza de vida ha aumentado, de que cada vez hay más personas mayores y de que la salud y el bienestar son un asunto integral, no necesariamente ha mejorado la calidad con la que se viven los años en la última etapa de la vida, esto se evidencia en el grupo tratado en COPROHAVISA, donde muchas de estas personas son sedentarias, no tienen relaciones sociales, ni una pensión digna para vivir con calidad de vida.

Desarrollo integral de la persona adulta mayor

La capacidad o incapacidad para realizar las actividades de la vida diaria se asocia con la función física, la cual se deteriora con la edad. Es por este motivo que el ejercicio físico induce a efectos beneficiosos en las áreas fisiológicas, psicológicas y sociales, por lo cual es una razón de peso para que las personas adultas mayores realicen alguna actividad de este tipo y así puedan mejorar su calidad de vida, según Pereira y Baptista (2008); Lago (2005); Salinas, Cocco, Ocaña y Viciano (2007).

Después de los sesenta años, el cuerpo es más sensible al sedentarismo, la capacidad funcional se pierde con más facilidad y su recuperación es más lenta, y aunque esta es posible de alcanzar a cualquier edad, conforme la persona envejece dicho proceso es más lento y difícil de lograr (Duarte, 2005).

Los cambios relacionados al envejecimiento desde el área fisiológica son de índole cardiovascular, de transporte de oxígeno, músculo-esqueléticos, huesos (disminuye su contenido), articulaciones y composición corporal global. Desde el



punto de vista mecánico se traduce en una debilidad de los músculos posturales, pérdida de coordinación, rigidez y deterioro de las articulaciones (ACSM, 2000).

La actividad física, la recreación, el ejercicio y el deporte son herramientas del movimiento humano que sin duda mejoran la salud de las personas adultas mayores. Diferentes estudios con personas adultas mayores con tratamiento de diferentes tipos de movimiento humano indican los múltiples beneficios que esta población obtiene integralmente (Madrigal, 2010; Garita, 2006; Mora, Villalobos, Araya y Ozols, 2004; García e Isern, 2008; Ramírez et al., 2008; Andrade y Pizarro, 2007).

Para el Colegio Americano de Medicina y Deporte (2009) los beneficios de la actividad física y del ejercicio son integrales, ya que mejora la función cardiovascular y respiratoria, reduce el factor de riesgo de enfermedad coronaria, disminuye la morbilidad y mortalidad, disminuye la ansiedad y la depresión, aumenta la sensación de bienestar, aumenta el rendimiento en el trabajo y en las actividades deportivas y recreativas.

Algunos de los efectos del entrenamiento de resistencia en personas adultas mayores son: aspectos morfológicos (aumento de la masa muscular, aumento y fuerza del tamaño de los ligamentos y tendones, aumento de la densidad y fuerza ósea, aumento de la densidad capilar muscular); factores neurales (incrementa la activación y reclutamiento de las unidades motoras, aumento de la descarga

frecuente de motoneuronas, disminuye la inhibición neural); factores biomecánicos (respuesta más rápida y eficiente de la contracción muscular); pequeño o ningún cambio en peso corporal, disminuye el porcentaje de grasa, incrementa el músculo libre de grasa, aumenta la salud de los huesos (Heyward, 1998). Otros autores agregan que la actividad física regular conserva las defensas antioxidantes, al igual que el ejercicio aeróbico y el entrenamiento de fuerza regular, que disminuyen en la persona mayor el estrés oxidativo sobre el ADN mitocondrial. El corazón por el aumento del músculo también se ve beneficiado por el entrenamiento aeróbico sobre los antioxidantes endógenos, reduce la fatiga, eleva el humor, mejora la función física, aminora las limitaciones funcionales, previene contra las caídas, modifica los factores de riesgo cardiovascular. Las personas adultas mayores que realizan más actividad física se encuentran menos discapacitadas (Márquez y Garatachea, 2009).

Además de lo antes mencionado, otros autores consideran que el ejercicio y la recreación ofrecen la oportunidad de interacción social, ayuda a una buena salud mental (sentido holístico de bienestar, manejo del estrés, prevención, mediación y restauración), catarsis, prevención y reducción de la depresión, la ansiedad y el enojo, cambios positivos en los estados de ánimo y las emociones, desarrollo y crecimiento personal: autoconfianza, independencia, competencia, seguridad de sí mismo, clarificación de valores, mejoramiento académico y del desempeño cognitivo, autonomía e independencia, sentido de control sobre la propia vida, liderazgo, aumento de la capacidad estética, aumento de la creatividad, crecimiento espiritual, adaptabilidad, eficiencia cognitiva, resolución de problemas, aprendizaje natural, conocimiento, aprendizaje y apreciación, cultural e histórica, conocimiento y comprensión ambiental, tolerancia, competitividad balanceada, vida balanceada, reduce el riesgo de enfermedades y mejora el impacto de las patologías existentes (Mitsui, 2000; Bird y Wolf-May, 2008).

Mitsui (2000) considera que los beneficios de practicar actividades recreativas con niños y jóvenes tienen alcances superiores a los personales y considera que además trae consigo beneficios sociales, culturales y económicos. La siguiente lista es una selección de algunos de ellos:

Beneficios sociales y culturales

- Satisfacción comunitaria.
- Conocimiento y apreciación cultural e histórica.
- Compromiso comunitario y político.
- Identidad étnica.

- Vinculación social, cohesión y cooperación.
- Resolución de conflictos y armonía.
- Soporte democrático ideal de libertad.
- Vinculación familiar.
- Reciprocidad y compartir.
- Movilidad social.
- Integración comunitaria.
- Nutrirse de otros.
- Comprensión y tolerancia de otros.
- Medioambiente de conocimiento y sensibilidad.
- Mejor visión del mundo.
- Socialización y culturización.
- Identidad cultural.
- Continuidad cultural.

Beneficios económicos

- Reducción de los costos de salud.
- Incremento de la productividad.
- Menos ausentismo en el trabajo.
- Reducción de los accidentes de trabajo.
- Balance monetario internacional por el turismo.
- Crecimiento económico local y regional.
- Contribuciones al desarrollo económico nacional.

A los 65 años un programa eficaz suele provocar la misma ganancia porcentual que se vería en la edad adulta temprana, la sesión de ejercicios varía entre los veinte y sesenta minutos de tres a cinco veces por semana al 50% u 85% del consumo máximo de oxígeno, además de complementarla con entrenamiento para fuerza (ACSM, 2000).

Según Perea y Limón (2009), el envejecimiento se frena: permaneciendo activo, estando informado y en formación permanente, promoviendo la convivencia y la integración social, participando activa, crítica y creativamente.

Al determinar la degeneración de las articulaciones como la rodilla, la cadera y la columna se restringe gravemente las formas estándar de ejercicio, por lo que los ejercicios realizados en el agua constituyen una alternativa útil (ACSM, 2000).

Los requerimientos nutricionales se van modificando en la medida en la que se disminuya la actividad física, aparezcan problemas de salud y aumente la edad (Novartis, 1998). De ahí que sea necesario buscar estrategias que contribuyan a la mejora de la calidad de vida de las personas mayores.

Hábitos alimentarios en la persona adulta mayor

Las personas a partir de los 65 años inician una etapa con presencia de deficiencias funcionales, como resultado de cambios biológicos, psicológicos y sociales, condicionados por aspectos genéticos, estilos de vida y factores ambientales. Envejecer se constituye en un proceso cambiante tanto a nivel fisiológico como social (Cardona, Estrada y Agudelo, 2002).

Según Restrepo, Morales, Ramírez, López y Varela (2006), los cambios que el adulto mayor experimenta pueden ser modificados por los patrones de alimentación y el estado nutricional. Los hábitos alimentarios inadecuados se convierten en un factor de riesgo importante de morbilidad y mortalidad, contribuyendo a una mayor predisposición a infecciones y a enfermedades crónicas asociadas con el envejecimiento, lo que disminuye la calidad de vida de la población en general.

Aranceta (2002) y Zayas (2004) indican algunos cambios del envejecimiento que inciden en la alimentación y en el estado nutricional del adulto mayor, entre los cuales se mencionan los siguientes:

- **Factores físicos** como problemas de masticación, salivación y deglución, discapacidad y minusvalía, deterioro sensorial, hipofunción digestiva.
- **Factores fisiológicos** como disminución del metabolismo basal, trastornos del metabolismo de hidratos de carbono de absorción rápida, cambios en la composición corporal, interacciones fármacos-nutrientes, menor actividad física, soledad, depresión, aislamiento y anorexia.
- **Factores psicosociales:** pobreza, limitación de recursos, inadecuados hábitos alimentarios.

Estos factores generan vulnerabilidad en el individuo, aumentando la probabilidad de morbilidad y mortalidad en este grupo etario. La alimentación, el estado nutricional y la actividad física influyen directamente en su estado de salud. No obstante, la adecuada alimentación y la práctica regular de actividad física deben

adoptarse en el estilo de vida de las personas desde edades tempranas. Así lo manifiestan Restrepo, Morales, Ramírez, López y Varela (2006), indicando que en la calidad de vida y longevidad influyen los hábitos alimentarios, la práctica regular de actividad física y otros factores psicosociales, que determinan el estado de salud integral de las personas adultas mayores.

García (2003), por su parte, expresa que diferentes aspectos como la disminución del consumo de energía, disminución de la actividad física, disminución de la tasa metabólica basal, enfermedades crónicas, desnutrición, disminución de la fuerza y la resistencia influyen negativamente en el estado de salud de las personas en edad adulta mayor, los cuales en ocasiones se unen a factores genéticos y enfermedad, disminuyendo la capacidad de respuesta de los individuos a factores que generen estrés. Por tal motivo este autor recomienda establecer procesos educativos contextualizados en alimentación, práctica de actividad física y atención de factores psicosociales, motivando a los adultos mayores y a sus familias a conocer los beneficios de mantener un estilo de vida saludable.

Metodología

Durante la sistematización se hace un recuento histórico entre los participantes de mayor permanencia en el proyecto para ubicar la secuencia del proceso sistematizado, de sus alcances y de los motivos del surgimiento del mismo. Por otra parte, se hace una investigación bibliográfica en libros y estudios científicos que proporcionen un marco teórico conceptual del tema, también se rescatan los resultados de las evaluaciones físicas que determinan la capacidad física, los factores de riesgo coronario y el estado de depresión de las personas. Por último, se realizaron entrevistas para identificar los cambios obtenidos a la luz del proyecto desde la precepción personal.

Resultados y discusión

A continuación, se brindarán los resultados más relevantes de las evaluaciones físicas a través del tiempo.

Tabla 1. Promedio de la presión arterial sistólica y diastólica de adultos mayores (2011 a 2013)

Año	Promedio Presión arterial sistólica	Promedio Presión arterial diastólica
2011	122,59	68,52
2012	117,5	71,19
2013	114,62	69,42

La presión arterial sistólica promedio se ha mantenido dentro del rango saludable, que es de 130 mmHg máxima. El promedio de la presión arterial diastólica se ha mantenido en el rango normal menor de 85 mmHg. La presión sistólica: entre 100 y 130 mmHg (lo ideal sería tener una presión sistólica que no supere los 120 mmHg y no más de 130 mm Hg). La presión diastólica: entre 60 y 85 mmHg.

La relación entre lo que pesan y la talla, índice de masa corporal (IMC), disminuyó durante los tres años y se estabiliza, esto debido a los talleres de ejercicio y a los cambios realizados en los hábitos alimentarios.

La frecuencia cardiaca en reposo es una variable que indica si la persona es sedentaria y si la misma puede tener problemas de salud vinculados al corazón, ellos disminuyen la misma, mejorando su salud.

Cinco de ellos han podido reducir los medicamentos, tomados para sobrellevar los factores de riesgo coronario como la hipertensión, la diabetes y los lípidos en sangre, esto se debió a la práctica del ejercicio.

Resultado de las entrevistas

Es aquí donde cobra sentido el nombre de la sistematización *en renquera de perro no hay que creer: del desamor al amor*, esto debido a que cada una de las personas entrevistadas informa que antes de entrar al proyecto padecían de múltiples dolores y que hoy han disminuido notablemente, hasta se han atrevido a salir a bailar durante horas sin sufrir dolor alguno o fatiga extrema.

A continuación, algunas de las entrevistas que testifican la realidad de lo vivido.

Isabel Blanco, ama de casa, edad 67 años, de Finca 2 de Sarapiquí, con problemas de salud como hipertensión, problemas cardíacos, colesterol y triglicéridos elevados, pensionada y dirigente comunal.

Agradezco que me aceptaran ya que donde iba me ponían a jugar naipes y no me agradaba. Antes de entrar al proyecto tenía muchos dolores, se me quitaron las renqueras, estaba tiesa, no podía alzar las piernas, me he ido aflojando. Antes pasaba horas viendo televisión, todo me daba pereza, ahora las cosas son diferentes. Ya no me duele y ahora salgo a pasear más sin pedir permiso al marido.

Mi vida ha sido muy dura, mi marido me dio mala vida, en el grupo he encontrado cariño de todas las personas, cuando me abrazan siento que me libero. He conocido gente, antes no tenía la oportunidad. Ahora hasta enseño a mi marido a comer bien porque es diabético e hipertenso, pero es muy jupón, no quiere hacer ejercicio y el miedo es que se lesione y que ya dejé de trabajar. Mis hijas me apoyan en todo y me sacan a paseos.

Además de ir al grupo tres días, salgo a caminar tres días. De los talleres de hábitos alimentarios aprendí a comer primero la ensalada, evitar las grasas, aun me cuesta el dulce pero lo intento, ya no sufro de tanta ansiedad, disfruté del taller de títeres y del taller que ofrecieron los daneses.

Del taller de autoestima aprendí a no dejarme vencer por lo que está pasando, tenemos que seguir adelante, lo que hago es compararme para poder agradecer lo que tengo. Disfruto de los paseos y las fiestas y me doy gusto bailando con los estudiantes.

Palabra descriptor del grupo: familia

Edwin Molina Venegas, dirigente comunal, pensionado, edad 69 años, de Finca 2 de Sarapiquí, maestro y capataz de la bananera de la Stándar, con problemas de salud como hipertensión, colesterol y triglicéridos elevados.

Desde que estoy en el grupo tengo la presión estable, antes la tenía siempre alta, he tenido grandes cambios, ahora soy más ágil, antes no podía agacharme, ahora soy el ejemplo para muchos. Ahora hago ejercicio, cinco días a la semana (tres con el proyecto y los otros caminos), porque sé lo importante que es para mi salud. Mi salud ha mejorado.



La convivencia con el grupo es como una hermandad, es una familia, cuento con el apoyo de mi familia, quienes me dicen que además de que estoy más ágil estoy menos estresado que antes.

De los talleres he aprendido a comer bien, hago higiene mental, he aprendido a respetarme y a quererme más.

Palabra descriptor del grupo: compañerismo

María de los Ángeles Bustos Rivera, ama de casa, esposa de don Edwin Molina, vive en Finca 2, con problemas de salud como hipertensión e hipotiroidismo.

Cuando llegué al grupo estaba fatal, me costaba mucho sentarme y para pararme y bañarme peor, tenía mucho dolor de rodillas e inseguridad al caminar, me agarraba de todo. Cuando llegué por primera vez al entrar a la piscina fue una calamidad, después de la tercera sesión pude subir sola, lo mejor fue la piscina. Usaba bastón, ahora ya no lo uso, ya no me estreso.

Ahora hago lo que quiero, mi autoestima ha aumentado, he aprendido a quererme, mi marido siempre me ha ayudado, me engordé y no me gusta mi cuerpo, pero he aprendido a valorarme más y a quererme, ya no estoy encerrada en la casa, todo el cambio ha sido positivo. Tengo el 100% del apoyo familiar.

Estuve en un grupo, pero no hacían ejercicio, llevaban comida solo para engordar, no lo controlaban, ahora es diferente, aunque yo debo tomar las decisiones. Del grupo me gusta la unidad y el compañerismo que hay.

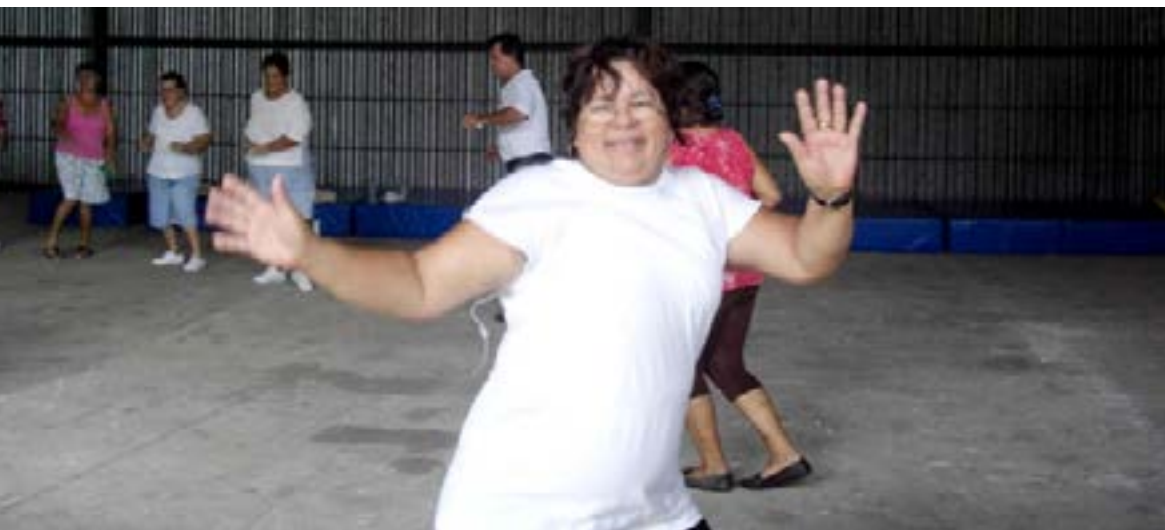
Palabra descriptor del grupo: **maravilloso**

Carmen Cruz Sibaja, vecina de La Victoria, ama de casa, edad 64 años, tiene diabetes y es hipertensa.

Yo me siento muy bien porque ahora puedo mover más lo brazos y las rodillas, no volví a padecer de bajonazos de azúcar, me asustaba mucho porque me sucedía por las noches, ahora estoy estable. Antes de haber iniciado los ejercicios en el proyecto de la UNA mi hijo me tenía que ayudar a abrocharme el sostén, por dicha ahora puedo hacerlo sola, porque mi hijo ya no vive conmigo. Ahora puedo caminar sin cansarme o ahogarme.

Ahora además de ir tres días a hacer ejercicio en el proyecto voy un día más a caminar. Me encantan los abrazos al llegar al grupo, me siento tranquila, el grupo ha hecho que me olvide hasta en donde vivo, es tan bueno el proyecto que creo que no es de aquí. Cuando llego se me olvidan todos mis problemas o circunstancias por las que estoy pasando. Sobre todo, ahora que estoy viviendo sola, me es muy importante.

Dentro del proyecto aprendí a comer mejor, a caminar correctamente y a pararme de la silla o de la cama como se debe para no lastimarme.



Palabra descriptor del grupo: **ojalá que nunca termine**

Los seres humanos podemos mejorar nuestras condiciones, siempre y cuando nos demos la oportunidad, tomar la decisión de hacer un cambio en la vida no es sencillo, pero con apoyo y conocimiento la «renquera de perro» nos lleva del desamor al amor.

Palabras finales

Este proyecto ha hecho que mi pasado sea solo eso; abandonar los estereotipos sociales de ser perfecto, de todo lo debo y lo puedo, es ahora una utopía; cuando interactúo con las personas adultas mayores me percato de lo imperfecta que soy y que desde ahí, desde esa imperfección, he podido transformar las vidas de cientos de personas, compartiendo mi amor por ellos.

Mi vida ha adquirido otro sentido, creo que he aprendido más de lo que he enseñado, compartir con ellos me ha hecho reflexionar sobre la importancia de cuidar mi cuerpo, pero además mi alma, en crecer espiritualmente, compartir con las demás personas sus experiencias, me han enseñado de tolerancia y resistencia al tiempo.

Las personas adultas mayores transitan por un estadio de la vida que debemos valorar, escuchar y respetar, solo de esa forma podemos concebir nuestro futuro para vivirlo con mejor calidad de vida.

Referencias

- ACSM. (2009). ACSM's guidelines for exercise testing and prescription. United States. Edit: American College of sports and medicine.
- ACSM. (2000). *Manual de consulta para el control y la prescripción de ejercicio*. Barcelona, España: Editorial Paidotribo.
- Andrade, F. y Pizarro, J. (2007). *Beneficios de la actividad física en el adulto mayor*. Osorno, Chile. Módulo I: Tendencias en Salud Pública: Salud Familiar y Comunitaria y Promoción.
- Aranceta, B. (2002). *Dieta en la tercera edad. Nutrición y dietética clínica*. España: MASSON.
- Bird, S. y Woolf-May, K. (2008). *Prescripción de ejercicio, fundamentos fisiológicos. Guía para profesionales en salud, del deporte y del ejercicio*. Barcelona, España: Elsevier Masson.
- Cardona, A. D, Estrada, A. y Agudelo, G. H. (2002). *Envejecer nos toca a todos. Caracterización de algunos componentes de calidad de vida y de condiciones de salud de la población adulta mayor*. Facultad Nacional de Salud Pública, Universidad de Antioquia, Medellín.
- Chirosa, L., Chiroso, I. y Padial, P. (febrero, 2000). La actividad física en la tercera edad. *Revista Digital*, 5(18). Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd18/3aedad1.htm>
- Consejo general de Colegios Oficiales de Psicólogos. (2011). Evaluación del Inventario BDI-II. Madrid, España.
- Fernández, X. y Robles, A. (2008). *Informe estado de situación de la persona adulta mayor en Costa Rica*. San José, C. R: Editorial Universidad de Costa Rica.
- García, G. e Isern, Á. (2008). Calidad de vida en el adulto mayor que practica ejercicio físico. *Medicentro*, 12(4).
- García, E. (2003). *Participación del estado nutricional en la fragilización del individuo*. Nutrición Clínica, México.
- Garita, E. (Julio, 2006). Motivos de participación y satisfacción en la actividad física, el ejercicio físico y el deporte. *Revista MHSalud*®, 3(1).
- Hayward, V. (1998). *Advanced fitness assessment & exercise prescription*. Illinois, USA: Human Kinetics.
- Hoeger, W; Hoeger, S; e Ibarra, G. (1996). *Aptitud física y bienestar general*. Colorado, Inglaterra. Edit: Morton publishing company.
- Novartis. (1998). *Requerimientos nutricionales en la tercera edad*. Barcelona España: Editorial Novartis.
- Madrigal, J. (Julio-diciembre, 2010). Beneficios en la calidad de vida de mujeres entre los 50 y los 81 años de edad al participar en un programa de recreación física grupal. *Revista Educación*, 34(2), 111-132.
- Márquez, S., Garatachea, N. y Becerro, J. (2010). *Actividad física y salud*. Fernández, España: Editorial Díaz de Santos.
- Mitsui, D. (2000). Los beneficios de la recreación para niños y jóvenes: nuestro recurso más valioso. Una oportunidad de inversión. *VI Congreso Nacional de Recreación*. Universidad de Alberta Canadá. Recuperado de <http://www.funlibre.org/encurso/simposio3if/beneficios.html>
- Mora, M., Villalobos, D., Araya, G. y Ozols, A. (Setiembre, 2004). Perspectiva subjetiva de la calidad de vida del adulto mayor, diferencias ligadas al género y a la práctica de la actividad físico-recreativa. *Revista MHSalud*®, 1(1).
- Perea, R. y Limón, R. (2009). *Promoción y educación para la salud. Tendencias innovadoras*. Fernández, España: Editorial Díaz de Santos.
- Pereira, K. y Baptista, F. (2008). Physical function loss in active community Residing older women. *Medicine and Science in Sport and Exercise Supplement*, 40(5), S373.
- Ramírez, R., López, C., Triana, H., Idarragac, M. y Giraldo, F. (2008). Beneficios percibidos de un grupo de mujeres en climaterio incorporadas a un programa de actividad física terapéutica, Cali, Colombia. *Revista Apunts. Medicina L'Esport*, 157, 14-23.
- Rego, Y. y Rego, H. (2010). *Actividades para incrementar la incorporación del adulto mayor del sexo masculino a la práctica de actividades físicas, en la comunidad El Rosario de la parroquia Yocoima*.
- Salinas F, Cocca A, Ocaña FJ y Viciano J. (2007). *Efectos del entrenamiento de fuerza sobre el estado de salud de las personas mayores*. EF Deportes Revista Digital – Buenos Aires – Año 12 (114).
- Valdez, E., Román, R. y Cubillas, M. (2005). Análisis de la oferta de servicios para adultos mayores y sus necesidades manifiestas. *Revista de Psicología y Salud*, 15(001), 127-133.

ISBN 978-9968-831-22-2

La complejidad del ser extensionista: mi trabajo por los caminos de Talamanca

Sonia Lucía Montero Herrera

Geógrafa Física y Máster en Gestión Turismo Naturaleza. Académica en la Sección Región Huetar Norte y del Caribe, Campus Sarapiquí, Universidad Nacional, Costa Rica.

 luciamonteroherrera@gmail.com



Licencia Creative Commons
Atribución-no-comercial
SinDerivadas 4.0 Internacional



Resumen

Este artículo es pensado como una bitácora de campo que permite narrar de forma libre las principales vivencias y experiencias de un trabajo de extensión universitaria. Desde la cotidianidad extrae las labores de regionalización en el territorio de Talamanca y describe las interacciones de los actores involucrados.

Palabras clave: diálogo, extensión, complejidad, aprendizaje, saberes ancestrales, experiencias.

Abstract

This article is intended as a field logbook that allows freeform narrate the main experiences and experiences of university extension work. Extracted from the everyday tasks of Regionalization in the territory of Talamanca and describes the interactions of the actors involved.

Keywords: dialogue, extension, complexity, learning, ancestral knowledge, experiences.

Introducción

La ilustración inicial de este trabajo recuerda el principio de mis labores. En cierta forma dibuja mi experiencia como extensionista, en donde me encontraba muy emocionada por atravesar ese túnel y desconocía lo que me esperaba al final del mismo. El poder pasar por este camino compiló un sinfín de saberes, conocimientos y anécdotas totalmente nuevos y enriquecedores para mí.

El objetivo de esta sistematización es divulgar mi labor como extensionista en la Universidad Nacional. Esto porque muchas veces su accionar es desconocido y se invisibiliza a todos los involucrados dentro del quehacer universitario; es poner en evidencia la extensión y el vínculo universidad-comunidad.

Para empezar, la iniciativa en la cual me baso es Fortalecimiento de los Sistemas de Producción y Comercialización de las Unidades Productivas y de los Servicios Indígenas respetando la Cultura Bribri y Cabécar con un Enfoque Ambientalmente Sostenible, proyecto de Regionalización Interuniversitaria-CONARE ejecutado en Talamanca desde la UNA con académicos del Campus Sarapiquí.

Se tuvo que recorrer «kilómetros» de planteamientos de ideas, proyectos, objetivos, búsqueda de avales y permisos de autoridades superiores, sin dejar de mencionar lo difícil que fue la asignación del presupuesto, lo cual agregó más distancia al largo camino emprendido.

El ir y venir entre estas gestiones y el lugar de trabajo en las comunidades indígenas de Talamanca, me llevó a un estado de *complejidad* que divagaba entre la ignorancia, el desconocimiento y lo aprendido en clase mediante la disciplina de la geografía, así como todo lo que pude aprender de los saberes indígenas a través de mi trabajo en extensión. Esta complejidad como concepto surge de la práctica cotidiana y se posiciona como el eje de esta propuesta.

Mi primera experiencia como ejecutora en una iniciativa de extensión fue en el 2012. Gracias a la intervención de los compañeros del grupo de académicos de Sarapiquí, me fui incorporando en la extensión universitaria, con poca o ninguna experiencia para trabajar en este campo. Pero inicié las labores con gran entusiasmo por la oportunidad de demostrar mi trabajo y de poder contribuir con un granito de arena para solventar los problemas asociados al tema indígena que acarrearán estos territorios desde hace muchos años.

Antecedentes

El año 2012 sirvió como base para conocer el programa de extensión de la Universidad Nacional. Muchos de los funcionarios de esta benemérita institución aún desconocen la labor que hace el programa de Regionalización Interuniversitaria-CONARE en la extensión universitaria. Poco a poco, me fui impregnando de este nuevo conocimiento e integrando al equipo de la Comisión Regional Interuniversitaria (grupo de trabajo conformado por funcionarios de las cuatro universidades estatales: el TEC, la UNED, la UCR y la UNA) o la CRI Huetar Atlántica, como se seguiría llamando.

Es necesario dar a conocer y aclarar algunos términos importantes empleados en la regionalización, un ejemplo de ellos es el concepto de la *extensión universitaria*. Entre las muchas definiciones se citan las siguientes:

La extensión, como un quehacer académico de gran envergadura, queda plasmada como una de las tres tareas académicas de la universidad que debe insertarse en las raíces de la sociedad para aportar al conocimiento en todas las áreas del saber. Al acceder al conocimiento estratégico de los sectores, grupos y comunidades con las cuales realiza su quehacer y sistematizarlo, se logra alimentar la docencia y la investigación en la universidad, toda vez que se logra generar transformación en la sociedad y se aporta, al conocimiento. En esa relación universidad-sociedad ambas se transforman y logran impactar en el ahora y en el futuro de ambas. (Ruiz, 2011, p. 14)

Otra definición de extensión es la siguiente:

Presencia e interacción académica mediante la cual la universidad aporta a la sociedad en forma crítica y creadora -los resultados y logros- de su investigación y docencia; y por medio de la cual, al reconocer la realidad nacional, enriquece y redimensiona toda su actividad académica y conjunta. (Secretaría de Extensión Universidad Nacional de La Plata, 2014)

Así mismo, la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC, 2014) menciona que:

La Extensión se define como el tiempo dedicado por el profesor a labores de proyección de la Universidad en aspectos sociales, tecnológicos, empresariales, educativos o de salud, y debe ser respaldada mediante proyectos institucionalmente aprobados por la o las facultades comprometidas.

De acuerdo con las anteriores definiciones se puede concluir que la extensión consiste en aquella forma o método que tiene la universidad de entrelazarse y vincularse con la sociedad y conjuntamente tratar de solucionar los problemas presentes, entrelazando aprendizajes entre la docencia y la investigación. Este es un proceso formativo donde lo educativo se transforma en un organismo donde nadie tiene un papel asignado y en un proceso de *aprender-enseñar*; es decir, un diálogo entre el educador y el aprendiente.

Su importancia está en que crea un nuevo conocimiento ligado a los acontecimientos populares y asocia a los actores de forma participativa en la búsqueda de posibles soluciones a la problemática diaria de su vivir.

La otra parte de este trabajo involucra a la *sistematización* como la herramienta para dar a conocer esa experiencia vivida durante la extensión universitaria. Pero ¿qué es la sistematización y específicamente la sistematización de experiencias? Oscar Jara H. (2012) la describe en acciones como «clasificar, catalogar, ordenar datos e informaciones y ponerlas en sistema». Según este autor, la sistematización de experiencias (SE) es un instrumento que ordena los procesos vividos durante un momento histórico-social complejo, que involucra a diferentes individuos. Puede verse como aquel recuento crítico de la experiencia vivida en la extensión universitaria, cuya característica principal es que crea *un nuevo conocimiento aplicable en el futuro*.

De lo anterior se resaltan dos enunciados que frecuentemente utilizo en mi trabajo; primeramente, el concepto de *complejidad*. Morín lo analiza de la siguiente manera:

Las ideas no reflejan, sino que traducen la realidad, a la cual pueden interpretar de múltiples maneras. Nuestra realidad no es otra cosa que nuestra idea de la realidad. La incertidumbre del conocimiento es una aventura incierta, que conlleva en sí misma y, permanentemente, el riesgo de ilusión y de error. (citado por Alfaro et al. 2011, p. 70)

La forma de percibir mi mundo de una manera occidentalizada, dominante, dueña de la razón universal me contuvo en un estado de ignorancia inconsciente y alienada. Por así decirlo, se frenaba la comprensión de esa complejidad, no veía reflejada esa presente realidad de la zona indígena; esto impedía maximizar mi trabajo en la extensión: antes: —¡Se hace de una ÚNICA forma!; ahora: —¿De qué **OTRAS** formas se puede hacer?

El segundo término es la *captación de aprendizajes* mediante la experiencia de trabajo utilizando los siguientes objetivos:

- Generar aprendizajes desde la práctica con lo visto en los talleres de Sistematización de Experiencias en el proyecto Cumbres-UNA.
- Crear nuevos conocimientos.
- Divulgar los resultados obtenidos.

La primera experiencia en una iniciativa

La oportunidad para dar mis primeros pasos en la extensión se llamó Dinamizando el Desarrollo Local en las Comunidades Indígenas Bribri y Cabécar de los Distritos de Telire y Bratsi en Talamanca, proyecto que me insertó de lleno dentro de las actividades del programa de regionalización. En el marco de esta iniciativa —conocida como proyectos de extensión articulados con las otras universidades estatales— se contemplaban seis componentes de trabajo: el ambiental, el turístico, el educativo, el tecnológico o de las TIC, el sociocultural y el agropecuario. Este último como mi área de trabajo.

El componente agropecuario estaba articulado por las cuatro universidades estatales y su centro de atención eran las comunidades indígenas bribri y cabécar de los distritos de Telire y Bratsi en Talamanca. Uno de sus objetivos era retomar

las prácticas agrícolas ancestrales y unirlas a las nuevas tecnologías productivas aplicadas a parcelas, como son las fincas integradas, y obtener el mayor rendimiento de uso del suelo, diversificar los cultivos y la producción. Además, articularlo con el componente turístico y darle de este modo un plus a las actividades agrícolas presentes en la zona.

Aunque mi formación profesional no está en el campo de la agronomía, mi experiencia como docente en la carrera de Gestión Integral de Fincas, del Campus Sarapiquí, y los conocimientos adquiridos durante estas labores me facilitaron integrarme de forma adecuada en este componente. Sin dejar de mencionar, y no menos importante, el apoyo recibido por mi contraparte del TEC, el M.Sc. Ricardo Salazar, quien me guio durante mis primeros pasos como extensionista en Talamanca y cuya entrega por su trabajo me animó a involucrarme más de lleno con esta experiencia.

El equipo de trabajo estaba conformado principalmente por veintiún profesionales de diferentes áreas (de cuatro universidades públicas), siete estudiantes asistentes y un equipo comunal indígena compuesto por nueve miembros de las distintas organizaciones comunales.

Una vez resuelto todo lo que involucra la papelería de los nombramientos, las contrataciones y la asignación de presupuesto de todos los integrantes de las universidades, el trabajo en esta iniciativa se dio más bien tarde en la programación ya planificada. Esto dificultó el logro de los resultados.

Este sería un aprendizaje bastante duro, no solo para mí, sino para todos los miembros del equipo, comprometidos con las comunidades, pero sin poder iniciar las labores planificadas. Sin afán de culpar, el problema aún persiste; la extensión universitaria se compromete por la burocracia interna de cada institución y sobre todo por la poca previsión futura para remediar esta situación.

No obstante, los atrasos sufridos, se logró llevar a buen término lo planteado en cada componente. Una vez finalizado el período aprobado para la iniciativa, se pudo comprobar que, aunque los objetivos se cumplieron, quedaron en el camino muchos problemas no resueltos que no fueron contemplados, y que más bien surgieron del acontecer diario de la ejecución de las actividades programadas. Esto motivó que el equipo se comprometiera a buscar una pronta solución, planteándose una continuidad de la iniciativa para el año 2013.

A finales del 2012 el equipo de trabajo de la iniciativa de Talamanca fue convocado a una sesión de trabajo y fuimos recibidos con la noticia de que

por disposición superior del CONARE (Consejo Nacional de Rectores) todas las iniciativas que iban a ser formuladas en el 2013 debían integrarse en un solo bloque; ya no se trabajaría cada componente por separado. Esto significaba integrar el componente productivo-agropecuario con el ambiental, el turístico y el de TIC o tecnológico, lo que implicó todo un reto. Ya la manera de trabajar tenía toda una logística propia, ahora debía no solo modificarse, sino *integrarse*.

Conformando la experiencia colectiva

Como se mencionó, este proceso tenía sus inconvenientes. Cada equipo de trabajo tenía establecido un rol, una temática, un objetivo y hasta una población meta, entonces surgieron interrogantes:

- **Primera incógnita:** ¿Cómo se integran componentes relacionados, aunque muy distintos entre sí?
- **Segunda incógnita:** ¿Qué va a pasar con los nombramientos de los ejecutores dentro del equipo?, y por orden superior ¿quién va a asumir la obligatoriedad de la participación de las cuatro universidades?
- **La última cuestión es sobre el presupuesto:** ¿Cómo se solventarían los atrasos ya de sobra conocidos?

Para el equipo de trabajo esto era todo un reto. Dejando de lado los peros, se dio a la tarea de resolver y con cierto entusiasmo se dispuso a trabajar así:

- Se plantearon los objetivos integrados,
- se creó el cronograma de trabajo y un método para articular a todo el equipo,
- y se planteó el marco lógico; toda una novedad para hacer las próximas formulaciones.

Y así, poco a poco, fue naciendo la iniciativa para el 2013. Aunque un tanto agotados, en ese momento, cuando casi todo estaba listo, surgió una duda: ¿Cuál sería el nombre o título para que no quedase por fuera ningún componente?

Esto propició un debate largo, conflictivo y agotador, el cual al final del día pudo resolverse; satisfechos y con el acuerdo de todo el equipo nació la nueva Iniciativa Interuniversitaria de Desarrollo Regional o IIDR: Fortalecimiento de los Sistemas de Producción y Comercialización de los Servicios Indígenas respetando la Cultura Bribri y Cabécar con un Enfoque Ambientalmente Sostenible; tamaño nombre con tamaño reto: nuestra solución.

Fundamentada en lo anterior y por los acontecimientos ocurridos, me vi en la necesidad de implementar una nueva práctica metodológica denominada HECR, basada en las siguientes acciones:

Figura 1. La metodología del proceso en Talamanca



HACER: Planteado un objetivo, llevarlo a la práctica. **ERRAR:** Si ese objetivo no cumplía con las expectativas, entonces se **CORREGÍA**; es decir, se replanteaba y se **REINTENTABA** las veces que fuera necesario en un proceso de mejora continua. Lo importante de esto es la posibilidad de fallar, no rendirse y la oportunidad de intentarlo hasta obtener el resultado esperado.

Año 2013: un camino despejado

A la iniciativa Fortalecimiento de los Sistemas de Producción se le conocería en adelante como Talamanca II. Esta fue aprobada en abril del 2013, con cuatro meses de atraso; por este motivo el tema de la *articulación* fue vital entre todos los participantes, pues se debía superar el tiempo perdido con arduo trabajo para poder cumplir con los objetivos planteados y no quedar mal con los actores de las comunidades involucradas.

En retrospectiva, hay que mencionar que esta cohesión no fue 100% positiva, hubo debilidades como:

- Los avales para los nombramientos de los miembros del equipo, con un atraso importante para el caso de la UNA y los ejecutores que representaban al Campus Sarapiquí, área de influencia de la iniciativa; fue mi caso particular.
- La asignación del presupuesto; ya que, aunque estaban articuladas las universidades para trabajar y se contaba con el respaldo de CONARE, cada uno de los recintos tiene una forma distinta para asignar el presupuesto, y sin afán de cuestionar, tuvimos de nuevo un atraso importante por parte de nuestra institución, que lo asignó hasta luego de pasar tres meses.

Es aquí donde la articulación demostró su importancia; específicamente la contraparte del equipo, tanto el TEC como la UNED, asumió las responsabilidades presupuestarias, mientras el resto solucionaba los problemas monetarios, pero con el compromiso de que una vez resuelto el inconveniente, este presupuesto debía ser compartido de nuevo por todos los ejecutores.

Un aspecto negativo fue la reducción presupuestaria que no estaba contemplada y que causó una afectación para todo el equipo. A pesar de esta reducción, la UCR se quedó con un rubro más alto, aunque su equipo de trabajo fue pocas veces visto ejecutando las labores de campo; tareas y actividades que les correspondían.

Lo importante de trabajar articuladamente es haber logrado una *acción comunitaria* mejorada con las regiones indígenas participantes, sobre todo con sus grupos organizados. Visto de este modo, las universidades adquirieron un compromiso de trabajo común para lograr un éxito programado. Con esto se demuestra que la parte humana es muy importante para la articulación, también los lineamientos de trabajo se componen y proponen ideas desde diversas plataformas educativas, ambientales, productivas, organizativas e institucionales y así diferentes problemáticas.

Lo anterior se logró con una visión integrada en el cantón de Talamanca, área donde habita el 60% de la población indígena de Costa Rica, según datos estadísticos del Instituto de Estadísticas y Censos (INEC, 2012). En el año 2013, Talamanca era considerado uno de los tres cantones con mayor pobreza del país, razón por la cual se escogió a los distritos de Telire y Bratsi como área específica de trabajo.

Del internamiento y articulación

Ya adentrados en el territorio de Talamanca, pudimos palpar los niveles de pobreza y el poco acceso a servicios básicos como el agua potable, la salud y la educación. A esto también se suma que su cosmovisión es diferente y malentendida por la mayoría de la población no indígena; conocer y ser partícipe de estos saberes constituye todo un reto de aprendizaje para propios y ajenos. Lo anterior, aunado a la poca atención por parte de las autoridades estatales y gubernamentales locales, que generó una visión sobre el necesario apoyo y acompañamiento desde las universidades en sus *programas de extensión*, juntamente con la participación de los actores locales. Surgió una lucha por hacerse notar, romper las barreras étnicas y mejorar el desarrollo de la zona, este sería el camino correcto para cumplir nuestras metas conjuntas.

La misión de cada componente se visualizó por separado, pero sin dejar de estar íntimamente ligados. De este modo, la meta del componente ambiental se enfocó específicamente en el tema del agua (a pesar de que esta zona cuenta con abundancia de agua, no significa que esta sea de buena calidad), temática muy unida a las formas ancestrales-culturales de las actividades agrícolas, como la cría de animales.

Es aquí donde el componente agropecuario cumple su papel dentro del enfoque integral que no solo fortalece las capacidades productivas, sino que respeta sus costumbres, y en conjunto con el apoyo de nuevas tecnologías se logra que estas prácticas de producción sean amigables con el ambiente y principalmente con el recurso agua.

Los otros componentes, el tecnológico-educativo y el de turismo, también forman parte importante de este vínculo de la articulación, ya que por medio de sus actividades y tareas se puede mostrar el esfuerzo de los pueblos indígenas. Muchos emprendimientos turísticos indígenas pasan de ser solo incipientes a convertirse en un centro turístico productivo. La capacitación en esta área no solo se enfocó en propiciar nuevos empleos, sino en optimizar la calidad de los servicios turísticos y resaltar sus *tradiciones culturales*.

La articulación con la parte tecnológica de la iniciativa terminó de amarrar todos los otros componentes. Al contar con una plataforma tecnológica y de comunicación se permite crear nuevos espacios y diálogos con otras instituciones gubernamentales o privadas que mejoren los objetivos del proyecto.

Otro foco retador en esta integración devino en la apertura hacia las comunidades participantes: grupos locales, mujeres, jóvenes y el Consejo de Mayores. Esta coordinación es fruto de la presencia de las universidades en esa zona, en particular en años anteriores (2011-2012) en donde los ejecutores ya partían de un nexo estable y se habían involucrado de forma satisfactoria en el territorio.

Anotaciones finales

La experiencia de la iniciativa Talamanca II podría decirse que fue ardua y buena en términos generales. Los ejecutores aprendimos que **NO** se puede llegar a un lugar como este tan solo pensando que por tener un título universitario somos los dueños absolutos de los saberes. Este es el peor error.

Se apostó por la estrategia de considerar principios de igualdad y respeto entre personas y costumbres, principalmente a sus mayores, quienes dentro de

cada comunidad indígena poseen un rango de poder importante, que es cargado por siglos de historia que nos llevan por delante.

Por otra parte, las visitas a su territorio se han recorrido conjuntamente entre participantes y ejecutores, una tarea fácil para los locales, pero un tanto ruda para los foráneos, debido al acceso y a la distancia para llegar al sitio donde se llevan a cabo las tareas de la iniciativa.

Enfatizo en que la travesía se tiene que *vivir* para conocer la realidad de este paisaje indígena, rodeado de bellas y empinadas montañas, ríos imponentes, caudalosos y una exuberante vegetación que llena de verde todo lo andado.

Parte de este paisaje geográfico-cultural fue la dicha de compartir desde su gastronomía propia hasta actividades culturales como la «iniciación» para un futuro Awá, rango equivalente a un líder con carácter espiritual, que según Camacho (2012) es «un intermediario entre el individuo, la divinidad y el pueblo; también denominado Chamán». Este futuro conocedor de saberes fue miembro del equipo interdisciplinario de la iniciativa; no solo es médico de profesión, sino también un orgulloso representante de la cultura indígena bribri. Él fue uno de los principales motivadores en el acontecer de nuestro proyecto de extensión.

La vivencia en la regionalización interuniversitaria era impredecible, pero no atemorizante; podemos encontrar circunstancias en las cuales reímos, cantamos, aprendimos y compartimos, formando una relación que ha ido madurando y mejorando con el tiempo. Siempre el factor novedad estuvo a la orden del día.

Lo anterior me recuerda aquella primera vez que llegué a este lugar, me hizo pensar en algo muy distinto a mi cotidianeidad. El mejor ejemplo sucedió en un taller de capacitación con indígenas de la zona, en donde el tema principal se enfocaba en el *mejoramiento de su calidad de vida*. Inesperadamente fuimos interrumpidos por una mujer líder indígena cuyas palabras fueron: «¿Y quién les ha dicho a ustedes [refiriéndose a todos los universitarios que ahí estábamos] que nosotros tenemos mala calidad de vida?».

Desconcertados, caímos en cuenta del grave error cometido, ocasionado por ese pensamiento occidental sobre lo que se considera «calidad de vida» al entrar en estos territorios en particular; ese pensamiento es simplemente el *otro pensamiento*, aquel mismo que desconocemos, devaluamos y hasta ridiculizamos. Para ellos la tranquilidad y armonía con la naturaleza es la mejor calidad de vida que se pueda tener; por lo tanto, había que mantener hábitos de vida sensibilizados dentro de la cosmovisión indígena.

Resultó ser una buena experiencia de aprendizaje, y a partir de este momento se **REINTENTA** y se procura no volver a cometer esa clase de errores. Las nuevas propuestas se enfocaron en que ellos como comunidad nos plantearan sus verdaderas necesidades, obteniendo un enfoque en sus ideas endógenas, desde ellos.

Ya ubicados en el contexto —y dispuestos a continuar— nos dimos a la tarea de trabajar para mejorar todo lo que se pudiera, bajo la visión de cada actor local.

Como una bitácora de campo

El trabajo dentro del componente productivo-agropecuario tuvo su centro de operaciones en la comunidad de Shuabb, un lugar hermoso cuya belleza es igual o más grande que la distancia para llegar hasta allí. El viaje se vio colmado de varios inconvenientes, uno de ellos es la accesibilidad. Es imperativo describir la travesía para llegar a Shuabb.

Una vez en Talamanca, la primera parada se encuentra en Bribri, el centro de población más importante, luego se sigue a Bambú y de ahí hay que embarcarse en una panga (una especie de bote tripulado por un indígena hábil en cruzar el río Telire). Sorteado el susto de pasar el río, le sigue una caminata por una fuerte pendiente —que hay que subir sí o sí—, cargados con la materia prima de trabajo (semillas, vegetales, plantas medicinales, arbolitos nativos y hasta comida), lo cual requiere de la mejor condición física.

Alcanzada la parte alta, nos espera una jornada de 20 minutos en pasos de los expertos indígenas o de 45 minutos a una hora para los no tan expertos universitarios. Anecdóticamente, los primeros haciendo tiempo para que los alcanzáramos, disminuyendo su paso, y los segundos apurando el paso para no quedarse rezagados. Se formó una hilera larga de personas que recuerda una imagen de los primeros pasos del hombre para «dominar» un territorio.

Por fin llegamos a la propiedad en la cual se ubicó el proyecto, conocida como la Finca Integrada, es decir, aquella unidad productiva que recupera la cultura de antepasados por medio de la producción agrícola integral, que asegura no solo el autoconsumo, sino la permanencia de productos sanos y de excelente calidad, sin el uso de productos químicos comerciales. Su extensión necesariamente no debe ser grande. Esta puede tener una o dos hectáreas, área que permita realizar un policultivo, técnica muy arraigada en los pueblos indígenas y que está acompañada de las tradiciones culturales y turísticas (adaptado de La Finca Integral Didáctica Loroco).

Figura 2. Un dialogar de saberes



El modelo de finca integrada ubicado en la tierra perteneciente a la familia Oniel es liderado por una mujer tan fuerte como su pueblo, tan hospitalaria y amable como ninguna. Rodeada de hijos y nietos, sinceros, trabajadores, orgullosos de su herencia. Con el tiempo ellos no nos considerarían más como funcionarios universitarios, sino más bien como amigos de confianza muy bien establecida, destacando que esto sería recíproco de nuestra parte.

Esta bitácora no puede dejar de mencionar esos ratos en los que se compartían las comidas, parte muy importante dentro de su cultura. Esa comida con el sabor único que le da la preparación en un fogón construido por ellos mismos con técnica ancestral y servida en un curioso plato hecho con hojas de una especie de planta abundante en la zona. La extraordinaria habilidad por parte de las mujeres indígenas para hacer un recipiente que puede servir para comer desde un guiso hasta una sopa, sin que se derrame nada, algo increíble y delicioso.

Muchas de las visitas fueron para coordinar la forma de trabajo y organizar las próximas actividades, como la llamada *junta de trabajo*, también conocida en otras partes como *mano volteada*. La misma consiste en que el dueño de una tierra (en este caso el de la finca modelo) convoca a todo el pueblo a su propiedad con el fin de realizar conjuntamente labores relacionadas con algún trabajo en especial, en este caso son labores agrícolas.

Parte de la inventiva de esta junta es la de dividir el trabajo que consiste en sembrar, podar, limpiar el terreno para la nueva siembra o recolectar algún producto que esté listo. Todo esto ocurre mientras una de las mujeres miembro de la comunidad se da a la tarea de repartir chicha, su bebida tradicional. En la casa, las otras mujeres se afanan en tener lista una apetitosa comida para que

los trabajadores recuperen la energía perdida al concluir la jornada de trabajo o la junta. Al final, esta manera tan particular para laborar bien en equipo se convierte en una especie de celebración por el día logrado, y es acompañado de chicha y cantos con tambores que culminarán ya muy entrada la noche.

La anterior no es la única experiencia vivida. No se puede dejar de mencionar la participación de los estudiantes de la carrera de Gestión Integral de Fincas (GIF) del Campus Sarapiquí de la UNA y la de los estudiantes de Ciencias Forestales del TEC, carreras ligadas a esta iniciativa.

Parte de sus programas ha permitido que los estudiantes inscritos apliquen lo visto en clase directamente en el campo y que, a la vez, se empapen un poquito de los conocimientos ancestrales que estas personas les pueden enseñar.

En el caso particular de la UNA, la gira a Talamanca se ha convertido en toda una tradición, esperada con entusiasmo durante todo el año. El impacto es tal que estudiantes de otras carreras desean asistir a este laboratorio de campo, desencadenándose una especie de curiosidad mezclada con el deseo de poder ser útiles a esta comunidad. Parte de la programación de estas giras es poner en práctica lo aprendido en clases como estudiantes de la carrera de GIF. Curiosamente, el aprendizaje transmitido por los indígenas durante estas actividades ha sido invaluable y muy bien valorado por los futuros gestores de fincas de la UNA.

El diálogo entre estudiantes y miembros de la comunidad indígena ha ido un poco más allá. La participación tan cercana en esta realidad ha sensibilizado mucho a estos muchachos. Algunos se han dado a la tarea de buscar semillas y arbolitos en bolsa, por medio de donaciones, para entregarlos el día de su visita. Lo mismo sucede con estudiantes del TEC.

Otra de las partes positivas de la labor de extensión es que ha integrado a otros entes que en un principio no formaban parte del grupo meta de la iniciativa. Es el caso de la Escuela Unidocente de Shuabb, la cual también se ha convertido indirectamente en un beneficiario más. En esta modalidad de centros educativos (CE) se ofrece el I y II ciclos de Educación General Básica, los niños son atendidos únicamente por una maestra o un maestro, por lo general se ubican en zonas rurales donde la población estudiantil es escasa, el cual es un criterio importante para su establecimiento. Estas instituciones tienen sus diferencias con respecto a otras del sistema público, pues en una misma aula se ubican todos los estudiantes desde primer grado hasta sexto, con edades comprendidas entre los 6 y 14 años, por lo que la organización administrativa, curricular y didáctica es distinta a la que tienen los centros que agrupan alumnado por niveles. En estos centros la

matrícula no es mayor de treinta estudiantes y el MEP recomienda que se labore en un horario de 7 a. m. a 1:15 p. m. con los niños. (Alfaro et al. 2011)

En conjunto con el maestro y los futuros gestores de fincas de la UNA, los mismos niños de este centro educativo establecieron un cronograma en el cual se dan a la tarea de realizar diferentes actividades como: mejorar la huerta, mejorar el vivero escolar y la zona de las plantas medicinales y hacer abono orgánico. Además, gestionar un pequeño convivio con los niños y padres de familia. En la última actividad se dan momentos de confraternidad, como la entrega de presentes a los niños por parte de los estudiantes y la realización de un partido de fútbol jugado como una especie de mejenga, en donde la bola no es más que un remedo de balón, se pateaba sin zapatos deportivos. Dicho juego no tiene edad, ni género, ni rango de participación (los profesores también participan). Vale decir que en lugar de goles, abundan las risas y los abrazos. Al final no hay ningún perdedor, sino solo ganadores que compartieron un buen rato que servirá de anécdota para contar en sus casas o en la universidad.

Este tipo de actividad ha servido para sensibilizar a los profesionales en formación. Así comprenden que su situación es privilegiada por poder asistir a la universidad, que su vida no es tan dura. Comprenden que caminar a la universidad no es nada en comparación con el trayecto solitario por la montaña que hace un niño de siete años para poder asistir a la escuela, muchas veces sin haber probado un solo bocado de comida.

Por otro lado, los niños de esta escuela cada vez que ven llegar a los ejecutores preguntan ¿cuándo van a llegar los de la u?, quieren que vengan rápido, sin importar cuántos o quiénes (todos los años es un grupo distinto al anterior). Si uno les pregunta sobre ¿qué opinan de la universidad?, ellos no han dudado en responder que esperan poder llegar a estudiar en uno de estos recintos, que les gustaría ser como el muchacho grandote que juega muy bien o la muchacha que los entretiene haciéndoles dibujos. Sin duda alguna un logro que no estaba contemplado como un objetivo, pero que los ha llenado de satisfacción.

Por otro lado, no todo es tan agradable como lo anterior. A mediados del año 2013 existieron problemas externos que ocasionaron un daño a lo interno; en consecuencia, la UNA se quedó sin representante de la coordinación general, un inconveniente que pudo traer abajo todo lo logrado hasta el momento. Un aspecto relevante de mi bitácora resalta al momento de ser propuesta como la nueva coordinadora por parte de la UNA para la región huetar atlántica; debiendo dejar mi anterior participación como ejecutora para integrar labores

más relacionadas a la supervisión del equipo interdisciplinario de la universidad para la cual trabajo.

Mi primer compromiso fue el de NO hacer esta labor desde un escritorio, sino tratar de estar más en el lugar donde ocurría la acción: Talamanca. Sin embargo, esto fue casi imposible, porque las constantes reuniones me lo limitaron. Empero, sin mermar mi entusiasmo, las labores eran distintas y agotadoras, incluían algunas como las siguientes: revisar informes de labores, revisar y dar seguimiento a presupuestos, lidiar con las asignaciones de tareas.

Este trabajo en equipo dio sus frutos y en diciembre de ese año logramos pasar de ser una de las regiones más rezagadas a ser la única con iniciativas avaladas y aprobadas para continuar en el año 2014.

El final del camino

Empezamos el año 2014 con igual entusiasmo y positivismo, pero al llegar las vacaciones llegó una mala noticia, ¡se redujo el presupuesto para todas las universidades! Un obstáculo terrible para concluir con los objetivos, parecía que el tiempo se estaba devolviendo. Otra vez empezamos el año con limitaciones y atrasos de todo tipo, sumado a la sorpresa de que las autoridades superiores de la UNA decidieron nuevos lineamientos que incluso eliminaban la figura de la Comisión Regional Interuniversitaria (CRI).

Particularmente, mi puesto como coordinadora fue eliminado de la articulación con las otras instituciones. Los nuevos lineamientos indicaban trabajar por separado de las otras instituciones, por lo menos para este año. Se aclara que la figura de la coordinación no estaría representada en ningún accionar de la UNA y en las otras zonas geográficas contempladas como regiones de trabajo de la extensión universitaria.

De nuevo volví a formar parte del equipo de ejecutores de la IIDR Talamanca II; un trabajo que me inspira más y en el cual me siento más a gusto. Sin embargo, siempre me dejó un sin sabor porque NO fueron apreciados los esfuerzos y logros alcanzados durante el año anterior.

Hasta ahora la iniciativa sigue con labores, aunque finalizaron en el 2014, se concluyen todas las tareas para dar el cierre del informe de labores a las autoridades competentes. Ahora mi tarea consiste en dar a conocer un poco lo que es la experiencia de la extensión.

A modo de anécdota, rememoro mi paso por las labores como ejecutora de un proyecto docente y extensionista, donde todavía me queda mucho por aprender, sobre todo de nuestro pueblo indígena; el aprendizaje está superado por el intenso agradecimiento de permitirme que realizara mi trabajo con ellos.

Queda la gratitud por compartir momentos inolvidables con todos los miembros del equipo, por sentir esa calidad humana sincera y amiga de todos. Por sentir la cercanía de cada uno de los personajes que participaron en muchas formas de esta experiencia y que me enriquecieron como persona. La experiencia permitió mostrar a los estudiantes que ellos también pueden aportar un granito de arena. Lo más importante es resaltar la labor de la extensión universitaria, que es un pilar vital en el acontecer en la realidad que vive diariamente nuestro país.

Referencias

- Alfaro, M. (2011). *Perfil docente: fundamentos teóricos y metodológicos*. Heredia, Costa Rica: EUNA.
- Camacho, M. (2012). *El realismo mágico en el canto indígena bribri y su impacto en la música básica contemporánea costarricense*. Recuperado de <http://www.academia.edu/2985228/>
- CRI Huetar Atlántica (Comisión Regional Interuniversitaria). (2012). *Dinamizando el Desarrollo Local en Comunidades Bribri y Cabécar en los distritos Telire y Bratsi*. CONARE. San José, C. R.
- Jara, O. (2012). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. San José, Costa Rica: Centro de Estudios y Publicaciones Alforja.
- Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. (2014). *En su dimensión pedagógica constituye una metodología de aprendizaje integral y humanizadora*. Recuperado de http://www.extension.edu.uy/que_es_extension.