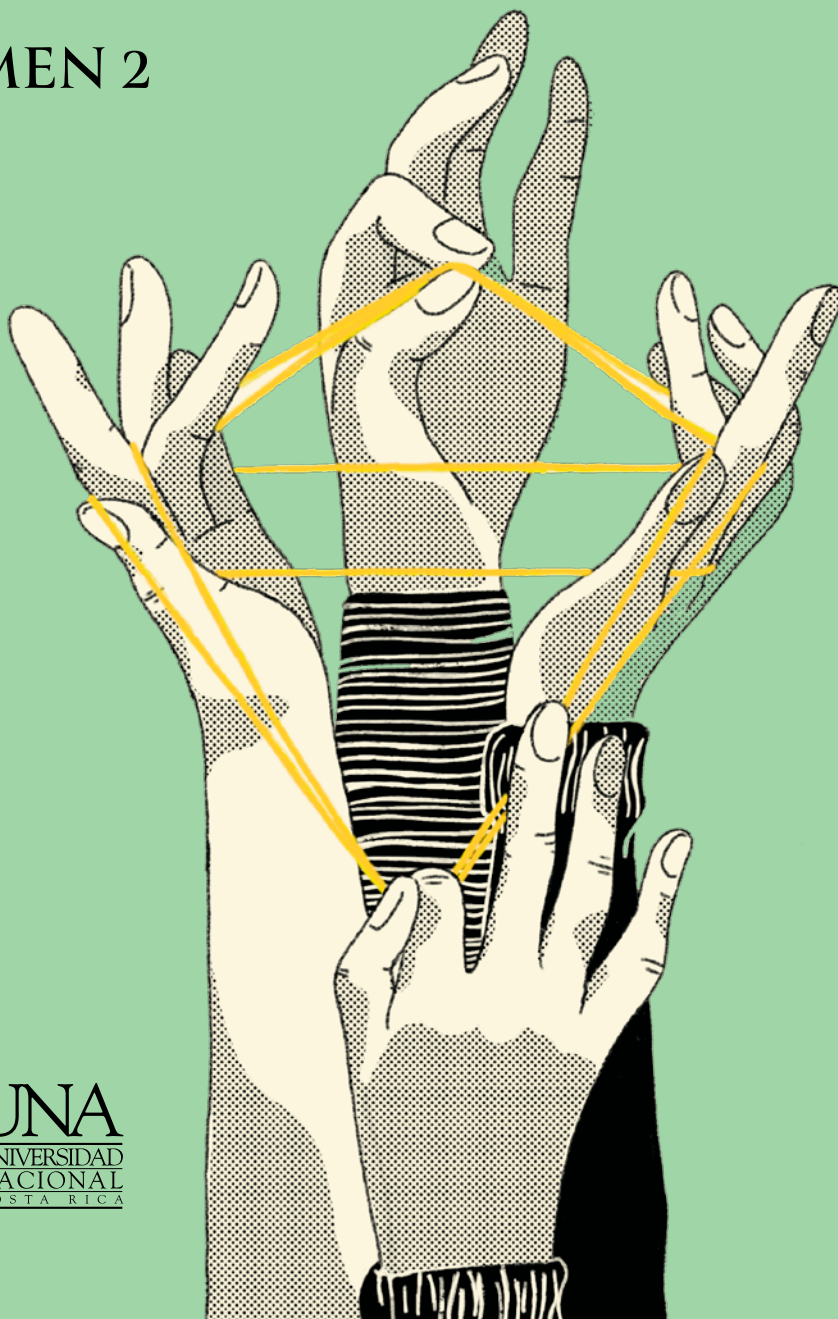


COMPILADORES-EDITORES:

RAFAEL ARIAS RAMÍREZ Y ÁLVARO MARTÍN PARADA GÓMEZ

ENFOQUES TEÓRICO-METODOLÓGICOS:
EDUCACIÓN, GOBERNANZA LOCAL Y
DESARROLLO BASADO EN LA COMUNIDAD

VOLUMEN 2



UNA
UNIVERSIDAD
NACIONAL
COSTA RICA

ENFOQUES TEÓRICO-
METODOLÓGICOS:
EDUCACIÓN, GOBERNANZA
LOCAL Y DESARROLLO BASADO
EN LA COMUNIDAD
VOLUMEN 2

Edición aprobada por el Consejo Editorial de la Universidad Nacional

Dra. Iliana Araya Ramírez
PRESIDENTA

Dr. Marco Vinicio Méndez Coto
SECRETARIO

Concejales

Ing. Érick Álvarez Ramírez
DIRECTOR DEL PROGRAMA DE PUBLICACIONES E IMPRESIONES

Dr. Gabriel Baltodano Román
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

Dr. Jorge Herrera Murillo
VICERRECTOR DE INVESTIGACIÓN

Mag. Patricia Vásquez Hernández
SECCIÓN HUETAR NORTE Y CARIBE

Compiladores-editores:
Rafael Arias Ramírez, Álvaro Martín Parada Gómez

ENFOQUES TEÓRICO-
METODOLÓGICOS:
EDUCACIÓN, GOBERNANZA
LOCAL Y DESARROLLO BASADO
EN LA COMUNIDAD
VOLUMEN 2





©EUNA
Editorial Universidad Nacional
Heredia, Campus Omar Dengo, Costa Rica
Teléfono: (506) 2562-6750
Correo electrónico: euna@una.ac.cr
Apartado postal: 86-3000 (Heredia, Costa Rica)

La Editorial Universidad Nacional (EUNA) es miembro de la Comisión de Editoriales Universitarias Públicas Costarricenses (EDUPUC), del Sistema Editorial Universitario Centroamericano (SEDUCA) y de la Asociación de Editoriales Universitarias de América Latina y el Caribe (EULAC).
© Rafael Arias Ramírez, Álvaro Martín Parada Gómez
© Enfoques teórico-metodológicos: educación, gobernanza local y desarrollo basado en la comunidad. Volumen 2.
Primera edición 2026

Dirección editorial:
Marianela Camacho Alfaro - marianela.camacho.alfaro@una.cr
Valeria Alfaro Vargas - valeria.alfaro.vargas@una.cr

Diseño y diagramación: Ester Molina Figuls
Título: Enfoques teórico-metodológicos: educación, gobernanza local y desarrollo basado en la comunidad. Volumen 2
Imagen de cubierta: "Construyendo juntos" (2024) de Yéssica Salazar Villalobos. Técnica: Ilustración digital, 22 x 28 cm.

378.103097286
E56e

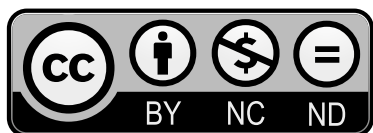
Enfoques teórico-metodológicos : educación, gobernanza local y desarrollo basado en la comunidad : volumen 2 / compiladores-editores: Rafael Arias Ramírez, Álvaro Martín Parada Gómez. -- Primera edición. -- Heredia, Costa Rica : EUNA, 2026.

1 recurso en línea (334 páginas) : ilustraciones a color, archivo de texto, PDF, 1.5 MB

ISBN 978-9977-65-948-0

1. EXTENSIÓN UNIVERSITARIA 2. EDUCACIÓN 3. COMUNIDADES 4. GOBIERNO LOCAL 5. ENSEÑANZA SUPERIOR 6. DESARROLLO DE LA COMUNIDAD 7. ESTUDIOS DE CASOS I. Arias Ramírez, Rafael II. Parada Gómez, Álvaro Martín

Esta publicación es objeto de una licencia Creative Commons que no autoriza el uso comercial:
Atribución-NoComercial-NoDerivadas
CC BY-NC-ND 4.0



Contenido

Presentación	11
Introducción	15
EJE 1. EDUCACIÓN TRANSFORMADORA	19
Capítulo I. Una experiencia lúdica sobre el cuidado desde la educación para la paz en la extensión universitaria.....	21
Capítulo II. Apoyando a las familias en la crianza, el manejo de la disciplina y el desarrollo infantil: la importancia de una integración entre la extensión y la investigación desde la Universidad Nacional	57
Capítulo III. Educación ambiental desde los proyectos. Interlace y Encuentros Literarios UNA	87
Capítulo IV. Abordaje de factores emocionales en tiempos de pandemia por SARS-CoV-2: el caso del Colegio Científico de Costa Rica, sede Universidad Nacional, región Brunca.....	117
EJE 2. GOBERNANZA LOCAL Y DESARROLLO ORGANIZACIONAL	137
Capítulo I. Modelos de desarrollo territorial: una alternativa para el bienestar comunitario	139
Capítulo II. Fortalecimiento de las organizaciones de productores de la región Brunca por medio de una unidad para la formulación de proyectos	179
Capítulo III. Acompañamiento a comunidades de la Península de Osa desde la inter-transdisciplinariedad.....	203
EJE 3. DESARROLLO BASADO EN LA COMUNIDAD: ESTUDIOS DE CASO	233
Capítulo I. Gestión comunitaria del agua para el desarrollo sostenible de la región Chorotega: fortalecimiento de capacidades desde la academia	235
Capítulo II. Construcción de rutas turísticas en destinos emergentes a través de metodologías participativas, el caso de Pérez Zeledón.....	257
Capítulo III. La alfabetización digital para adultos mayores en contextos comunitarios.....	275
Capítulo IV. Reconstruyendo la esperanza: una espiritualidad de liberación y resistencia	293
SOBRE LAS PERSONAS AUTORAS	323

Índice de figuras y tablas

Presentación	11
Introducción	15
EJE 1. EDUCACIÓN TRANSFORMADORA	19
Capítulo I. Una experiencia lúdica sobre el cuidado desde la educación para la paz en la extensión universitaria.....	21
Figura 1. Prácticas de autocuidado mencionadas por niños y niñas.....	45
Figura 2. Opiniones de los niños de cómo desean ser cuidados.....	50
Figura 3. Opiniones de las personas adultas sobre cómo desean ser cuidadas.	51
Capítulo II. Apoyando a las familias en la crianza, el manejo de la disciplina y el desarrollo infantil: la importancia de una integración entre la extensión y la investigación desde la Universidad Nacional	57
Tabla 1. Estadísticos descriptivos de las sub-escalas de la Escala de Crianza.....	68
Tabla 2. Estadísticos descriptivos de las sub-escalas de la Escala QCCG.....	70
Tabla 3. Estadísticos descriptivos de las sub-escalas de la SCP.	71
Tabla 4. Diferencias entre el pre-test, el post-test y el seguimiento para el grupo control.	72
Tabla 5. Diferencias entre el pre-test, el post-test y el seguimiento para el grupo experimental.....	74
Tabla 6. Diferencias entre el pre-test, el post-test y el seguimiento para el grupo alternativo.	74
Figura 1. Medias marginales de la variable castigo físico.....	78
Capítulo III. Educación ambiental desde los proyectos. Interlace y Encuentros Literarios UNA	87
Figura 1. Mapa del CBIMA.	92
Figura 2. Ejes de trabajo de la estrategia de educación ambiental del CBIMA.....	96

Figura 3. Territorio y lugares de siembra de árboles según plan arquitectónico.....	103
Capítulo IV. Abordaje de factores emocionales en tiempos de pandemia por SARS-CoV-2: el caso del Colegio Científico de Costa Rica, sede Universidad Nacional, región Brunca.....	117
Tabla 1. Adaptación del modelo mixto de inteligencia emocional de Goleman.	122
Tabla 2. Factores emocionales observados en la población meta....	130
Tabla 3. Estrategias implementadas para abordar factores emocionales en estudiantes.	131
EJE 2. GOBERNANZA LOCAL Y DESARROLLO ORGANIZACIONAL.....	137
Capítulo I. Modelos de desarrollo territorial: una alternativa para el bienestar comunitario	139
Tabla 1. Cantones con desarrollo relativo mayor.	147
Tabla 2. Cantones con desarrollo relativo menor.....	148
Figura 1. Base conceptual del modelo de desarrollo territorial o prototipado	155
Tabla 3. Modelos de desarrollo territorial impulsados al 2023.....	158
Figura 4. Elementos que inciden en una buena gobernanza.....	171
Capítulo II. Fortalecimiento de las organizaciones de productores de la región Brunca por medio de una unidad para la formulación de proyectos	179
Capítulo III. Acompañamiento a comunidades de la Península de Osa desde la inter-transdisciplinariedad.....	203
Figura 1. Metodología del equipo.	218
EJE 3. DESARROLLO BASADO EN LA COMUNIDAD: ESTUDIOS DE CASO.....	233
Capítulo I. Gestión comunitaria del agua para el desarrollo sostenible de la región Chorotega: fortalecimiento de capacidades desde la academia	235
Figura 1. Componentes de evaluación de la gestión de ASADAS del Instituto Costarricense de Acueductos y Alcantarillados.	239

Figura 2. Ubicación del área de estudio y de las Asociaciones Administradoras de Acueductos Rurales (ASADAS) con las que el HIDROCEC ha desarrollado los 14 proyectos en el periodo (2011- 2022). 243

Capítulo II. Construcción de rutas turísticas en destinos emergentes a través de metodologías participativas, el caso de Pérez Zeledón 257

 Tabla 1. Recopilación de la planta turística de Pérez Zeledón..... 267

 Gráfico 1. Categoría de la planta turística distribuida por distritos. 268

Capítulo III. La alfabetización digital para adultos mayores en contextos comunitarios 275

 Tabla 1. Capacitaciones que se trabajaron en el primer ciclo. 285

 Tabla 2. Comunidades participantes. 286

Capítulo IV. Reconstruyendo la esperanza: una espiritualidad de liberación y resistencia 293

SOBRE LAS PERSONAS AUTORAS..... 323

Presentación

La Vicerrectoría de Extensión continúa con su propósito claro de fortalecer el vínculo entre la Universidad-Estado-Sociedad, por medio de la producción académica para así impulsar la visibilidad y trascendencia de la labor que las personas extensio-nistas realizan a través de los diferentes programas, proyectos y actividades académicas de extensión y desde las diferentes dis-ciplinas de nuestra universidad. Los diversos enfoques teóricos y metodológicos, aplicados en el quehacer de la extensión univer-sitaria, enriquecen el abordaje de objetos de estudio complejos y dinámicos, lo cual permite el análisis e interpretación de los fenó-menos que enfrentan las poblaciones de los sectores sociales, las comunidades y territorios, con lo cual contribuyen con estudios sólidos y generan resultados concretos para su abordaje.

Las contribuciones seleccionadas representan la pertinencia social y la excelencia académica de la extensión universitaria y su presencia en las comunidades de nuestro país. La edición y publicación de esta serie de libros refuerza el eje de producción académica de la Vicerrectoría de Extensión y reconoce el esfuer-zo que, desde las unidades académicas, se realiza para incidir di-rectamente en el bienestar, con resultados concretos en el plano de la acción con los actores en las comunidades, que se concreta con la sistematización y producción académica. Estos productos permiten una mayor divulgación y proyección del conocimiento generado con un enfoque transdisciplinario, tomando en cuenta,

para ello, la fuente del conocimiento y saberes de las poblaciones interlocutoras que son parte de los resultados obtenidos.

Las iniciativas de extensión están en el centro de la misión de nuestra universidad y su compromiso con los sectores sociales y comunidades que requieren apoyo para potenciar sus capacidades organizativas, para la gestión de proyectos sociales y productivos conducentes a alcanzar mayores niveles de bienestar y calidad de vida. Las diferentes iniciativas económicas promueven el desarrollo basado en las comunidades, reconociendo así sus saberes y entendiendo las dimensiones de las necesidades y oportunidades que se presentan para poder incidir positivamente mediante propuestas o soluciones prácticas a los desafíos.

Los ejes temáticos desarrollados en este segundo volumen evidencian las contribuciones específicas en cada uno de sus capítulos y, al mismo tiempo, permiten apreciar cómo las personas académicas reafirman la pertinencia y la trascendencia de la extensión universitaria en las diversas regiones del país, especialmente en aquellas donde la Universidad Nacional mantiene presencia activa. Las aportaciones reunidas se destacan en dos niveles principales: por un lado, la articulación entre teoría y práctica como principio epistemológico para la generación de conocimiento; y, por otro, la perspectiva inter, multi y transdisciplinaria que orienta el análisis de problemáticas complejas.

Por un lado, la relación teoría y práctica se integra en los distintos capítulos a partir de la experiencia que se deriva de los estudios de caso. Esto es fundamental en el rompimiento del modelo académico vigente según el cual la enseñanza-aprendizaje en el aula es un espacio acotado; al contrario, las experiencias demuestran la posibilidad de realizar procesos de enseñanza en contextos adversos con las poblaciones en vulnerabilidad social, al integrar al estudiantado como un sujeto activo que aprende de la dinámica de la realidad nacional.

Por otro, el enfoque inter, multi y transdisciplinario se potencia con los procesos de extensión universitaria, el cual fomenta la articulación de las áreas sustantivas como la docencia, la investigación y la extensión. Una visión académica unilateral y especializada en el desarrollo de las disciplinas como la economía, la informática, la química, entre otras, puede ser transformada hacia

la articulación entre distintas disciplinas, cuyo objetivo es el abordaje de las demandas sociales y necesidades que experimentan las comunidades. Cabe resaltar el esfuerzo de integración del conocimiento y buenas prácticas desarrolladas por las poblaciones interlocutoras, las cuales contribuyen a concretar un proceso de creación de conocimiento entre las personas académicas y las personas participantes de las comunidades.

En definitiva, desde la Vicerrectoría de Extensión asumimos el compromiso de contribuir con el desarrollo humano de las comunidades y territorios desde una visión novedosa y efectiva, la cual concibe estas dos categorías como el centro medular de la acción transformadora de la extensión universitaria. Lo anterior a partir de posturas políticas y éticas claras en el análisis de los problemas nacionales. Desde esta perspectiva, el eje de producción académica de la extensión universitaria promovida por la Vicerrectoría de Extensión, desarrollada en conjunto con la Editorial Universidad Nacional, promueve la serie de enfoques teóricos y metodológicos que recuperan y divulgan el trabajo de nuestros y nuestras extensionistas, quienes integran el quehacer de la extensión con la investigación y la docencia.

Álvaro Martín Parada Gómez
Vicerrector de Extensión, Universidad Nacional
Noviembre del 2024

Introducción

La aproximación a las dinámicas sociales, económicas, ambientales y culturales en los territorios y sus comunidades ha sido parte sustantiva del quehacer de la extensión universitaria desde la fundación de nuestra universidad. La acción transformadora de los proyectos de extensión no ha cesado, sigue multiplicándose en las diferentes regiones donde la universidad tiene presencia: se ha comprometido con el desarrollo sectorial y territorial que deriva en mayores niveles de bienestar social y desarrollo humano de las comunidades. Este cometido ha sido el faro que ha orientado la acción de la extensión universitaria y que se encuentra inscrito en el espíritu del Estatuto Orgánico de la Universidad Nacional.

En esta dirección, la Vicerrectoría de Extensión ha emprendido nuevos retos para aumentar el impacto de sus experiencias y tener una mayor incidencia en el proceso de toma de decisiones en todos los niveles, con particular énfasis en la escala local: de manera directa en los territorios y con sus comunidades. Un nuevo enfoque para la transformación del tejido productivo y social con carácter territorial solidifica el arraigo de la extensión con los sectores sociales, las organizaciones de base comunitaria y las instituciones para el desarrollo. La aspiración siempre ha sido la construcción conjunta de un desarrollo basado en los saberes de las comunidades y en el conocimiento que, desde los distintos proyectos y programas de extensión, se transmite a los sujetos del cambio en sus contextos socio-culturales.

De la mano con el impacto directo que la extensión tiene en la educación, capacitación y creación de capacidades para el desarrollo humano en las comunidades, también se genera producción académica a partir de la aplicación de enfoques teóricos y metodológicos. Estos enfoques no solo orientan las contribuciones desde el conocimiento académico, también proyectan los resultados de la acción transformadora de la extensión universitaria a todas las escalas: nacional, regional y local. Este libro representa el esfuerzo de un número significativo de extensionistas, quienes, a través de sus proyectos de extensión, se han aproximado a diferentes objetos de estudio y han contribuido con la sistematización y creación de conocimiento.

El volumen 2 de la serie de libros *Enfoques Teóricos y Metodológicos desde la Extensión Universitaria* cristaliza el esfuerzo de la Vicerrectoría de Extensión por ofrecer un medio de divulgación del quehacer de las personas extensionistas, así como de la pertinencia y relevancia académicas de los proyectos que ejecutan. Este volumen, subtítulo *educación, gobernanza local y desarrollo basado en la comunidad*, se compone de once contribuciones seleccionadas y agrupadas en tres ejes fundamentales en el desarrollo de la extensión.

El primer eje titulado Educación transformadora lo conforman cuatro capítulos. En el primer capítulo la autora nos plantea la importancia de la relación entre comunidad y educación para la paz; enfoca la atención en la pedagogía del cuidado en espacios como la familia, la escuela y la comunidad. En el segundo capítulo, los autores argumentan sobre la importancia de la educación de los servicios educativos y de cuidado de la primera infancia en el periodo postcovid-19. En el tercer capítulo, las autoras nos presentan los resultados de dos proyectos con impactos en la comunidad; el primero tiene como propósito hacer de los espacios urbanos ecosistemas más habitables, resilientes e inclusivos; el segundo proyecto es un ejercicio de encuentros intergeneracionales a través de expresiones literarias. En el cuarto capítulo y último de este primer eje, las personas autoras nos presentan una serie de desafíos para la población estudiantil de secundaria en el contexto de la covid-19, tomando como estudio de caso el Colegio Científico de Costa Rica en la Sede Universidad Nacional región Brunca.

El segundo eje, Gobernanza local y desarrollo organizacional, lo componen tres capítulos. En el primer capítulo las personas autoras plantean una serie de tesis sobre la importancia del enfoque territorial en el quehacer de la extensión universitaria. A través de este enfoque, se proponen una serie de modelos de desarrollo territorial en diferentes zonas geográficas del país. En el segundo capítulo, el autor se refiere a la importancia del desarrollo organizacional en la región Brunca para aprovechar los recursos endógenos e institucionales existentes en la región. En el último capítulo de este eje, las autoras plantean la relevancia que tiene la participación ciudadana y la creación de capacidades autogestionarias para el mejoramiento de la calidad de vida en los territorios y sus comunidades. En este sentido, proponen una aproximación inter-transdisciplinaria para abordar este proceso desde una visión integral.

Por último, pero no menos importante, el tercer eje es Desarrollo basado en la comunidad: estudios de caso, y lo conforman cuatro capítulos. En el primer capítulo las personas autoras plantean la importancia de los esquemas de gobernanza eficientes, que se adapten a las condiciones y necesidades de los pobladores y sus entornos, en general. Su estudio de caso se enfoca en la necesidad de fortalecer las capacidades organizacionales e institucionales para la gestión y el manejo del recurso hídrico en la región Chorotega. En el segundo capítulo, el autor argumenta en torno a esquemas alternativos para el desarrollo turístico en comunidades rurales, considerando dotación de recursos y potencialidades del lugar. El estudio de caso propone una metodología para crear rutas turísticas en el cantón de Pérez Zeledón de acuerdo con sus propias particularidades. En el tercer capítulo, las autoras se refieren al proyecto de extensión que vincula la práctica de los estudiantes de la Escuela de Secretariado Profesional (División de Educología) con la población adulta mayor de la provincia de Heredia en materia de alfabetización tecnológica en segmentos vulnerables de dicha población. En el último capítulo de este eje, la autora plantea la problemática de la violencia de género como un tipo de violencia estructural que tiene un componente central de discriminación institucionalizada y culturalmente construida. El estudio de

caso se localiza en el distrito de Upala en la zona norte, con un grupo de mujeres, para determinar la incidencia de los lenguajes, los discursos y las prácticas religiosas como vehículos de la normalización de la violencia de género.

Rafael Arias Ramírez, Ph.D.

EJE 1.

EDUCACIÓN TRANSFORMADORA

Capítulo I.

Una experiencia lúdica sobre el cuidado desde la educación para la paz en la extensión universitaria

Evelyn Cerdas Agüero

Introducción

El siguiente capítulo tiene como objetivo sistematizar una experiencia de educación para la paz (EP en adelante) basada en el cuidado mutuo como eje fundamental para construir una cultura de paz. Esta experiencia se llevó a cabo por medio de un taller lúdico y participativo basado en los juegos cooperativos, en el que se recalca la importancia de construir las paces desde el cuidado mutuo, para así promover la cultura de paz en las comunidades, en este caso específico desde la comunidad educativa.

De tal modo, se comparte la sistematización de un taller realizado en el marco del proyecto de extensión Comunidades Educativas que Construyen Paz, el cual se realizó con madres de familia y sus hijos e hijas, pertenecientes a una escuela pública de la provincia de Heredia, Costa Rica.

Es necesario profundizar en el sentido que le dan las personas participantes al cuidado, en específico al cuidado de la otra persona con la cual se relacionan y lo que esto implica para el cuidado mutuo como uno de los aspectos fundamentales para promover las diversas formas de hacer las paces en entornos como la familia, la escuela y la comunidad.

Este texto se estructura a través de un hilo conductor que inicia con el marco teórico-conceptual, desde el cual se abordan conceptos claves que permitan comprender cómo se entiende la educación para la paz, la cultura de paz, el vínculo de la educación para la paz con el cuidado, así como el trabajo comunitario desde la extensión. Además, se incluye una aproximación metodológica, apartado en el cual se plantea el enfoque lúdico basado en los

juegos cooperativos y el enfoque socioafectivo mediante los que se llevó a cabo la experiencia.

Más adelante, en el apartado de resultados, estos juegos se presentan a partir de seis ejes: el espacio que rompe hielos y genera conocimiento; la importancia del cuidar; el cuidado y la perspectiva de los derechos humanos; el autocuidado: reconociendo mi valor como ser humano; el autocuidado: pensando en metas como proyecto de vida; y aceptando el cuidado hacia nosotros. Por último, se presentan las conclusiones y se aborda la pedagogía del cuidado como una forma de hacer las paces.

Marco teórico-conceptual

Este capítulo se sustenta en referentes teóricos que facultan un diálogo con la praxis del proceso como parte de la educación para la paz. Esta busca fortalecer el reconocimiento y fortalecimiento de las capacidades de los seres humanos para construir una cultura de paz. Dichos abordajes teóricos se ven entrelazados en un eje que vincula el reconocimiento del ser humano como sujeto de derechos, capaz de protagonizar su historia por medio de acciones, actitudes y prácticas que expresan el cuidado mutuo basado en el respeto, la solidaridad y la afectividad.

La educación para la paz

La educación para la paz (EP) es uno de los caminos fundamentales en la sociedad latinoamericana para el desarrollo y fortalecimiento de capacidades, de habilidades para la existencia de prácticas y actitudes que posibiliten el fortalecimiento de la convivencia pacífica. Es una educación centrada en las visiones de la paz, no solo formales sino también no formales, es decir, aquellos saberes colectivos, ciudadanos y culturales de los pueblos latinoamericanos que tienen prácticas de paz y los saberes que surgen de ámbitos como el escolar -donde la comunidad educativa tiene formas de construir las paces que sobrepasan conceptos tradicionales y son parte de la convivencia cotidiana.

La EP como un proceso pedagógico puede pensarse desde distintos enfoques; así, Prada, Sánchez, Restrepo y Arboleda (2016) proponen varios: primero, el enfoque participativo u horizontal, el cual implica procesos inclusivos, participativos y democráticos, en los que se promueva el diálogo y la horizontalidad cuya base es el respeto entre las personas participantes.

Segundo, el enfoque vivencial, experiencial o socioafectivo, centrado en el aprendizaje a partir de la vivencia y la experiencia, en el cual se permite que afloren los sentimientos a partir de situaciones cotidianas, cada sujeto es protagonista de su propia historia. Este modelo es también planteado por Herrero (2012), el cual, según la autora, parte de la concepción positiva de paz desde el ámbito intrapersonal e interpersonal para avanzar a otros espacios sociales. La paz positiva se vincula con la realización humana, la disminución de las injusticias sociales y las formas de violencia estructural. Al mismo tiempo, plantea una visión positiva del conflicto como parte de la naturaleza humana y las relaciones sociales, con el cual hay que convivir a través del desarrollo de habilidades para su regulación. Además, un punto importante directamente vinculado con esta experiencia es que se reconoce que la EP responde a una serie de valores y afectividades, así como de acciones que buscan la transformación de la realidad y de estructuras violentas. En este sentido, resulta atinente acotar que esta visión presupone una concepción de ser humano capaz de transformar realidades sociales y formas de vivir en colectividad.

Otro enfoque propuesto es el de las emociones, que enfatiza en los aspectos emocionales de las personas como parte integral del ser humano, de sus formas de aprendizaje y de las actividades que realiza. También, el enfoque apreciativo se centra en la implementación de estrategias de trabajo comunes dirigidas a la transformación de la realidad a partir del análisis de lo que se tiene, los recursos, las capacidades, las habilidades y las buenas experiencias. Mientras que el enfoque reflexivo se basa en la promoción de la reflexión crítica sobre las propias experiencias y realidades cotidianas, lo cual permite la participación y análisis de realidades que atañen al contexto y a las situaciones vividas.

Otra propuesta es el enfoque artístico y lúdico, basado en el desarrollo de capacidades creativas y lúdicas para la transformación de las realidades, por medio del juego y el arte. Se conjuga con las emociones y las formas de pensar, crear y reflexionar en un proceso educativo para construir la paz.

Herrero (2012) también plantea varios enfoques de EP importantes de considerar, como el sociocrítico, basado en las propuestas de Paulo Freire. En este se propone la concienciación de las personas oprimidas para que se empoderen y sean libres de las diversas formas de opresión que las han relegado a ser víctimas excluidas. El camino es generar un proceso de concienciación basado en actitudes hacia la autonomía y la liberación para generar alternativas y posibles acciones con el propósito de salir del entorno opresor. De acuerdo con Herrero (2012), citando a Araujo-Olivera, 2002, p. 60, Freire plantea la concienciación como proceso basado en “la crítica, el cuestionamiento, la creatividad y el diálogo intersubjetivo para la liberación de los colectivos más vulnerables y excluidos” (p. 240). En este sentido, en este proyecto se busca un proceso de reflexión crítico desde las propias prácticas y la concienciación de las capacidades de cada participante para construir y promover la paz.

El modelo ecológico-comunicativo: basado en las propuestas de Martín Rodríguez Rojo (1997) sobre la didáctica crítica desde la acción comunicativa y la pedagogía crítica, privilegia los procesos de enseñanza como procesos horizontales de comunicación social cuyo camino es la emancipación; este marco comunicativo es en tres direcciones: consigo mismo, con los demás y con la naturaleza. Desde el enfoque de la pedagogía crítica se plantea la transformación social por medio de prácticas educativas críticas, democráticas, basadas en el diálogo y concededoras del contexto. “La pedagogía crítica, por tanto, se plantea como una herramienta de transformación social «dialogar para transformar»” (Herrero, 2012, p. 250). Desde dicho enfoque, en este proyecto se aborda un proceso pedagógico basado en una comunicación para la paz centrado en el respeto, la libertad de expresión, la escucha asertiva y el diálogo.

Así, estos modelos develan que en una pedagogía para la paz se prioriza la vivencia, la empatía, la afectividad, el aprendizaje

significativo y crítico. Es un proceso que se realiza a través de la reflexión y de la experiencia de situaciones reales que afectan a las personas, de la realidad social y de las interacciones humanas. Es una educación transformadora y, por lo tanto, crítica y dinámica, características que deberían hacerse realidad en formas de mediación pedagógica que favorezcan la creación de espacios participativos, vivenciales, lúdicos y dinámicos.

Educar para la paz es construir una cultura de paz

La EP como proceso, como instrumento y como fin en sí mismo, se plantea como uno de sus objetivos construir una cultura de paz, en la cual se promuevan y practiquen determinados valores y formas de vida para conciliar en las realidades cotidianas. Estos valores y prácticas se basan en el respeto mutuo, la solidaridad, el diálogo, el reconocimiento de los derechos humanos, cuyo fundamento es el respeto y el reconocimiento de la dignidad humana. De acuerdo con Bahajin (2018, p. 94), la EP “es un instrumento esencial para la cultura de paz, porque permite a los ciudadanos del mundo ayudarse entre ellos, con el fin de gozar de las mismas oportunidades y utilizar tanto sus competencias como capacidades para hacer las paces”.

Según la Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz (Asamblea General de Naciones Unidas, 1999), la cultura de paz se refiere a la práctica de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida basados en el respeto a la vida, la no violencia, la solución pacífica de los conflictos; el respeto y la promoción de los derechos humanos; la protección del medio ambiente, la igualdad, la libertad, la justicia, la solidaridad, la cooperación, la diversidad cultural, en un entorno que favorezca la paz.

Asimismo, la cultura de paz, también concebida como paz cultural, refiere a aspectos de una cultura que justifican y legitiman la paz directa y la paz estructural (Galtung, 2003); es la paz que se va construyendo desde la realidad cultural y que enfrenta a las formas de violencia cultural. Es la que está presente en las interacciones y manifestaciones del lenguaje, la educación, las tradiciones, las costumbres, el arte, la música, es así, una construcción a partir de la praxis desde el ser humano y de las colectividades.

Esta tipología de paz cultural como parte integral de la paz positiva es concebida como paz neutra por Jiménez (2011, 2009), entendida como “un marco diferente de acción caracterizado por la implicación activa de las personas en la tarea de reducir la violencia cultural (simbólica)” (Jiménez, 2009, p. 156). Dicha visión se relaciona con el planteamiento de Martín (2015) denominado “empoderamiento pacifista”, en el sentido de que su objetivo es transformar la realidad de forma constructiva y pacífica por medio de procesos en los cuales la paz, la transformación pacífica de conflictos, la satisfacción de necesidades y el desarrollo de capacidades humanas ocupen el espacio personal y comunitario.

Es claro que esta cultura implica la concienciación de la realidad y de una serie de compromisos para su transformación, a partir del espacio subjetivo:

Educar para una cultura de paz significa fomentar espacios donde las personas puedan expresar sus desacuerdos, discutir, deliberar, contrastar, actuar, transformar su mundo individual y colectivo, adquiriendo un compromiso social y un grado de conciencia que lleve a la reflexión de la importancia frente al cuidado del otro(a) y de lo otro. Se trata así de fomentar una actitud que asuma los conflictos como posibles escenarios de oportunidades en lugar de escenarios violentos; con valores, actitudes, comportamientos y modos de vida basados en la no-violencia y el respeto de los derechos y libertades fundamentales de cada persona (Prada *et al.*, 2016, p. 20).

De esta manera, la cultura de paz es activa y vivencial, se basa en relaciones humanas en las que la forma de vida busca prevenir y transformar prácticas violentas por aquellas donde se evidencien los valores de la paz.

El cuidado en la educación para la paz

La paz es más que un concepto, se vincula con las prácticas sociales y relaciones que se dan en la sociedad desde la subjetividad hasta relaciones intersubjetivas y en un ámbito más amplio como el comunitario, familiar y escolar. Sin embargo, hay una

serie de propuestas de lo que se comprende por paz: desde la ausencia de la guerra hasta la paz interna que cada persona puede tener, lo cierto es que existe un debate también por considerar la paz como un derecho humano, pues no es considerado, en el ámbito jurídico internacional, como un derecho individual, sino como un derecho de los pueblos. Sin embargo, que un derecho humano no sea reconocido como tal no significa su inexistencia, más bien puede ser parte de la vida cotidiana de comunidades y de las relaciones humanas en sus diversas manifestaciones.

Para algunos autores como Muñoz, la paz no es absoluta, sino un proceso, una constante; desde su concepción de paz imperfecta plantea "la paz como un proceso inacabado, pero del cual existen muchas experiencias en todas las realidades sociales..." (Muñoz, 2001, p. 7). Al concebirse como un proceso implica que no es estático, sino que se crea y se recrea de manera continua. De acuerdo con Comins y Albert (2020, p. 5) "aparece como una paz diversa, las paces, que se observan en las interacciones humanas, siempre de una manera dinámica". Estas experiencias de las que habla Muñoz se refieren a todo un andamiaje que le da sentido a la paz y que además entreteje sus manifestaciones; en este sentido, está planteando la importancia de la praxis humana que refleja las diversas formas por medio de las cuales se manifiesta la paz y se vive o se va reconstruyendo cada día y con cada acción. Una de estas experiencias es el cuidado.

Partir de esta concepción de paz abre posibilidades de comprensión, en tanto, permite el reconocimiento de diversos espacios de paz, pues se trata de un proceso inacabado vinculado con diversas realidades y formas de ver el mundo, "intenta construirse día a día en todos los escenarios, facilitando el análisis de ideas, valores, actitudes y conductas relacionadas con la paz" (Martín, 2015, p. 243). Así, la paz imperfecta, según plantea Muñoz (2001), permite reconocer espacios donde hay prácticas y acciones que generan paz, es decir, prácticas pacíficas.

La perspectiva de "hacer las paces" es una propuesta de Vincent Martínez, la plantea desde una perspectiva amplia en el sentido de que existen múltiples culturas para hacer las paces, por ende, diversas prácticas y concepciones de paz; así propone la paz como un proceso. Martínez (2008) considera que los seres

humanos tienen las capacidades para hacer las paces de múltiples formas: “desde el punto de vista interpersonal, tratarnos con cariño y ternura; desde el punto de vista institucional, promover formas de gobernanza basadas en la justicia, la promoción de la democracia y la búsqueda de nuevas formas de gobernabilidad local y global” (p. 2). Entonces, esboza el proceso de “hacer las paces” desde dos acciones propuestas: “la deconstrucción de las culturas de la violencia” y la “reconstrucción de las competencias y habilidades para hacer las paces” (Forastelli, 2015, p. 26). Así, en este proceso de EP se plantea el reconocimiento de cada persona, de sus habilidades, capacidades, actitudes y prácticas que le permiten ser protagonista en la vivencia y construcción de la paz desde sus interacciones cotidianas. Según Martínez (2008) “las culturas para hacer las paces se han de reconstruir desde las propias posibilidades humanas” (p. 8).

La propuesta de hacer las paces desde la pedagogía para la paz parte de dos procesos: 1. desde las experiencias y vivencias personales y la vida cotidiana, 2. el fortalecimiento de competencias y habilidades para hacer las paces. Ambos, de acuerdo con Paris, Comins y Martínez (2011), tienen como una de sus claves la intersubjetividad, lo cual implica partir de la reflexión sobre el yo “que vamos a interpretar como la asunción de la propia responsabilidad (...) la intersubjetividad de las relaciones humanas expresada en las diferentes capacidades y competencias que los seres humanos tenemos para vivir en paz” (p. 339). Según Herrero (2012), se parte de una propuesta que implica pasar de actitudes subjetivas a intersubjetivas, esto es, de una actitud observadora a una performativa (participante), desde las prácticas personales a las relacionales y colectivas.

Es así como el cuidado es una forma de hacer las paces desde la capacidad de cada una de las personas de practicar la paz desde el propio sujeto, desde la visión en torno a otras personas y entre las personas, es decir, desde la subjetividad y la intersubjetividad. Leonardo Boff (1999) señala que el cuidado es una forma de actuar frente a la indiferencia, implica una actitud, lo cual en la educación para la paz no se puede alejar de la acción, es un valor para la paz, una praxis. Así, este autor plantea que el cuidado se refiere a “una actitud de ocupación, de preocupación, de

responsabilidad y de involucrarse afectivamente con el otro" (p. 23). "Por lo tanto, cuidado significa desvelo, solicitud, diligencia, celo, atención, buen trato" (p. 74).

Lo antes señalado nos permite reflexionar y reconocer que el ser humano tiene las capacidades para construir y reconstruir las sociedades, las relaciones humanas y la convivencia pacífica hasta donde le sea posible; también que el sujeto toma decisiones en cualquier escala de poder que se encuentre; ahora bien, si el compromiso se ha formado en el cuidado de la vida y la dignidad humana desde la niñez o adolescencia, la toma de decisiones estaría acorde con el respeto de la dignidad humana.

Aparte, no podemos relegar la participación solo a la política, ni tampoco a la etapa adulta, la participación debería iniciar desde la primera infancia. Es importante reconocer que también va de la mano con las luchas sociales; por lo tanto, hacer las paces está implicada en esas luchas sociales por las cuales se busca mejorar la vida, las condiciones sociales, el respeto por la vida humana. Es la esperanza que mencionaba Freire (s. f., p. 24): "Mi esperanza es necesaria, pero no suficiente. Ella sola no gana la lucha, pero sin ella la lucha flaquea y titubea".

El cuidado es una práctica cotidiana que construye y reconstruye nuevas formas de hacer las paces en las relaciones humanas, en los grupos, las instituciones y la sociedad, no relegada al ámbito privado, pues implica el desarrollo de habilidades que permitan su vivencia como "la empatía, el compromiso, la paciencia, la responsabilidad o la ternura, que son elementos constituyentes de una cultura de paz. Lo que hacemos nos hace..." (Comins y París, 2020, p. 19). Estas habilidades no solo fortalecen al ser humano en su integralidad, sino que permiten el reconocimiento de la dignidad de la persona por medio de expresiones de solidaridad, respeto, escucha, diálogo, comprensión y afectividad.

Aguado de la Obra (2018) plantea hablar de "«Pedagogía de los cuidados», así en plural y con minúsculas, priorizando las acciones de cuidados, que son todas aquellas actividades orientadas al mantenimiento de la vida, a la sostenibilidad social" (p. 21), lo cual amplía el concepto; entonces, cuidar es la búsqueda de todo lo que posibilita la vida, la preocupación por un derecho humano que es interdependiente con otros derechos y que posibilita la realización de una vida digna.

De esta forma, estamos hablando del cuidado en dos expresiones: el autocuidado y el cuidado mutuo. Con respecto al autocuidado, este es una forma de expresión del reconocimiento de la propia dignidad humana, del aprecio hacia uno mismo, implica el reconocimiento del sujeto de derechos, verse como tal y todas las implicaciones de lucha que esto conlleva.

Con respecto al cuidado mutuo, este implica cuidar y que me cuiden, es una actitud y una praxis recíproca, "...estamos ante una actitud fundamental, ante un modo de ser mediante el cual la persona sale de sí y se concentra en el otro, con desvelo y atención" (Boff, 1999, p. 74). Implica, según este mismo autor, una "convivencia amorosa", "una compañía afectuosa" (p. 80).

Sobre el trabajo comunitario desde la extensión en la universidad pública

Con respecto a los fundamentos teóricos antes mencionados, es importante plantear que no se concibe el trabajo con grupos sociales, como es el caso de la extensión universitaria (máxime si esta se enfoca en el proceso de educación para la paz y los derechos humanos), sin el cuidado como motor que la impulsa, donde se generen espacios en los que se aprende y reaprende del cuidado, se vivencien y se desarrollen habilidades, en los que el respeto a los derechos humanos sea una forma de cuidar.

El compromiso de la universidad pública invita a mirar al ser humano en su integralidad, en un diálogo conjunto, de respeto, de solidaridad y de cooperación, esto es claro en el Estatuto Orgánico (2015), el cual expresa el compromiso histórico de la Universidad Nacional con la solidaridad, la justicia social, las relaciones de cooperación, el bienestar del ser humano y su dignidad.

De igual forma, dicho estatuto en su preámbulo esboza compromisos que se visibilizan como formas de cuidado del ser humano y de la sociedad al expresar una actitud respecto a la libertad, la sustentabilidad natural y cultural, la justicia y la dignificación de la condición humana. Su quehacer se desarrolla dentro de un modelo de cuidado que "estimula la comunicación y la colaboración entre los diversos actores sociales", lo cual es de suma importancia dentro de la ética del cuidado, puesto que la

comunicación es un espacio de construcción de paces que permite la libertad de expresión, el diálogo y la escucha activa que motiva a los sujetos sociales a la participación, a construir a partir de sus ideas y a posicionarse como sujetos de derechos. Por otra parte, la colaboración es lo que faculta a los seres humanos a ejercer ese compromiso con los otros, en los diversos contextos y es un ejercicio de interés hacia las diversas posibilidades y necesidades, esto es un accionar conjunto ante las realidades de las comunidades con las que trabaja la universidad.

Los principios que sustentan el quehacer universitario desglosados en el Estatuto Orgánico se basan en la visión de cuidado mutuo, porque de otra manera no serían realizables: humanismo, en el cual se busca el bien común, el respeto a la dignidad de cada persona y sus derechos humanos, así como el respeto a la naturaleza; la probidad es también otro principio que implica un reconocimiento de la otra persona como merecedora de un trato honesto; la responsabilidad ambiental, que, al promover la defensa y protección de los ecosistemas, no solo se vincula con el respeto al medio ambiente, sino con el derecho a un medio ambiente sano para las generaciones actuales y las siguientes, es un continuo pensar en *nosotros* (en un sentido más amplio que los *otros*).

Por otra parte, los valores de la universidad ([Estatuto Orgánico, 2015](#)) reflejan también el compromiso del cuidado hacia la sociedad al establecer el compromiso social “en particular hacia la promoción y consecución de una mejor calidad de vida para los sectores sociales menos favorecidos” (p. 20).

Ante lo antes expuesto, este proyecto de extensión busca reflejar ese cuidado que supone el compromiso de la universidad, pues la extensión mantiene su compromiso para incidir en la transformación de la sociedad y “facilita las relaciones y las representaciones en los distintos sectores, poblaciones y territorios para enfocar su atención en las comunidades y la población en situación de vulnerabilidad” ([Políticas institucionales de extensión universitaria, 2020, p. 1](#)).

¿Por qué la pedagogía del cuidado en las prácticas de educación para la paz? Porque la pedagogía del cuidado humaniza, sensibiliza, permite la expresión de sentimientos y emociones

y privilegia la vivencia en un espacio de respeto y de libertad. Mujica (2018) plantea que son necesarios procesos educativos que instruyan para la libertad, el análisis crítico, la creatividad, el diálogo, la expresión de afectos y el reconocimiento de la dignidad de las personas,

En este sentido, la Pedagogía de los cuidados busca humanizar la práctica educativa creando condiciones para que las personas desarrollen sus capacidades para ser solidarias, viviendo la solidaridad; a ser justas, viviendo experiencias de justicia; a estimarse y a estimar a otras personas, siendo estimadas y queridas (p. 114).

Aproximación metodológica

Las metodologías en educación para la paz (EP) y educación en derechos humanos (EDH), según Mujica (2018), deben tener coherencia con lo que se busca, que permitan vivenciar, sentir, para después teorizar:

una metodología que tome en cuenta el valor de la persona, que tome en cuenta lo afectivo, que busque el enriquecimiento personal de cada uno y de cada una, que se base en la interacción y en el convencimiento de que todos y todas tienen algo que enseñar y, al mismo tiempo, aprender; que promueva la autoestima con la seguridad de que es la piedra angular para todo proceso de realización personal; que estimule la valoración de las y los demás así como el respeto, que permita el disfrute y la alegría reconociendo que son el eros y la pasión las fuentes de la vida, del aprendizaje y de la felicidad, y que todos y todas tenemos derecho a ser felices (pp. 120-121).

Esta experiencia se realiza desde la propuesta planteada por Mujica (2018), en tanto es una metodología con características que permiten partir de la realidad de las personas participantes, así la afectividad y la expresión de sentimientos promueven el diálogo, el pensamiento crítico, la participación y la integralidad y permiten "aprender a aprender".

Se parte de una metodología participativa vivencial que constituye un camino para la comprensión de los procesos de aprendizaje, así como para la construcción del conocimiento, en esta las personas participantes son "(...) agentes activos en la construcción, reconstrucción y deconstrucción del conocimiento" (Agrelo, 2011, p. 2), así la persona facilitadora del proceso es quien guía de forma activa y horizontal los espacios de aprendizaje y de interacción.

También se alude a los métodos (estrategias metodológicas) o enfoques, que en este caso son los que se ajustan a la metodología, por consiguiente, deben ser participativos y posibilitar el proceso de manera horizontal. De tal manera, se han planteado dos enfoques para trabajar: el socioafectivo y el lúdico, basado en los juegos cooperativos, sin dejar de lado los abordajes mencionados en el marco teórico, con los cuales se entretujan reflexiones sobre lo vivido y las experiencias; además, se incluye la expresión de emociones en un entretujido en el que las personas tienen la libertad para cooperar, vivenciar la experiencia y ser parte de una práctica horizontal.

El enfoque socioafectivo implica un componente de afectividad en los procesos educativos, se refiere a la interrelación entre lo intelectual, lo afectivo y lo experiencial, es el "desarrollo conjunto de la intuición y del intelecto encaminado a desarrollar en los alumnos una más plena comprensión tanto de sí mismos como de los demás, mediante la combinación de experiencias reales (por oposición al estudio "clásico") y del análisis" (UNESCO, 1983, p. 105). En este sentido, implica percepciones, conocimientos, emociones, sentimientos, en una integración con las vivencias que permiten el análisis a través del diálogo, la escucha y la expresión. De igual manera, la comprensión va más allá de aspectos de conocimiento de información, implica actitudes, valores y sentimientos.

El proceso de aprendizaje es personal, involucra empatía, experiencia y acción. De acuerdo con Jares (2012), se fundamenta en dos aspectos importantes: el desarrollo de la empatía, que se refiere a un sentimiento de correspondencia con la otra persona vinculado con la sensibilidad para comprenderla; y el contraste de lo vivido en la experiencia con la realidad o el mundo circundante, vinculado con la descripción y análisis de los procesos

de toma de decisiones en la situación vivida, estableciendo una relación con la realidad.

Cohen (citada por UNESCO, 1983) plantea que el enfoque socioafectivo se basa en una experiencia o situación empírica que la persona comparte como miembro de un grupo determinado, seguida por la reflexión, el análisis y la evaluación de las actitudes propias y las ideas preconcebidas o anteriores, de esta manera, supera lo cognoscitivo. "Se trata de un proceso de crecimiento en el que intervienen tanto el intelecto como los sentimientos" (UNESCO, 1983, p. 106). Así, para Cascón (2001), este enfoque consiste en:

"vivenciar en la propia piel" la situación que se quiere trabajar, para así tener una experiencia en primera persona que nos haga entender y sentir lo que estamos trabajando, motivarnos a investigarlo y, en definitiva, desarrollar una actitud empática que nos lleve a cambiar nuestros valores y formas de comportarnos, que nos lleve, a un compromiso personal transformador (p. 23).

El mismo autor plantea que es necesario generar "un clima en el que cada persona viva una situación empírica, la sienta, la analice, la describa y sea capaz de comunicar la vivencia que le ha causado" (Cascón, s. f., p. 2). Así, considera la necesidad de cinco pasos que son importantes en el proceso: a. Generar un clima adecuado que permita la confianza en el grupo, un espacio de creación de grupo, aprecio y conocimiento mutuo. b. Vivencia de una situación, lo cual se puede realizar por medio de varias técnicas, como juegos de rol, simulaciones, etc. c. Un espacio de evaluación personal de las experiencias, las emociones sentidas, impresiones y alusión a posibles situaciones de la vida cotidiana. d. El análisis del tema que se busca abordar. e. El compromiso de transformación, que implica tomar desde nuestro espacio de enunciación, desde nuestro contexto inmediato, una responsabilidad para ayudar a cambiar la realidad.

Aparte, el enfoque lúdico basado en los juegos cooperativos se refiere a juegos o actividades lúdicas no tradicionales que buscan generar espacios vivenciales de aprendizaje caracterizados

por la participación, la diversión y la cooperación, además centrados en la libertad y el respeto a la dignidad humana. También se proponen como espacios de participación de vivencia de valores y de propuestas para construir la paz.

De acuerdo con Omeñaca, Puyuelo y Ruiz (2001), estos juegos tienen un verdadero carácter lúdico, permeados por la libertad y la alegría y situados fuera del espacio cotidiano; asimismo, las metas comunes se logran a través de la cooperación entre las personas participantes. Es así como los juegos planteados cumplen características que permiten espacios y relaciones basadas en el diálogo, el respeto y el reconocimiento mutuo, ya que tienen características vinculadas a la libertad: de la competencia, de la exclusión, de la agresión y para crear (Orlick, 1990, citado por Omeñaca, Puyuelo y Ruiz, 2001).

En dichas actividades lúdicas se generan procesos de interacción más dinámicos que favorecen una experiencia de convivencia humana, que promueven el desarrollo y fortalecimiento de habilidades sociales (Brotto, 1995, citado por Pinheiro de Almeida, 2006). Una de las características principales de los juegos cooperativos es que son vivenciales, además, promueven un espacio de aprendizaje por medio de las relaciones humanas, la colectividad, la ayuda, el conocimiento mutuo, el diálogo y la confianza.

La contribución del juego al aprendizaje individual y colectivo es esencial en los procesos de educación para la paz, pues según Garaigordobil (2003) promueven: a. el componente intelectual, porque en el proceso se aprende y se tienen experiencias, se comparten conocimientos y propuestas y se practica la creatividad; b. la sociabilidad, porque hay interacciones, espacios de conocimiento y de reconocimiento mutuo; c. el desarrollo afectivo y emocional, porque genera placer, alegría, diversión, libertad y espacios de libre expresión.

Los juegos cooperativos implican juegos vivenciales, juegos de rol, dramatizaciones, sociodramas, lectura, escritura y dramatización de cuentos, elaboración de papelógrafos, collages, propuestas escritas, danzas cooperativas, música, videos, dibujos, entre otros. El juego forma parte de las técnicas catalogadas como vivenciales, porque crea situaciones ficticias en las que las personas participantes interactúan y muestran formas de convivencia,

actitudes, valores, emociones, conocimientos e historias desde las cuales se construyen otras nuevas.

El proceso educativo en el que se enmarca esta experiencia se realiza por medio de talleres, cada uno constituye un espacio de construcción de pensamiento, ideas y prácticas de relaciones humanas y, sobre todo, es un espacio de participación donde todas las personas que lo integran se expresan y comparten. El taller no tendría tales elementos si no fuera por quienes lo constituyen: el grupo, este es el que le da vida, su razón de ser. Cada persona con sus individualidades, experiencias, conocimientos, sentimientos e ideas aporta a una colectividad; de otra forma, este espacio sería poco funcional. Según Maturana (1992), se trata de la creación de un espacio de convivencia que permite reflexionar a partir del quehacer realizado, un espacio en el que las personas participantes “viven en el hacer y en la reflexión sobre su hacer, en el contexto continuo de la conversación sobre el hacer en el hacer... es un espacio que se reconoce directamente como un espacio del vivir” (p. 43).

En el taller sobre cuidado participaron 7 personas progenitoras (6 madres y 1 padre) y 8 estudiantes desde materno hasta quinto grado (4 niños y 4 niñas), quienes son parte de una comunidad educativa de primaria de la provincia de Heredia, Costa Rica. El momento se planteó para generar un espacio en el cual los niños y las niñas pudieran compartir con las personas adultas y crear con sus familias, además de que fuera participativo para ambas poblaciones.

Resultados

El espacio del cuidado, una experiencia vivencial

El espacio que rompe hielos y genera conocimiento

En este primer espacio del taller, se propone que las personas participantes se relacionen unas con otras, para que se sientan en más confianza y, en especial, para que se arriesguen a jugar por medio del movimiento, la risa y la diversión, de forma que

empiecen a tener una experiencia con el juego y también un acercamiento mutuo. Al llegar a un grupo, las personas se pueden sentir aisladas, intimidadas o que no forman parte de este, especialmente si no se conocen, de forma que este espacio inicia un proceso de integración.

El juego inicial se llama "saludar de formas diferentes", en este las personas caminan en el espacio y se saludan de forma oral (*hola, buenos días, ¿cómo está?*), mientras hacen contacto con una parte del cuerpo con la persona a quien saludan, la facilitadora dice las formas de saludarse, por ejemplo, chocando los codos, el dedo meñique, la palma de la mano. Posteriormente, se da la oportunidad para que quienes participan sugieran otras maneras de saludarse. Esta es una forma no solo de romper el hielo, sino de reconocer la presencia de la otra persona mediante una expresión de cortesía.

Otra actividad es el juego "quemazón y reventazón", el cual promueve la distensión porque se debe hacer movimiento. Consiste en sentarse en círculo en las sillas, cambiar de lugar en el momento en que la facilitadora lo indique, cuando dice "quemazón" se debe cambiar de lugar en parejas y sentarse juntas, una persona al lado de la otra; cuando dice "reventazón", el cambio se hace de forma individual; también se trata de que la facilitadora se siente para que así otra persona se quede sin espacio y continúe dirigiendo el juego.

Además de la distensión, se observa que este último juego establece tres formas de actuar: la primera se trata de pensar en mí misma (para correr a buscar la silla y sentarme), cuando se dice "reventazón"; la segunda, pensar en la pareja cuando se está acompañado y se dice "quemazón" para lograr un objetivo común (buscar las sillas para sentarse juntos); la tercera, pensar en todos para no golpearse ni tirar las sillas al correr y buscar el espacio. Lo anterior muestra una grupalidad cuyo fin es disfrutar, perder la vergüenza o resistencia ante el juego, en un sentido que implica asumir una responsabilidad individual y colectiva.

Después de reír un poco, se genera un espacio para que las personas participantes se conozcan y puedan presentarse diciendo el nombre de una forma diferente, a través de un acróstico en el cual se escribe el nombre a partir de las letras que integran el primer nombre.

La importancia del cuidar

Para vivenciar y analizar la importancia de cuidar, se inicia con el juego “sillas cooperativas”. Para ello, se dispone un círculo de sillas en el que cada participante inicia sentado. Al comenzar la música, todas las personas caminan alrededor de las sillas hasta que esta se detiene; en ese momento, deben ocupar rápidamente un lugar. Conforme avanza la dinámica, se retira progresivamente una silla, lo que genera la posibilidad de que alguien quede de pie al cesar la música. La actividad incorpora un componente lúdico adicional al señalar que quien no logre sentarse “será alcanzado por los cocodrilos”, de modo que la única forma de evitarlo es asegurar un puesto en una de las sillas disponibles.

En la primera ronda, al retirarse las dos primeras sillas, dos niños quedan de pie y el grupo entero permanece a la expectativa de lo que ocurrirá. Resulta llamativo que ninguno de los participantes señale que los compañeros deben abandonar la dinámica o que “perdieron”. Esto contrasta con lo que suele suceder en los juegos tradicionales, donde la regla común establece que quien se queda sin asiento debe retirarse, lo cual propicia expresiones habituales como “salga” o “perdió”.

La facilitadora debe insistir en que nadie debe quedar sin silla porque hay un cocodrilo, hasta que sus madres los llaman y los sientan en los regazos. Esto es interesante, pues manifiesta una forma de cuidado de la madre. Conforme avanza el juego, el grupo empieza a compartir sillas para que las personas que se quedan sin una no vayan a sufrir alguna agresión por parte del cocodrilo, comparten las sillas y, por lo general, las madres o los padres sientan a sus hijos e hijas en las piernas.

En esta etapa del juego, las personas participantes, tanto niños y niñas como adultas, se han dado cuenta de que deben realizar una acción que es individual, pero, la cual, a su vez, afecta a la colectividad. Esto tiene relación con asumir un papel con respecto a la otra persona, una responsabilidad, ello implica que debemos ser responsables de nuestros actos, conscientes de que con ellos compartimos la creación cotidiana del mundo en el que vivimos. La responsabilidad implica reconocer las consecuencias que las propias acciones generan sobre otros seres –humanos y

no humanos—, ya sea de manera directa o indirecta. Supone, además, discernir si se desean o no dichas consecuencias y actuar en coherencia con esa decisión (Maturana, 1992, p. 203).

Lo anterior parte, en primer lugar, de una vivencia, de la capacidad de observar y de comprender una situación que afecta a otros. Frente a esa realidad, es posible dar una respuesta individual, lo cual implica reconocer lo observado y asumir una decisión en relación con la situación.

El cuidado es esa capacidad de las personas de pensar en el otro y de pensar en sí misma, es reflexionar sobre lo que puedo hacer por mí y por alguien más, es una práctica diaria con base en unos mínimos sociales que forman parte de los procesos de desarrollo humano y de convivencia.

Se puede plantear que la actividad explica la actitud de cuidar basada en elementos tales como:

- ▶ La observación de la realidad o situación.
- ▶ La empatía.
- ▶ La vivencia de la situación.
- ▶ La introyección de la necesidad, reflexión y cuestionamiento de la necesidad que la otra persona tiene.
- ▶ La actitud que debo tener para responder ante la necesidad.
- ▶ La acción concreta que debo ejecutar para cuidar.

De tal modo, se evidencia lo planteado por Comins (2020, p. 19): “La práctica del cuidar lleva consigo el desarrollo de una serie de habilidades como son la empatía, el compromiso, la paciencia, la responsabilidad o la ternura, que son elementos constituyentes de una cultura de paz. Lo que hacemos nos hace”. Además, pone de relieve que el cuidado es un acto realizable y comprometido con la realidad circundante: “es nuestra responsabilidad performar (en el sentido de hacer o construir desde una perspectiva activa, intencional y comprometida) la paz desde nuestras experiencias personales y cotidianidad...” (Herrero, 2012, p. 153).

El juego permite dialogar con el grupo acerca de que en él se explicitan formas de cuidar: el autocuidado, en el sentido de que todas las personas ponen atención para no caerse al correr

en busca de la silla, no chocar y no golpearse en el camino, se realizó un ejercicio de pensar en cada uno de forma individual, buscando el bienestar propio.

También se reflexionó acerca del co-cuidado o cuidado mutuo (cuidado recíproco), porque las acciones implicaron pensar y cuidar a los otros, no solo compartiendo la silla o sentando en los regazos a los niños y las niñas, sino también sin golpear, sin empujar y perdiendo un poco de comodidad para ayudar en la situación e incluir en sentido positivo: en las muestras de colaboración, de solidaridad, de compartir y de pensar en la necesidad de la otra persona.

El cuidado mutuo se hizo evidente en el grupo, ya que se ejerció la capacidad de pensar en los demás y, a la vez, de sentirse considerado por ellos. Esta dinámica configuró una forma de cuidado colectivo, propia de un grupo orientado a la cooperación, cuyo propósito era que todos alcanzaran la meta de resistir juntos y evitar la exclusión ante la carencia de un bien compartido, como en este caso lo representaba la silla.

Así se muestra que el cuidado mutuo implica un elemento importante: el reconocimiento recíproco, concepto mencionado por Comins y Albert (2020, p. 9), que se centra en las relaciones intersubjetivas: “pone el énfasis en la intersubjetividad; esto es, en las maneras pacíficas en las cuales se pueden construir y mantener las relaciones entre los sujetos, para evitar el sufrimiento humano y de la naturaleza...”; es decir, se refieren a las manifestaciones de solidaridad, cooperación, respeto, empatía y afecto. Este reconocimiento recíproco, según las autoras, se basa en las experiencias de paz que permiten que las personas se sientan reconocidas.

En este sentido, cabe destacar que las formas de cuidado se retroalimentan y se configuran como una fuerza colectiva expresada por el grupo. Esta perspectiva puede vincularse con ejemplos de la realidad social, particularmente con las luchas por los derechos humanos y las libertades alcanzadas mediante la acción colectiva, las cuales pueden entenderse también como manifestaciones de un cuidado en clave colectiva.

El cuidado y la perspectiva de los derechos humanos

Con respecto al autocuidado y las formas en que las personas esperan ser cuidadas, se realizó una actividad para elaborar un quipú inca (se trata de una herramienta que utilizaban los incas para llevar registros y contabilidad). Se compartieron nociones sobre qué es un quipú y el objetivo en este espacio específico era que sirviera para transmitir las ideas sobre el cuidado. Se elaboró con lana, se escogieron colores por algún aspecto simbólico. Todas las personas participantes elaboraron el quipú de forma individual; algunos niños con ayuda de sus madres. Una vez finalizado, lo pegaron en la pared para la siguiente etapa.

A continuación, se entregaron dos colores de papelitos para cada participante, en los cuales escribieron las respuestas a las siguientes preguntas: ¿cómo me cuido? y ¿cómo me gusta que me cuiden? Para colgarlos en el quipú.

A partir de un espacio de reflexión en círculo, se promovió el diálogo para que todos y todas tuvieran la oportunidad de dar sus opiniones de forma oral sobre las formas de autocuidado a las que se refirieron en el quipú. De esta manera, se les pidió que compartieran cómo se autocuidaban, que se refirieran a prácticas que permiten el autocuidado, mencionadas como cotidianas y vinculadas con la salud física, la higiene, la alimentación, la salud mental y el ocio.

Con respecto al autocuidado y las formas en las que me cuido, las personas adultas participantes plantean prácticas de autocuidado vinculadas con el cuidado de la salud física y mental en general, cuidar su salud y hacer actividad física o ejercicios. Algunos comentarios fueron: "cuidar mi salud", "hacer zumba", "hago ejercicio".

Además, plantean el autocuidado desde la automotivación al emplear palabras positivas sobre sí mismas, también plantean la importancia del amor propio y respetarse. Algunas de las opiniones: "yo misma me digo que me amo", "me digo que valgo mucho", "dándome amor, respeto, cariño".

Con respecto al autocuidado, los niños y las niñas participantes se basan en la higiene personal, mencionan actividades como bañarse, lavarse los dientes y lavarse las manos; en referencia

al cuidado de la salud hablan de vacunarse, visitar al doctor, comer sanamente, ir al baño; en lo atinente a la salud mental y al ocio plantean el autocuidado como dormir, ir a caminar a la montaña. Algunas frases mencionadas son: "teniendo higiene", "yo me baño", "me lavo los dientes", "comiendo sano", "tomar la medicina".

Para Boff (1999), cuidar del cuerpo se entreteteje en una visión amplia, "cuidar de la vida que lo anima, cuidar del conjunto de las relaciones con la realidad circundante, relaciones que pasan por la higiene, por la alimentación, por el aire que respiramos, por la forma en que nos vestimos, por la manera en que organizamos nuestra casa y nos situamos dentro de un determinado espacio ecológico" (p. 128).

Aunado a lo anterior, también mencionan como acto importante el juego y más específicamente la acción de "jugar", a la cual aluden en la familia y con personas cercanas. Algunos mencionan: "jugar", "jugar con mi familia", "jugando con mi hermana".

Otra de las formas de autocuidado que mencionan los niños se refiere al cuidado emocional, en el sentido de acciones correctas o "buenas", lo cual remite a un sentimiento de estar bien consigo mismos al hacer lo que consideran que es aceptable, bueno y correcto en su entorno. Lo anterior alude a la bondad en sentido estricto, pues incide en que el ser humano se sienta bien consigo mismo al mostrar estos actos, lo cual representa una forma de autocuidado emocional y espiritual.

Figura 1.
Prácticas de autocuidado mencionadas por niños y niñas.



Nota. Elaboración propia.

Es relevante plantear una diferencia en lo que mencionan los niños de las personas adultas, pues son mucho más específicos y señalan prácticas concretas con respecto a la idea de higiene; también muestran una conciencia con respecto al acceso a la salud, como lo son las alusiones sobre visitas médicas y vacunas (entendible en una pandemia).

Otro aspecto interesante de abordar es la referencia al juego que realiza la niñez, como parte del autocuidado. El juego es una actividad de placer y diversión, no solo para el aprendizaje en la infancia, sino como espacio de disfrute que indudablemente muestra cómo, para ellos y ellas, es una actividad de esparcimiento. En este sentido, cabe enfatizar en que lo que se vive al jugar: la risa, el disfrute, la cooperación, la creatividad, el compartir, el sentido de unidad es parte esencial de la construcción del autocuidado, pero sobre todo por medio de una forma creativa, porque el juego estimula la creatividad y los espacios de reconocimiento mutuo.

De esta manera, el autocuidado se vincula con la conciencia de los derechos humanos, en tanto estos se fundamentan en

el reconocimiento de cada persona como sujeto de derechos. Dicho reconocimiento resulta central para la realización efectiva de los derechos humanos y supone, a veces de forma explícita y otras de manera implícita, la adopción de una actitud orientada a incorporar la conciencia y la práctica del autocuidado como parte de ese proceso.

En este caso específico, los niños y las niñas participantes conciben el autocuidado como un conjunto de prácticas concretas que hacen visible el ejercicio de derechos fundamentales, tales como la salud física y mental, la alimentación, el descanso y el ocio. Estos, a su vez, se articulan con el derecho a una vida digna y a una adecuada calidad de vida, en la que cada persona, como sujeto de derechos, se reconoce a sí misma en una constante lucha por su realización. Siguiendo a Comins y Albert (2020), el cuidado se vincula con el reconocimiento de la integridad física de las personas como sujetas de derechos y deberes, y de las diversas formas de vida.

El autocuidado: reconociendo mi valor como ser humano

La actividad realizada consistió en dar globos de colores, con un objetivo: cuidar muy bien el globo, no dejarlo caer, pero tampoco sostenerlo con la mano, sino que debía permanecer en la palma de la mano. Otra de las consignas era evitar que se lo robaran y que la facilitadora se lo pintara con un marcador.

También se les explicó que el globo era simbólico, pues lo que en realidad tenían en su mano era de mucho valor, aunque no sabían lo que era. Con el globo en la mano debían realizar diversas actividades en el espacio, por ejemplo, caminar de diferentes formas y velocidades, bailar al ritmo de la música. Tres de las variantes del juego eran: a) en una etapa la facilitadora trataba de rayar los globos, b) se daba permiso para que cualquiera pudiera robar otros globos, y c) todos y todas debían lanzar el globo y ayudarse para que ninguno cayera al piso, manteniéndolos de modo cooperativo en el aire. Al finalizar la actividad, se les solicitó que escribieran en el globo aquello que imaginaron como ese bien de gran valor que habían tenido en sus manos y que habían protegido con tanto esmero.

Luego, cada una de las personas participantes compartió una reflexión sobre lo que representaba el globo. Para las personas adultas participantes (progenitoras), en su mayoría, aludieron a que estaban cuidando a la familia o mencionaron miembros específicos como hijos e hijas.

De este modo, se evidencia una relación orientada al cuidado del entorno más inmediato. La familia, concebida como símbolo de unidad, fue también mencionada en varias opiniones, lo que invita a reflexionar sobre el papel de esta institución social. Así, se constata que la idea de la familia como espacio fundamental donde se ejercen prácticas de cuidado se encuentra profundamente arraigada en el plano cultural.

Por su parte, las opiniones de los niños son más diversas, también se vinculan con la familia, pero en menor grado que las personas adultas; además, la diferencia radica en no referirse a la familia de forma general, más bien enfatizan en compartir en familia o con miembros de ella. Además, señalan la representación como un objeto frágil o valioso (vaso de vidrio, lámpara, diamante) que debe tratarse con cuidado. Solo una de las opiniones del grupo de infantes considera que lo que cuida en su mano representa su vida y su alma.

El objetivo del juego fue precisamente plantear, por medio de la incorporación de elementos diversos (globos de colores), música y movimiento, una representación del valor humano y su vínculo con el cuidado. El globo, en el juego, representaba a cada persona que lo llevó en su mano.

El valor de la persona humana se relaciona con el reconocimiento de sí misma como ser humano integral, capaz de respetarse, amarse, valorarse, aceptarse, expresarse libremente, expresar sentimientos y emociones, así como exigir respeto. Reconocer el valor de la persona humana desde la propia humanidad, el contexto y las experiencias personales permite adoptar un posicionamiento frente a realidades que pueden tanto subyugar como engrandecer. El ser humano está llamado a comprenderse, conocerse y reconocerse como un valor en sí mismo, aun cuando este reconocimiento no siempre provenga de los demás. En el momento en que logra aprehender su propio valor –su humanidad,

espiritualidad y esperanza— se ve impulsado a luchar contra las verdades a medias y las violencias que lo aquejan.

El autocuidado, desde un enfoque de derechos humanos, tiene como principio el reconocimiento del sujeto de derechos humanos, como sujeto con habilidades y capacidades. Dicho reconocimiento implica examinar la propia historia, la identidad y el contexto específico. Además, cabe subrayar que la educación para la paz y la propia paz no pueden comprenderse al margen de los derechos humanos, pues existe una interrelación intrínseca entre ambos conceptos. A través de esta actividad, se buscó propiciar una reflexión personal orientada a reconocer cómo me percibo, el valor que poseo y la concepción de mí mismo como persona valiosa, así como lo que ello implica en mi papel dentro de la sociedad.

De acuerdo con Comins y Albert (2020), el cuidado se vincula con el reconocimiento de las personas como sujetas de derechos y deberes: “Este tipo de reconocimiento favorece el desarrollo del valor del autorrespeto, ya que viene determinado por la actitud del respeto” (p. 12). Es por ello por lo que al hablar de la ética del cuidado o la pedagogía del cuidado se parte del ser humano que se reconoce, se posiciona, se ama y se deja llevar por esperanzas que construyen mejores relaciones y realidades.

El autocuidado: pensando en metas como proyecto de vida

En este mismo espacio de reflexión, en el círculo, los niños y las niñas conversan sobre sus metas, las plantean unos a corto plazo y otros con una visión más amplia a largo plazo, todas están relacionadas con la educación, una profesión e, incluso, con un propósito específico. En el plazo más inmediato hablan de pasar el año escolar y en un tiempo más lejano, que son las opiniones de la mayoría, hablan de metas relacionadas con lograr ejercer una profesión como ser policía, veterinaria, doctor, inventor de robots. Algunas frases mencionadas son: “yo quiero pasar kínder”, “ser policía para defender la sociedad”, “quiero ser doctor”, “quiero ser doctora para cuidar a la gente”, “quiero ser veterinaria”, “inventor de robots”.

Es destacable que algunas profesiones señaladas se vinculan con un objetivo como cuidar a la gente o defender, se vislumbra así un propósito de ayudar o aportar a la sociedad asumido desde esas metas específicas. Esto refleja un sentido de responsabilidad social, que es relevante por el hecho de que, si bien se plantea el hablar de metas, sueños y proyectos de vida desde el autocuidado, también existe una relación con el cuidado de otros y de la sociedad.

Esta fase, representativa del proceso de reflexión, permite a los niños y las niñas participantes compartir sus opiniones y, al mismo tiempo, constituye un espacio de participación activa en el que el cuidado y el autocuidado se articulan con el ejercicio de la libertad de expresión y de pensamiento, así como con la manifestación de ideas, deseos y sentimientos en torno a un tema específico.

De tal manera, la libertad de expresión y de participación es un elemento fundamental del cuidado, en tanto autocuidado, porque se ejercen derechos, se comparten saberes, sentimientos y conocimientos, también del cuidado del otro o recíproco en el sentido de que escucho y atiendo lo expresado por otras personas.

Así, el cuidado se relaciona con la apertura de espacios participativos en los cuales las personas se sientan acogidas, en confianza y seguridad. También se asocia con el ejercicio de libertades fundamentales como la libertad de expresión, ejercicio en el que la persona sujeta de derechos tiene una voz y ejerce sin temor su libertad de pensamiento y de expresión.

Aceptando el cuidado hacia nosotros

Continuando con la actividad del quipú y el diálogo sobre ella, en la que se compartieron reflexiones acerca de cómo cada participante desea que le cuiden, se parte de la noción del cuidado como derecho basado en prácticas relacionales y recíprocas que implica libertad; en este sentido, la responsabilidad de cuidar pasa también por la libertad de la otra persona de elegir cómo desea que le cuiden y quién, de forma que no puede haber cuidado recíproco sin respeto, sin el reconocimiento de la

otra persona como sujeta de derechos y capaz de decidir en su autonomía.

Con respecto a las opiniones y sentires de los niños y las niñas participantes, estos consideran que les gusta recibir cuidados por medio del juego, que es uno de los puntos más mencionados; seguido por la afectividad que se manifiesta por medio del amor, el cariño y los abrazos; además se vincula con la mención de espacios que les permitan pasar tiempo juntos en familia. Otro aspecto tiene que ver con necesidades básicas como la alimentación y dormir. A continuación, la figura 2 expresa algunas de las formas mencionadas.

Figura 2.
Opiniones de los niños de cómo desean ser cuidados.

Aspectos afectivos	Aspectos lúdicos	Aspectos sobre necesidades básicas
"Que me amen". "Abrazarme". "Con amor". "Con cariños".	"Jugar bola". "Jugar cartas". "Jugar dominó". "Que juegue mamá conmigo". "Que juegue conmigo". "Que vea mamá televisión conmigo".	"Que me ayuden". "Que me den comida".

Nota. Elaboración propia.

Las opiniones y sentires de la infancia participante muestran la importancia de la afectividad como elemento fundamental del cuidado, lo cual indica no solo que es una necesidad del ser humano, sino que es un derecho vinculado con la importancia de las relaciones humanas, en las que las muestras de afectos sean evidentes por medio de prácticas cotidianas. Por otra parte, resulta de gran importancia lo aludido con respecto al juego, pues en vista de que el taller se dio en un espacio familiar generó un foco

de reconocimiento parental y de escucha. Esto evidencia cómo el juego en la familia representa un aspecto fundamental para la niñez participante.

Por su parte, las personas adultas expresan que disfrutan recibir cuidado de diversas formas. En su mayoría, aluden a aspectos como recibir un buen trato, sentirse amadas, ser respetadas, valoradas en lo que hacen, atendidas, así como compartir tiempo en familia que les genere unidad y alegría (ver figura 3). Resulta especialmente significativo que señalen la importancia de ser valoradas y tratadas con respeto por quienes las cuidan, concepción que pone de relieve la dignidad humana como un principio que debe estar presente en cualquier contexto de cuidado.

Figura 3.
Opiniones de las personas adultas sobre cómo desean ser cuidadas.



Nota. Elaboración propia.

Cuidar de las personas es un compromiso, pero también un ejercicio de respeto que implica conocer sus necesidades y forma de vida; así pues, el cuidado del otro visibiliza las opiniones y sentires de la otra persona, esto es, dar un valor central a la existencia de la vida humana y un valor esencial cuando se toman decisiones que la pueden afectar de forma negativa o positiva (Aguado de la Obra, 2018).

Conclusiones

La pedagogía del cuidado como forma de hacer las paces

La pedagogía del cuidado entreteteje diversas formas de hacer las paces que no solo se vincula con procesos específicos de educación para la paz y de educación en derechos humanos, sino también desde el quehacer que asume la universidad como institución de educación superior, así como desde los procesos de extensión. De ahí que, como una forma de afectividad y de reciprocidad, el cuidado plantea formas de preocupación ante las necesidades y logros en la sociedad.

Desde la educación para la paz, la visión del cuidado nos llama a articular esfuerzos, desde la extensión universitaria, que posibiliten caminos alternativos a visiones dominantes, adulto-céntricas y unidireccionales; también a trascender a otras visiones pedagógicas participativas, vivenciales, dialógicas y de disfrute del proceso educativo. Entonces, desde una educación que no parta de los resultados sino del proceso, cuyo énfasis no sea la competencia, el título, el mercado, sino el crecimiento integral del ser humano.

Necesitamos, como decía Freire, una educación concienciadora sobre la necesidad de cuidar la vida, la propia y la de otros, la de las futuras generaciones, así como la vida de la naturaleza. La conciencia del valor de la vida, como una forma de cuidado, implica el reconocimiento de los derechos humanos, además de las actitudes y acciones que la enaltecen, las cuales permiten que las personas se sientan amadas, esperanzadas, identificadas, ayudadas y visibilizadas.

El cuidado visibiliza, es decir, nos permite vernos como sujetos de derechos, dar voz a quien no la ha tenido, oportunidad de reivindicarse, despoja de la opresión porque la visibiliza, nos hace reconocerla y sentirnos desmerecidos de ella, de este modo visibiliza la violencia, la evidencia y la rechaza en todas sus formas. La universidad pública tiene que asumir desde sus proyectos esta visión, enmarcada en la solidaridad y responsabilidad con los grupos de la sociedad.

En este sentido, se plantea que el cuidado, entendido como ética que integra tanto el autocuidado como el cuidado mutuo, se vincula directamente con la realización de los derechos humanos y con la construcción de una vida digna. En este marco, la persona, como sujeto de derechos, se reconoce a sí misma como merecedora de ellos y, al mismo tiempo, como agente activo en la lucha por su garantía y ejercicio. La universidad necesaria se debe, invariablemente, embarcar en este proyecto de una constante lucha por los derechos humanos. Entonces, la universidad, desde sus proyectos de extensión, puede apuntar al trabajo para reconocer la importancia de la expresión de las emociones y su manejo como parte de los procesos educativos y de la cotidianidad del ser humano. Es necesario considerar que la afectividad es una manifestación del cuidado, recíproco, basado en la confianza, el respeto y el reconocimiento de las necesidades y contexto de cada grupo.

El cuidado como parte de los procesos educativos implica un acompañamiento entre las personas, los grupos y las instituciones para enfrentar los desafíos en la sociedad, contribución que, sin duda, deviene de la labor de trabajar con las comunidades en los proyectos de extensión.

Es indudable que la universidad tiene la capacidad de ejercer el cuidado de manera amplia al visibilizar y practicar formas de encuentro, solidaridad y respeto a los derechos humanos, entendidos estos como una corresponsabilidad tanto humana como social. En consecuencia, resulta imprescindible que la universidad pública continúe promoviendo espacios participativos en los que se privilegien el diálogo, la escucha, la comprensión, la cooperación y el afecto, con el fin de construir diversas formas de hacer las paces y de avanzar hacia una sociedad más justa.

Referencias bibliográficas

- Aguado de la Obra, G. (2018). La pedagogía de los cuidados. Una mirada educativa que es urgente incorporar. En: *Pedagogía de los cuidados. Aportes para su construcción*. pp. 18-36. Fundación InteRed. https://intered.org/pedagogiadeloscuidados/wp-content/uploads/2018/05/Marco-Teorico_Completo.pdf
- Asamblea General de Naciones Unidas. (1999). *Declaración y programa de acción sobre una cultura de paz*, A/RES/53/243.
- Bahajin, S. (2018). Cultura y educación para la paz. *Innovación educativa*, 18(78), 93-112. <https://docplayer.es/96473431-Cultura-y-educacion-para-la-paz.html>
- Boff, L. (1999). *Saber cuidar*. <https://www.rumbosostenible.com/wp-content/uploads/Saber-Cuidar-Libro-de-Leonardo-Boff.pdf>
- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial. Ética de lo humano, compasión por la tierra*. Editorial Trotta.
- Cascón, P. (2001). *Educación en y para el conflicto*. Cátedra UNESCO sobre paz y derechos humanos. Universidad Autónoma de Barcelona. <http://escolapau.uab.cat/img/docencia/recursos001.pdf>
- Cascón, P. (s. f.). Metodología en la resolución de conflictos. http://www.deciencias.net/convivir/1.documentacion/D.mediacion.ADR/Metodologia_RC_Cascon,5p.pdf
- Comins, I. & Paris, S. (2020). Reconocimiento y cuidado: filosofía para la paz y paz imperfecta en diálogo. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 27, 1-24. <https://doi.org/10.29101/crcs.v27i82.12495>
- Forastelli, F. (2015). Filosofía para hacer las paces: un esbozo biográfico-intelectual de Vicent Martínez Guzmán. *Bauru*, 4, 21-32.
- Freire, P. (s. f.). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Editores Siglo XXI.
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao: Gernika Gogoratuz.
- Garaigordobil, M. (2003). *Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia*. España: CIDE.
- Garaigordobil, M. (2005). Efectos del juego en la creatividad infantil: Impacto de un programa de juego cooperativo-creativo para niños de 10 a 12 años. *Arte, Individuo y Sociedad*, 18, 7-27. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS0606110007A>
- Herrero, S. (2012). *La Educación para la Paz desde la Filosofía para hacer las paces: el enfoque REM (Reconstructivo-Empoderador)* [tesis de doctorado, Instituto Interuniversitario de Desarrollo y Paz]. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/119538/sherrero.pdf>

- Jiménez, F. (2009). Hacia un paradigma pacífico: la paz neutra. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 16 141-189. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10512244007>
- Jares, X. (2012). *Educación para la paz. Su teoría y práctica*. Madrid: Editorial Popular.
- Martínez, V. (2008). *Filosofía y culturas para hacer las paces Intervención Sevilla*. Red Andaluza Escuela Espacio de Paz. <https://gruposhumanidades14.files.wordpress.com/2014/10/vicent-martc3adnez-guzmc3a1n-filosofc3ada-y-culturas-para-hacer-las-paces.pdf>
- Martín, V. (2015). Derechos humanos, ciudadanía crítica y cultura de paz. Encuentros ontológicos desde la educación social. En Coca, C.; García, E.; Martín, V. & Ramírez, C. (coords.). *Estudios en cultura de paz, conflictos, educación y derechos humanos*. pp. 241-256. España: Editorial Síntesis.
- Maturana, H. (1992). *El sentido de lo humano*. Chile: Editorial Universitaria.
- Mujica, R. M. (2018). Algunos criterios para elegir metodologías para trabajar la Pedagogía de los cuidados en las escuelas. En: *Pedagogía de los Cuidados. Aportes para su construcción*. pp. 110-129. Fundación InteRed. https://intered.org/pedagogiadeloscuidados/wp-content/uploads/2018/05/Marco-Teórico_Completo.pdf
- Muñoz, F. (ed.) (2001). *La paz imperfecta*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Muñoz, F. y Molina, B. (2009). Pax Orbis, Una paz compleja e imperfecta, en Muñoz, F. y Molina B. (Eds.). *Pax Orbis. Una paz compleja y conflictiva*. pp. 15-53. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Omeñaca, R., Puyuelo, E. y Ruiz, J. (2001). *Explorar, jugar, cooperar: bases teóricas y unidades didácticas para la educación física escolar abordadas desde las actividades, juegos y métodos de cooperación*. Barcelona: Editorial Paidotribo.
- Paris, S., Comins, I. y Martínez, V. (2011). Algunos elementos fenomenológicos para una filosofía para hacer las paces. *Investigaciones Fenomenológicas*, vol. monográfico 3: *Fenomenología y política* (2011).
- Pinheiro de Almeida, M. (2006). El juego cooperativo y la cultura de la paz en la educación infantil. V Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas.
- Políticas institucionales de extensión universitaria*. (2020). UNA-SCU-ACUE-218-2020. UNA-GACETA N.º 15-202 al 15 de octubre de 2020. <http://documentos.una.ac.cr/handle/unadocs/12812>
- Prada, M., Sánchez, M., Restrepo, M. y Arboleda, Z. (2016). *Acción CaPaz: Estrategia de Capacidades para la Paz y la Convivencia*. https://berghof-foundation.org/files/documents/2016_AccionParaPazEstrategia_ES.pdf

- UNA. (2015). *Estatuto Orgánico Universidad Nacional*. <https://documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/unadocs/6693/ESTATUTO-ORG%-c3%81NICO-UNA-digital.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- UNESCO. (1983). *La educación para la cooperación internacional y la paz en la escuela primaria*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000063388_spa
- Vargas, L. y Bustillos, G. (1990). *Técnicas participativas para la educación popular*. Alforja. CIDE: Santiago.

Capítulo II.

Apoyando a las familias en la crianza, el manejo de la disciplina y el desarrollo infantil: la importancia de una integración entre la extensión y la investigación desde la Universidad Nacional

Luis Diego Conejo Bolaños
Pablo Chaverri Chaves

Introducción

Los efectos negativos sobre la niñez que trajo la pandemia en años recientes están lejos de ser menores: los estudios han demostrado que el empeoramiento en las condiciones de salud y atención en la región podrían significar un aumento sin precedentes de la mortalidad infantil por causas distintas a la COVID-19, pero que están asociadas a las complicaciones sociales, económicas y políticas derivadas de la pandemia (Roberton *et al.*, 2020). Adicionalmente, dada la interrupción de los servicios educativos y de cuidado de la primera infancia, el riesgo de que el desarrollo infantil quede relegado a un tema de segunda importancia encendió las alertas en nuestra región (Álvarez Marinelli *et al.*, 2020). Aunado a lo anterior, el aumento esperado en la violencia intrafamiliar, y especialmente contra NNA (niños, niñas y adolescentes) (Conejo *et al.*, 2020; Marques *et al.*, 2020), es un problema al que debemos prestar atención en la actual fase de recuperación.

En este contexto, resulta fundamental contar con recursos de apoyo para las familias desde las universidades, que tengan un planteamiento con y desde los territorios. Uno de los mecanismos para colaborar desde las universidades públicas, para la protección de derechos y promoción del bienestar de NNA, son las intervenciones educativas con familias. Estos procesos, diseñados con un carácter preventivo, como procesos de acompañamiento desde la horizontalidad y de asesoría en temas de crianza y desarrollo infantil, pueden ser un elemento que fortalezca a las

familias costarricenses en la necesaria fase de recuperación, así como más allá de esta, siguiendo los enfoques interdisciplinarios en el trabajo con niños y niñas desde una perspectiva de derechos (Chaverri *et al.*, 2023).

Ahora bien, los padres y madres no ejercen su rol de forma aislada, sino que son muchos los elementos que inciden en su quehacer de educar y transmitir valores y códigos de conducta a su progenie (Bornstein *et al.*, 2011). Esta tarea ha sido descrita como una de las funciones que más realización dan, pero a la vez como una de las más complicadas y estresantes que llevan a cabo las figuras parentales y de cuidado (Belsky, 1984).

Dado lo anterior, resulta de mucho interés evaluar los niveles de estrés parental que las personas están enfrentando en su labor de cuidadores responsables de niños y niñas. El nivel de estrés parental afecta, entre otros elementos, la relación que los padres establecen con sus hijos e hijas, y también afecta la competencia parental percibida. Estos dos últimos factores son también de trascendencia, pues la investigación previa ha señalado que tienen un efecto importante en la efectividad de la crianza que ejercen los padres, y en la percepción que los hijos e hijas tienen de sus progenitores (Holden *et al.*, 2017; Menéndez *et al.*, 2011).

Otro elemento de especial interés son las actitudes hacia las prácticas de crianza que tienen los padres, pues la visión que ellos tengan sobre qué prácticas son efectivas y, por tanto, deseables, permea en mucho las estrategias de crianza que terminan eligiendo y reforzando en la tarea de criar a sus hijos e hijas (Chavis *et al.*, 2013). Aunado a lo anterior, es relevante considerar el conocimiento que tengan los padres sobre el desarrollo infantil, sobre disciplina y sobre cómo intervenir de la forma más apropiada con sus hijos e hijas, tomando en cuenta el contexto. Estudios previos han encontrado que, a más conocimiento de los anteriores elementos, más capaces son los padres para manejar la disciplina de sus hijos, y estos últimos son, a su vez, más propensos a seguir sus instrucciones (Reich, 2005; Scarzello *et al.*, 2016).

La crianza general ha sido definida como la estrategia que los padres y madres usan para educar a sus hijos y que define el clima emocional de la familia. La crianza general se define como una función de las actitudes, creencias y conductas de los

padres y madres (Darling y Steinberg, 1993). Más en específico, la interacción entre las actitudes y las creencias es el elemento que marca de forma más clara el clima emocional del hogar, en el cual las conductas específicas de los padres son interpretadas.

Entonces, las conductas que padres y madres utilizan para criar a sus hijos(as) incluyen tanto aquellas que van dirigidas a una meta específica (es decir, las prácticas parentales), como las que son más sutiles y tienen un efecto en la interpretación del mensaje parental por parte de los niños y las niñas (entre ellos, gestos, cambios en el tono de la voz y expresiones espontáneas de afecto). De lo anterior, se desprende la relevancia de medir tanto actitudes y creencias, por un lado, como conductas por el otro, ya que como ha sido demostrado, las actitudes no siempre predicen las conductas en el ámbito de la crianza de hijos e hijas (Holden y Edwards, 1989). Por consiguiente, es relevante, para esta investigación, captar los tres elementos (actitudes, creencias y comportamientos) con el fin de establecer las relaciones con la intervención que se está desarrollando, y, en consecuencia, que sea posible determinar las evidencias de validez a partir de dichas relaciones.

Marco teórico-conceptual

De la amplia investigación en la crianza de hijos e hijas, se puede establecer que, sin importar la corriente teórica que se siga (por ejemplo, perspectivas psicodinámicas, auto-determinación, aprendizaje social, entre otras), hay dos dimensiones que destacan en los distintos modelos sobre crianza, a saber: control y calidez (Rohner y Rohner, 1981). El cuestionario comprensivo de crianza general (CCCG) (Sleddens *et al.*, 2014) ha sido creado para captar estas dos dimensiones (además de la de estructura) en niños y niñas con edades entre los 5 y 13 años. Para este estudio, la dimensión de control es la que tiene más relevancia, dado el objetivo de medir actitudes, creencias y conductas parentales relacionadas con el castigo físico.

Es importante destacar que el marco conceptual para la dimensión de control en la crianza se caracteriza por una falta de

claridad y coherencia entre los distintos planteamientos, y esto se debe, al menos de modo parcial, a que los investigadores han utilizado el término control para referirse tanto a los aspectos de control coercitivo como aquellos de control del comportamiento. Sin embargo, la investigación ha señalado que es primordial diferenciar entre estos dos tipos de control para poder determinar con validez y confiabilidad aceptables los efectos que esta dimensión tiene sobre el desarrollo de los niños y niñas.

Por un lado, el control coercitivo es definido como el esfuerzo que hacen los padres y madres para dejarle claro a sus hijos e hijas la necesidad de que cumplan con lo que se les pide, y la presión que ejercen sobre ellos y ellas hacia resultados específicos, todo esto a costas de la autonomía de sus hijos e hijas, de manera primordial por medio del control psicológico. Por otro, el control del comportamiento puede ser caracterizado como los estilos parentales que utilizan la exigencia y el monitoreo para mantener un adecuado nivel de vigilancia sobre los hijos e hijas (Grolnick, 2003). Dada la diferencia entre estas dos variables, en la presente investigación se ha incluido una subescala para cada una de ellas, con el fin de determinar con mayor precisión su relación con las actitudes, creencias y conductas relacionadas al castigo físico de hijos e hijas.

Un elemento que se constituye en una fortaleza de este trabajo es que, dada la falta de claridad en el marco conceptual del control parental, al medir esta dimensión de una forma más precisa, se estará ofreciendo información contextualizada en la realidad costarricense, sobre las relaciones entre distintos componentes del control parental con la crianza positiva. Lo anterior puede orientar futuras mejoras en el trabajo que diversas instituciones y organizaciones sociales desarrollan en la prevención de la violencia contra niños y niñas, así como en los procesos de formación y acompañamiento a las familias en sus labores de crianza.

De manera adicional, existe una investigación que señala la crianza positiva como un elemento fundamental del control comportamental (Danzig *et al.*, 2015) y, por tanto, se incluye en el presente estudio. Por medio de la disciplina no intrusiva, la crianza positiva incluye aspectos como, por ejemplo, corregir a los niños y niñas cuando se comportan mal por medio de explicaciones

de lo que estuvo mal, la remoción de privilegios y la corrección directa del niño o la niña de una forma no intrusiva (sin utilizar la presión, la dominación o el menoscabo de la independencia del niño o la niña) (Sleddens *et al.*, 2014). La dimensión del control comportamental será evaluada por medio de la subescala de la disciplina no intrusiva; mientras, la dimensión del control coercitivo, por medio del control psicológico y el castigo físico.

Investigaciones previas han utilizado el CCCG para medir las dimensiones mencionadas con resultados satisfactorios en cuanto a su confiabilidad y validez. Por ejemplo, Gevers, van Assema, Sleddens, de Vries, y Kremers (2015) reportaron que las dimensiones del CCCG mostraron consistencias internas que variaron entre .65 y .83 (según el indicador de Alfa de Cronbach). No obstante, más robustos son los resultados de Sleddens *et al.* (2014), quienes demostraron con análisis de factores confirmatorio que los ítems del CCCG incluidos en el presente estudio se agrupan de acuerdo a lo hipotetizado en la teoría (esto es, tres subescalas: disciplina no intrusiva, control psicológico y castigo físico). Los resultados de este análisis presentan evidencia a favor de la adecuada confiabilidad de las subescalas, $\chi^2 = 25434.68$, $gd = 6414$, $p < 0.001$; RMSEA = 0.06, CFI = 0.92, NNFI = 0.92.

Además, Philips *et al.* (2014) reportaron que el control comportamental medido con el CCCG correlacionó de manera negativa con patrones inadecuados de sueño en niños, y con patrones nocivos de alimentación infantil. De igual forma, estos autores determinaron una correlación positiva entre control coercitivo y patrones inadecuados de sueño en niños y niñas, lo que aporta evidencias de validez de criterio a favor de la aplicabilidad de la escala, en este caso, para captar las relaciones esperadas entre control comportamental y control coercitivo, y resultados del desarrollo en niños y niñas.

En consecuencia, por las características del presente estudio, es importante no solo evaluar las propiedades psicométricas del instrumento que se está desarrollando, sino también las relaciones que es capaz de captar con otros constructos de interés en el ámbito de la educación familiar y con los programas de intervención con padres y madres de familia en general, y en específico intervenciones que buscan fortalecer a madres y padres para

fomentar la crianza positiva basada en el respeto y potenciar el desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes.

Lo antes expuesto ha sido la tendencia en investigaciones previas y ha dado buenos resultados en términos de la evaluación de la intervención con familias. Por ejemplo, Haynes y Lench (2003) recomiendan que, en general, cuando se está poniendo a prueba un nuevo instrumento, se incluyan otras variables medidas con instrumentos independientes que cuenten con evidencias de su adecuación; mientras, las aproximaciones clásicas sobre la materia (ver Bernstein *et al.*, 1994) enfatizan la importancia de explorar las relaciones de la nueva medida con los puntajes obtenidos en otras variables, cuyos efectos podrían ser informativos para el nuevo instrumento, esto para el caso específico de estudios que exploren temas familiares asociados con castigo físico. Por lo tanto, en este estudio se ha escogido dicha estrategia como una manera de aportar evidencias robustas que evalúen las propiedades psicométricas del modelo de medida.

Ahora bien, la investigación ha demostrado que la deseabilidad social es un tema relevante para tomar en cuenta cuando se están midiendo creencias, actitudes y conductas ligadas al castigo físico, en especial con padres y madres de familia (Straus *et al.*, 1998). Por esta razón, y siguiendo a Haghghat (2007), incluimos una escala de deseabilidad social de cinco ítems, en específico para medir este constructo en el tema estudiado. De esta manera, en análisis posteriores del presente estudio será posible considerar el efecto que la tendencia a responder conforme a lo socialmente esperado podría estar teniendo en los resultados.

Tomados en su conjunto, los resultados de las investigaciones previamente reseñadas ofrecen insumos valiosos para el fortalecimiento de la extensión en la Universidad Nacional (UNA). Lo primero es que no todas las herramientas disponibles en la investigación han sido adaptadas al contexto costarricense. En ese sentido, es relevante considerar que, tanto los instrumentos de medición de variables de interés como las metodologías para el trabajo directo con familias y comunidades, cuenten con estudios previos que examinen sus cualidades psicométricas y procedimentales, y que las metodologías de trabajo, antes de ser aplicadas con poblaciones costarricenses, sean rediseñadas

para que respondan a las necesidades y fortalezas de este contexto. Segundo, es importante destacar que la evaluación del trabajo que llevamos a cabo con nuestras comunidades es una herramienta útil que permite, por un lado, conocer qué aspectos de la intervención tienen mayor capacidad de impactar de modo positivo en las familias y, por otro, posibilitan modificar los aspectos que no se ajustan bien o que no tuvieron el efecto esperado. Como tercer punto, a partir de una integración entre investigación y extensión, se obtiene una doble ganancia. Por una parte, el resultado positivo de enriquecer los procesos de extensión con evidencia que permite su mejora; por otra, acercar la investigación de la UNA a las realidades de las comunidades y territorios costarricenses.

En definitiva, proponemos que, mediante el ejercicio de integración de estas dos actividades sustantivas, es posible consolidar una praxis universitaria que sea más cercana, pertinente y ajustada a la realidad costarricense; también, rigurosa y en constante mejora y adaptación. Sostenemos, asimismo, que los enfoques teóricos y metodológicos de la UNA en temas de niñez y adolescencia, sistematizados de forma reciente (ver [Chaverri Chaves et al., 2023](#)), pueden y deben ser fortalecidos desde la integración investigación-extensión.

Aproximación metodológica

El instrumento suministrado a las personas participantes está conformado por una escala de crianza en la que se evalúan aspectos como orden en el hogar, reacciones negativas ante el mal comportamiento y reacciones positivas ante el mal comportamiento. Anteriores análisis realizados con la Escala de Crianza ([Chaverri Chaves et al., 2018](#)) han revelado que la estructura factorial utilizada en esta investigación es plausible y razonablemente válida para la población costarricense. Además, se utilizó el cuestionario CCCG ([Sleddens et al., 2014](#)). Este comprende aspectos como el uso del castigo físico, la disciplina positiva y el control psicológico. Otra escala incluida fue la de Sentido de Competencia Parental (SCP) de Johnston y Mash (1989), que

evalúa la eficacia y la controlabilidad. Otras variables examinadas fueron la Escala de Estrés Parental de Cohen (Kamarck y Mermelstein, 1983) y la regulación emocional mediante la Escala de Regulación Emocional Infantil (Conejo, 2020). Todas las escalas se puntúan de 0 (nunca) a 5 (siempre).

Asimismo, para el análisis de los datos arrojado por este instrumento se utilizó una prueba t para muestras relacionadas con el fin de establecer si existen diferencias en las medias de cada una de las variables antes de la intervención y después de la intervención. Es importante mencionar que se tomaron en cuenta solo aquellos cuestionarios de las personas que concluyeron la intervención y se descartó uno de ellos por no ser llenado por la misma persona de la familia (n=15).

Las familias formaron parte de uno de los tres grupos creados. El primer grupo fue una intervención estándar utilizada en el trabajo con familias en las instituciones públicas costarricenses (este es el grupo experimental, n= 23). El segundo grupo recibió una capacitación diseñada como parte de este proyecto, que se enfocaba más en técnicas de crianza y en reforzar el conocimiento sobre el desarrollo infantil (este es el grupo alternativo, n= 26). El tercer grupo (el grupo control, n= 27) eran personas que estaban en lista de espera para llevar la capacitación y, por lo tanto, no participaron de ninguna intervención.

Resultados

Perfil sociodemográfico

De los 76 participantes, el 95% viven en Heredia. Tienen una edad media de 36 años (D.T. = 7,5 años), son en la inmensa mayoría madres (n = 76) y padres (n = 6), aunque también hay abuelas. El 44% tiene menos de la secundaria aprobada y el 38% cuenta con nivel universitario. El 37% señaló ser ama de casa, 25% trabaja en puestos profesionales, el porcentaje restante trabaja en negocios propios, en ventas o en el sector de servicios. Más de la mitad de las participantes (54%) reportó un ingreso familiar menor de 500 000 colones, 26% reportó un ingreso entre 500 000

y un millón de colones, 6 personas entre uno y dos millones de colones, y 3 personas más de dos millones de colones.

Análisis de los datos comparando pre-test, post-test y seguimiento

El plan de análisis, en una primera parte, consiste en explorar los datos con estadísticos descriptivos. Luego, se analizan posibles diferencias significativas en las medias de los grupos (i.e., grupo control, grupo experimental o intervención alternativa) tomando en cuenta el pre-test y el post-test.

Estadísticos descriptivos

En la tabla 1 se presentan los resultados de la Escala de Crianza (Chaverri Chaves *et al.*, 2016). Los casos para quienes se tienen datos reportados disminuyeron a 33. Esta escala consta de tres variables, orden en el hogar hace referencia a indicaciones en la disciplina en el hogar con los hijos y las hijas para que colaboren con tareas domésticas y el hogar.

Para el tiempo 3, la confiabilidad interna de esta sub-escala de acuerdo con el alfa de Cronbach es .55, el cual es considerado muy bajo, pero al evaluarse, se debe tomar en cuenta que la escala tiene solamente dos ítems. La variable reacciones negativas ante mal comportamiento caracteriza las respuestas inadecuadas (por ej. gritar, enojarse) cuando los hijos y las hijas se portan mal. La confiabilidad interna de esta sub-escala de acuerdo con el alfa de Cronbach es .76, el cual es aceptable para este tipo de casos. Por su parte, la variable reacciones positivas ante mal comportamiento más bien mide respuestas constructivas (por ej. calmarse, sacar tiempo para corregirlos) como respuesta a la mala conducta de hijos e hijas. La confiabilidad interna de esta sub-escala de acuerdo con el alfa de Cronbach es .33. Con respecto a las confiabilidades de dichas sub-escalas, se debe advertir que son bajas y que los resultados derivados de la utilización de dichas dimensiones deben interpretarse con precaución. Sin embargo, anteriores análisis realizados con la Escala de Crianza (Chaverri

Chaves *et al.*, 2016) han revelado que la estructura factorial utilizada en esta investigación es plausible y razonablemente válida para la población costarricense.

Como se refleja en la tabla 1, las puntuaciones de estas variables se encuentran entre los mínimos y máximos esperados de acuerdo con la escala de respuesta utilizada. Asimismo, la asimetría y la curtosis señalan que las variables son susceptibles de ser analizadas siguiendo análisis paramétricos, con la excepción de orden en el hogar en el tiempo tres.

Tabla 1.
Estadísticos descriptivos de las sub-escalas de la Escala de Crianza.

	N	Media	D.T.	Mínimo	Máximo	Rango	Asimetría	Curtosis
Tiempo 1								
Orden en el hogar	61	3.12	0.75	1.5	4	2.5	-0.36	-1.01
Reacciones negativas ante mal comportamiento	59	1.89	0.87	0	4	4	0.29	-0.24
Reacciones positivas ante mal comportamiento	60	3.13	0.77	1.33	4	2.67	-0.46	-0.94
Tiempo 2								
Orden en el hogar	48	3.48	0.69	1	4	3	-1.44	1.84
Reacciones negativas ante mal comportamiento	46	1.41	0.7	0	3	3	0	-0.62
Reacciones positivas ante mal comportamiento	50	3.5	0.5	2	4	2	-0.73	-0.15

	N	Media	D.T.	Mínimo	Máximo	Rango	Asimetría	Curtosis
Tiempo 3								
Orden en el hogar	33	3.3	1.02	0	4	4	-2	4
Reacciones negativas ante mal comportamiento	33	3.39	0.79	2	4	2	-0.77	-1
Reacciones positivas ante mal comportamiento	33	3.21	0.89	1	4	3	-0.92	-0.03

Nota: N= tamaño muestral, D.T. = Desviación típica (Chaverri Chaves *et al.*, 2016).

A continuación, se presentan los resultados de la Escala QCCG de Sleddens *et al.* (2014). Las sub-escalas que comprende este instrumento, así como sus estadísticos descriptivos, se pueden observar en la tabla 2. Para estas sub-escalas las puntuaciones se encuentran dentro del rango posible de valores, de acuerdo con la escala de respuesta. También es importante notar que la asimetría y la curtosis de estos puntajes se encuentran dentro de los límites usualmente aceptados, por lo que se recomienda utilizar estadística paramétrica para los análisis sub-siguientes. Para el tiempo 3, estas sub-escalas de castigo físico, disciplina positiva y control psicológico, los índices de consistencia interna según el alfa de Cronbach son: .91, .56 y .48, respectivamente.

Tabla 2.
Estadísticos descriptivos de las sub-escalas de la Escala QCCG.

	N	Media	D.T.	Mínimo	Máximo	Rango	Asimetría	Curtosis
Tiempo 1								
Castigo físico	61	2.89	0.63	1.4	4	2.6	-0.07	-0.81
Disciplina positiva	57	1.16	0.66	0	2.8	2.8	0.28	-0.69
Control psicológico	61	0.95	0.78	0	3.6	3.6	0.67	0.4
Tiempo 2								
Castigo físico	50	0.6	0.72	0	2.4	2.4	0.9	-0.46
Disciplina positiva	50	3.2	0.75	1	4	3	-0.89	0.1
Control psicológico	46	0.83	0.65	0	2.5	2.5	0.46	-0.55
Tiempo 3								
Castigo físico	33	0.7	0	2	2	0.5	-0.97	33
Disciplina positiva	33	3.23	2	4	2	-0.52	-0.53	33
Control psicológico	32	0.73	0	2	2	0.14	-1.23	32

Nota: N= tamaño muestral, D.T. = Desviación típica (Sleddens et al., 2014).

Se detallan ahora los estadísticos descriptivos de la escala de Sentido de Competencia Parental (SCP) de Johnston y Mash (1989). Tal como se puede ver en la tabla 3, los puntajes de estos indicadores se encuentran dentro de los límites reportados para la SCP. Además, de acuerdo con la simetría y la curtosis, tomando en cuenta los 3 tiempos, los análisis subsiguientes se pueden ejecutar por medio de estadística paramétrica. La sub-escala de eficacia está formada por seis ítems y tiene una consistencia interna

de .77, mientras que la sub-escala de controlabilidad con cuatro ítems presenta una consistencia interna de .70 para el tiempo 3.

Tabla 3.

Estadísticos descriptivos de las sub-escalas de la SCP.

	N	Media	D.T.	Mínimo	Máximo	Rango	Asimetría	Curtosis
Tiempo 1								
Eficacia	61	2.07	0.87	0.25	4	3.75	-0.17	-0.35
Controlabilidad	61	2.27	0.64	0.67	3.67	3	0.06	-0.09
Tiempo 2								
Eficacia	49	2.45	0.62	1	3.83	2.83	0.19	-0.18
Controlabilidad	48	2.03	0.61	0.4	3.4	3	-0.07	-0.26
Tiempo 3								
Eficacia	33	2.45	0.6	1.5	4	2.5	0.6	-0.19
Controlabilidad	30	2.17	0.58	1.2	3.4	2.2	0.33	-0.68

Nota: N= tamaño muestral, D.T. = Desviación típica (Johnston y Mash, 1989).

La siguiente variable por examinar es la Escala de Estrés Parental de Cohen *et al.* (1983). Para el tiempo 3, dicho puntaje presentó una media de 1.36 (D.T. = .86). El punto mínimo y máximo fueron 0 y 3, para un rango de 3. Ambos límites dentro de lo especificado para esta escala en el presente estudio. Los indicadores de asimetría y curtosis (.14 y -.70, respectivamente) indican que la variable puede ser analizada por estadística paramétrica. La consistencia interna de esta escala es de .89 según el alfa de Cronbach.

De seguido, se presenta la Escala de Regulación Emocional Infantil (Conejo, 2016) para el tiempo 3. Esta escala es unidimensional y mostró una media de 1.47 (D.T. = .53). El mínimo y el máximo (.27 y 2.60, respectivamente) permiten descartar errores de digitación que incluyeran respuestas no adecuadas según la

escala, que mostró un rango de 2.33. La asimetría y la curtosis (-.01 y -.36, respectivamente) señalan que la variable es susceptible de ser evaluada por medio de estadística paramétrica. Esta escala mostró adecuados niveles de confiabilidad interna (alfa de Cronbach = .80, 15 ítems).

Por último, se presenta la escala de deseabilidad social. Este puntaje mostró una media de 2.99 (D.T. = .53). El mínimo y máximo 1.8 y 4, respectivamente, para un rango de 2.2. La asimetría (.17) y la curtosis (-.25) señalan que el puntaje puede ser utilizado en análisis paramétricos.

Diferencias entre el pre-test, el post-test y el seguimiento por grupo

Antes de analizar las diferencias entre los grupos del presente estudio, es importante especificar los cambios producidos entre el pre-test, el post-test y el seguimiento para cada grupo. Estos análisis dan una idea del efecto de las intervenciones (en el caso del grupo experimental y alternativo) y el efecto del tiempo solamente (en el caso del grupo control) sobre las variables de interés. Luego, se examinará si dichos cambios difieren de modo significativo entre los grupos o no.

Con respecto al grupo control, el cambio en las variables de interés se puede ver en la tabla 4, la cual muestra que no existen cambios significativos, tal como se esperaba.

Tabla 4.
Diferencias entre el pre-test, el post-test y el seguimiento para el grupo control.

Variable	F	gl	p
Reacciones positivas ante mal comportamiento	.767	(2,20)	.480
Reacciones negativas ante mal comportamiento	1.00	(2,18)	.390
Orden en el hogar	0.59	(2,20)	.560

Variable	F	gl	p
Castigo físico	1.49	(2,20)	.240
Disciplina positiva	0.18	(2,18)	.830
Control psicológico	0.35	(2,18)	.710
Eficacia	0.20	(2,18)	.820
Controlabilidad	1.67	(2,12)	.230
Estrés	1.16	(2,18)	.340
Regulación emocional	1.23	(2,20)	.310
Deseabilidad social	3.47	(2,20)	.050

Nota: gl= grados de libertad.

Para el grupo experimental, por el contrario, sí existen diferencias significativas entre el pre-test, el post-test y el seguimiento para algunas variables (ver tabla 5). Disminuyeron los puntajes reportados para las reacciones negativas ante mal comportamiento, de una media de 2.48 (D.T. = .54) en el tiempo 1, a una media de 1.67 (D.T. = .50) en el tiempo 2, y al fin a una media de 1.43 (D.T. = .46) en el tiempo 3. También disminuyeron los puntajes reportados para orden en el hogar y es interesante que esta variable mostrara una tendencia de cambio cuadrática. Es decir, de una media de 3.33 (D.T. = .43) en el tiempo 1, subió a una media de 3.83 (D.T. = .50) en el tiempo 2, y al fin disminuyó a una media de 3.56 (D.T. = .63) en el tiempo 3. De igual manera, los puntajes de estrés disminuyeron de una media de 1.95 (D.T. = .42) en el tiempo 1, a una media de 1.47 (D.T. = .64) en el tiempo 2, y aún más a una media de 1.23 (D.T. = .58) en el tiempo 3. Asimismo, los puntajes en problemas en regulación emocional de los niños disminuyeron en el tiempo, pasando de 1.84 (D.T. = .53) en el tiempo 1, a una media de 1.56 (D.T. = .36) en el tiempo 2, y por último disminuyó a una media de 1.54 (D.T. = .42) en el tiempo 3.

Tabla 5.
Diferencias entre el pre-test, el post-test y el seguimiento para el grupo experimental.

Variable	F	gl	p
Reacciones positivas ante mal comportamiento	2.79	(2,18)	.080
Reacciones negativas ante mal comportamiento	13.15	(2,12)	.001*
Orden en el hogar	5.88	(2,16)	.012*
Castigo físico	2.88	(2,20)	.080
Disciplina positiva	0.54	(2,18)	.940
Control psicológico	0.89	(2,16)	.430
Eficacia	1.37	(2,18)	.190
Controlabilidad	1.59	(2,16)	.230
Estrés	12.74	(2,18)	.001*
Regulación emocional	5.09	(2,18)	.020*
Deseabilidad social	2.26	(2,18)	.130

Nota: gl= grados de libertad, * = $p < .05$.

Tabla 6.
Diferencias entre el pre-test, el post-test y el seguimiento para el grupo alternativo.

Variable	F	gl	p
Reacciones positivas ante mal comportamiento	2.43	(2,18)	.126
Reacciones negativas ante mal comportamiento	5.02	(2,16)	.020*
Orden en el hogar	1.36	(2,20)	.277
Castigo físico	7.11	(2,20)	.005*
Disciplina positiva	1.35	(2,20)	.242
Control psicológico	1.63	(2,20)	.229

Variable	F	gl	p
Eficacia	3.56	(2,20)	.048*
Controlabilidad	3.61	(2,20)	.046*
Estrés	1.73	(2,20)	.202
Regulación emocional	1.72	(2,20)	.204
Deseabilidad social	7.84	(2,20)	.003*

Nota: gl= grados de libertad, * = $p < .05$.

Por último, en esta sección, se presentan las diferencias para el grupo alternativo. Como se observa en la tabla 6, este grupo mostró diferencias significativas y de disminución para reacciones negativas ante mal comportamiento, castigo físico y deseabilidad social, y aumentaron para eficacia y controlabilidad. Los puntajes en reacciones negativas disminuyeron en el tiempo, pasando de 2.26 (D.T. = .92) en el tiempo 1, a una media de 1.56 (D.T. = .52) en el tiempo 2, y disminuyeron a una media de 1.44 (D.T. = .91) en el tiempo 3. Los puntajes en castigo físico también disminuyeron en el tiempo, pasando de 1.18 (D.T. = 1.06) en el tiempo 1, a una media de 0.38 (D.T. = .64) en el tiempo 2, y luego disminuyeron a una media de 0.56 (D.T. = .71) en el tiempo 3. Los puntajes en eficacia aumentaron en el tiempo, pasando de 2.03 (D.T. = 0.72) en el tiempo 1, a una media de 2.52 (D.T. = .66) en el tiempo 2, y aún más a una media de 2.55 (D.T. = .83) en el tiempo 3. Los puntajes en controlabilidad también aumentaron en el tiempo, pasando de 1.55 (D.T. = 0.90) en el tiempo 1, a una media de 1.98 (D.T. = .48) en el tiempo 2, y a una media de 2.07 (D.T. = .68) en el tiempo 3.

En el siguiente apartado se analiza si estas diferencias intra-grupo son significativas al compararse entre los grupos, para así poner a prueba la efectividad comparada de las intervenciones del presente estudio.

Diferencias entre los grupos del diseño experimental

A continuación, se presentan los resultados que examinan posibles diferencias en las medidas de seguimiento entre las personas asignadas al grupo control, al grupo experimental o al grupo alternativo, controlado por el estado inicial del pre-test y el post-test.

Se realizaron cuatro Análisis de Varianza Múltiples (MANOVA) para poner a prueba las diferencias de medias entre los grupos.

En un primer MANOVA, las variables del seguimiento orden en el hogar, reacciones negativas ante mal comportamiento y reacciones positivas ante mal comportamiento fueron las variables dependientes, mientras que grupo (grupo control, experimental y alternativo) fue la variable independiente. En este análisis se controló el efecto de las mismas variables en las medidas pre-test y post-test. Por medio de este análisis, se descartó un efecto multivariado del grupo en las variables dependientes, $F(6,38) = 0.80$, $p = .575$. Al examinar posibles diferencias a nivel de las variables individuales, tampoco se encontraron diferencias significativas.

En el segundo MANOVA, las variables en el post-test de la Escala de Sleddens *et al.* (2014) fueron examinadas como las variables dependientes, mientras que grupo (grupo control, experimental o alternativo) fue la variable independiente. Este análisis no mostró diferencias significativas del factor grupo sobre las variables de interés, $F(6,38) = 0.40$, $p = .874$, tamaño del efecto de eta cuadrado parcial = .15. Al examinar posibles diferencias a nivel de las variables individuales, no se detectaron diferencias significativas.

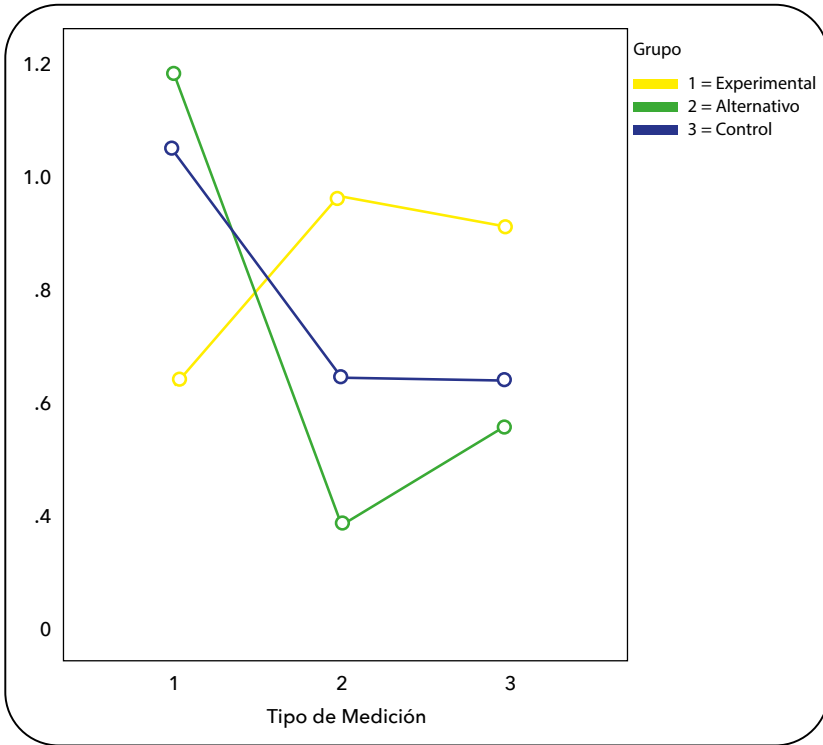
Posteriormente, se examinaron diferencias en las variables de eficacia y controlabilidad de la SCP (Johnston y Mash, 1989). En estas sub-escalas, no se detectó un efecto multivariado del grupo sobre las variables dependientes, $F(4,40) = 0.84$, $p = .508$. en el seguimiento luego de controlar el post-test y el pre-test.

Por último, al explorar las posibles diferencias de acuerdo con el grupo en las variables de regulación emocional y estrés parental, no se detectó ningún efecto multivariado, $F(4,48) = 1.20$, $p = .323$ al controlar los efectos de estas variables en el pre-test y el post-test.

En resumen, se lograron detectar cambios intragrupo como se vio en la sección anterior, sin embargo, dichas diferencias no se pueden determinar como significativas al compararlas entre los grupos. Este resultado tiene un impacto relevante en la interpretación de estos hallazgos, pues representa una precaución al atribuir los efectos encontrados a alguna de las intervenciones. También se debe tomar en cuenta las limitaciones debido a la disminución de la muestra, lo cual es usual para estudios longitudinales. Es decir, es probable que la dificultad para establecer las diferencias entre los grupos esté relacionada con el bajo poder estadístico de los análisis del seguimiento.

En fin, se presentan análisis específicos para la variable castigo físico que tenía una importancia central en este estudio. Se realizaron análisis de medidas repetidas para ver cómo cambiaba en el tiempo esta variable, utilizando como variable entre grupos las intervenciones que se realizaron. Los resultados de los test intra sujetos sugieren que la variable cambia de manera significativa para los participantes, $F(2,58) = 3.44$, $p = .039$, además, este efecto del tiempo interactúa con el grupo, $F(2,58) = 4.44$, $p = .003$. Tal como se puede apreciar en la figura 1, el grupo control presenta un crecimiento en el uso de castigo físico del tiempo 1 al 2, y luego una leve disminución en tiempo 3. Es decir, cuando no hay ningún tipo de intervención, el uso del castigo físico tiende a aumentar con el tiempo, del pre-test al seguimiento. Mientras que para el grupo experimental se nota una disminución del tiempo 1 al 2, y se mantiene constante. Para el grupo alternativo, la disminución reportada es mayor del tiempo 1 al tiempo 2, aunque luego también aumenta en el tiempo 3 de seguimiento. Es importante notar que este análisis también arrojó un efecto entre grupos significativo. Es decir, el grupo control (Media = .91, D.T. = .67) presenta los niveles más altos del castigo físico, seguido del grupo experimental (Media = .64, D.T. = .6), mientras que el grupo alternativo presenta los niveles más bajos de castigo físico (Media = .56, D.T. = .71) en el tiempo 3 de seguimiento.

Figura 1.
Medias marginales de la variable castigo físico.



Fuente: elaboración propia.

Conclusiones y recomendaciones

Para la mayoría de las variables de interés, si bien es posible establecer diferencias significativas en los tres tiempos de medición (pre-test, pos-test y seguimiento) a lo interno de cada grupo de intervención (experimental y alternativa), no fue posible encontrar diferencias significativas comparando entre los grupos, lo cual impide sugerir diferencias entre ambos. Este resultado se debe, al menos parcialmente, a la pérdida muestral en el tiempo del seguimiento.

En el caso particular del castigo físico, es importante notar que ambas intervenciones lograron reflejar mejoras en el

tiempo, pues en ambos casos se puede apreciar una tendencia significativa de disminución del castigo físico, que es diferente a la situación del grupo control, para el cual el uso del castigo físico más bien tiende a aumentar con el tiempo.

Dado lo anterior, es posible sugerir que ambas intervenciones lograron el efecto esperado en disminuir el uso del castigo físico, mientras que en el grupo control (que no llevó ninguna intervención) el uso del castigo físico tiende a aumentar. Es importante destacar que, aunque las dos intervenciones disminuyeron los reportes del uso del castigo físico, la intervención alternativa presentó mejores resultados que la intervención estándar en cuanto al uso del castigo físico. De igual manera, los efectos de disminución son menos notorios para las dos intervenciones en el seguimiento, lo cual concuerda con lo descrito en otros estudios sobre intervención con familias.

Con respecto a los resultados independientes de cada grupo, cabe destacar que el grupo control no mostró cambios a través de los tres tiempos de medición, lo cual sugiere que las prácticas de utilizar el castigo físico en la crianza de los hijos tienden a mantenerse en el corto plazo cuando no hay intervención. Es importante recordar que todas las personas reclutadas en este estudio solicitaron recibir la intervención atendiendo a una convocatoria hecha por medio de la Municipalidad de Heredia, por lo que la inexistencia de cambios aquí reportados sugiere que el solo deseo de querer aprender a ser mejores padres mientras se espera por una intervención no va a mostrar mejoras en las variables aquí analizadas. Esto recalca la importancia de participar en procesos educativos para que se presenten cambios positivos.

Con base en lo anterior, se puede apreciar que, aunque de manera independiente entre sí, tanto la intervención estándar como la intervención alternativa creada para este estudio mostraron cambios a través del tiempo. Dichos cambios fueron los siguientes:

- ▶ En la intervención estándar tendieron a modificarse de forma positiva: las reacciones negativas ante el mal comportamiento, el orden en el hogar, el nivel de estrés y la regulación emocional de los hijos. Estos son todos aspectos relevantes que

evidencian un mérito a reconocer en la intervención estándar. Sin embargo, no se mostraron cambios en las reacciones positivas ante el mal comportamiento, el castigo físico, la disciplina positiva, el control psicológico, la eficacia y la controlabilidad en la intervención estándar, por lo que se podría decir que estos son aspectos por mejorar.

- ▶ La intervención alternativa diseñada para este estudio logró modificaciones positivas en los siguientes aspectos: reacciones negativas ante el mal comportamiento, castigo físico, eficacia y controlabilidad, los cuales representan áreas meritorias en esta intervención. Mientras tanto, los aspectos de esta intervención que no lograron modificaciones positivas fueron: reacciones positivas ante el mal comportamiento, orden en el hogar, disciplina positiva, control psicológico, estrés y regulación emocional, que constituyen elementos a mejorar en esta intervención.
- ▶ Llama la atención que solamente la variable de reacciones negativas ante el mal comportamiento logró mejoría en ambas intervenciones. Por su parte, el orden en el hogar, el estrés y la regulación emocional solo mejoraron en la intervención estándar, mientras que el castigo físico, la eficacia y la controlabilidad solo mejoraron en la intervención alternativa.
- ▶ Es importante notar que ninguna de las dos intervenciones logró cambios observables en los siguientes aspectos: reacciones positivas ante el mal comportamiento, disciplina positiva y control psicológico, que representarían áreas de oportunidad de mejora para ambas intervenciones, por lo cual se podrían incorporar elementos pedagógicos explícitos sobre estos temas.

Después del análisis de resultados, es posible concluir que la intervención estándar es un tipo de intervención más orientada a lo *emotivo*, dadas las áreas en las que logra mejores resultados, mientras que la intervención alternativa pareciera más orientada a lo *instrumental*, es decir, a técnicas para la crianza. Es posible que una combinación entre lo mejor de cada una, analizado a la luz de la evidencia, podría ser una posibilidad de enriquecimiento mutuo en ambas dimensiones (la emotiva y la

instrumental), dado que ambas son pertinentes en el desarrollo de procesos de crianza positivos para el desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes.

Un aspecto por considerar es que en ambas intervenciones las personas facilitadoras fueron profesionales graduadas en Psicología, por lo que es de esperar que la formación recibida en el plano universitario juegue un papel importante en los logros identificados. Sin embargo, debido a que en la intervención estándar se maneja la idea de que la persona facilitadora no tiene que ser necesariamente un profesional graduado, sería relevante en futuros estudios como este comparar los resultados entre personas graduadas versus personas no graduadas o, bien, versus personas sin formación profesional universitaria.

Dadas las limitaciones del presente estudio, se sugiere replicar trabajos como este, pero con muestras más grandes, para tratar de aumentar el poder estadístico de los análisis. Es meritorio de este trabajo el haberse realizado de forma experimental con asignación aleatoria y grupo control, pues es un tipo de método poco empleado en el medio nacional. Sin embargo, esta técnica tiene la limitación consustancial a su naturaleza de hacerse con muestras relativamente pequeñas, dado su alto costo. A pesar de ello, los hallazgos aquí descritos en términos del beneficio mostrado por las intervenciones aplicadas bien justifican una intervención en este sentido. Esto subraya la conveniencia de articular intervención e investigación.

Se considera que las áreas en las que las intervenciones aquí estudiadas no lograron mejoría representan aspectos específicos que se deben trabajar de modo explícito para lograr mejores resultados a futuro. Dado esto, se recomienda valorar cada uno de dichos aspectos en función de las técnicas que muestren mejores evidencias para lograr efectos en ellos, y luego someterlas a prueba de nuevo a través de otros estudios similares.

Debido a que este trabajo solo utilizó técnicas de auto-reporte (por ser las más factibles dentro de los recursos disponibles), se sugiere que a futuro se inviertan recursos para emplear técnicas de carácter observacional que no dependan del reporte de madres y padres, y queden así libradas de sesgos de autopresentación y limitaciones propias de las técnicas de cuestionario,

tales como la memoria o la deseabilidad social. Se sugiere, por ejemplo, que se apliquen tareas cooperativas entre padres e hijos para valorar las habilidades mostradas por padres y madres a ser analizadas con protocolos estructurados e indicadores de previo identificados, de manera que no se dependa solo de la herramienta del cuestionario.

Dada la evidencia identificada en otros estudios similares sobre la eficacia de las intervenciones educativas con madres y padres para mejorar la calidad de la crianza que dan a sus hijos, es significativo continuar esta línea investigativa de trabajo evaluativo experimental, de forma tal que la interacción entre intervención y evaluación sistemática permita encontrar rutas cada vez más eficaces para incidir de manera favorable en el desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes. Lo anterior se vincula de forma directa con el derecho a una crianza libre de violencia, pero va más allá de solo este aspecto, pues se relaciona con todos los aspectos que posibilitan una crianza positiva.

También es importante destacar el efecto de la edad de las personas menores de edad que están al cuidado de las personas adultas que participan en las intervenciones. Desde un punto de vista del desarrollo, las técnicas y el conocimiento sobre la crianza que deben recibir padres, madres y encargados de niños(as) pequeños(as) no es igual a una intervención para encargadas(os) de personas adolescentes. Futuros estudios e intervenciones deberían abordar este tema y estudiar la posibilidad de diseñar intervenciones específicas de acuerdo con la edad de niños, niñas y adolescentes, y las necesidades y retos correspondientes en al menos tres etapas: primera infancia (0 a 6 años), infancia intermedia (7 a 12 años) y adolescencia (13 a 18 años).

Dado que el presente trabajo se enfocó en evaluar los resultados de la intervención en la crianza de los hijos en un plazo relativamente corto (6 meses) entre el inicio, el término y el seguimiento, resulta decisivo pensar a futuro en estudios que analicen el impacto de la educación para la crianza en el bienestar y desarrollo de niños, niñas y adolescentes a largo plazo y así establecer los beneficios de este tipo de intervenciones en otras áreas de su desarrollo.

En definitiva, este estudio permitió demostrar que, mediante una integración extensión-investigación, desde la UNA se pueden generar procesos de acompañamiento a las comunidades costarricenses que tomen en cuenta sus fortalezas y debilidades, y que estos procesos se evalúen para su mejora constante y para mantener una praxis universitaria que tenga en el centro el beneficio de los territorios, con una perspectiva rigurosa y que busque la sensibilidad y la validez.

Se mostró además que tanto las metodologías cualitativas como cuantitativas pueden ayudar a fortalecer el acompañamiento a las comunidades, y que ambas perspectivas, lejos de ser antagónicas, se complementan y permiten obtener resultados que en conjunto permiten la mejora constante del accionar del compromiso social universitario. La integración entre investigación y extensión se puede considerar como una estrategia ganar-ganar, porque la investigación puede ayudar a construir conocimiento que enriquezca, actualice y fortalezca la intervención propia de la extensión, mientras que la extensión puede fortalecer el aporte directo de la investigación a la acción en la sociedad, en especial con respecto a sus grupos más vulnerables. Además, el conocimiento producto de la aplicación de la investigación en la extensión puede contribuir a que la toma de decisiones sobre las estrategias de acción se base en evidencia (Chaverri Chaves y Arguedas Ramírez, 2020) y, por lo tanto, a que haya mayor claridad del efecto que se puede generar.

Cuando se habla sobre la relevancia de producir conocimiento desde el quehacer universitario para promover la transformación positiva de la sociedad, es necesario presentar evidencia de la forma concreta como determinadas acciones producen determinados resultados. Esto solo es posible integrando investigación y extensión; de otra manera, estaríamos frente a un discurso carente de respaldo empírico.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Marinelli, H., Arias Ortiz, E., Bergamaschi, A., López Sánchez, Á., Noli, A., Ortiz Guerrero, M., Pérez Alfaro, M., Rieble-Aubourg, S., Rivera, M. C., Scannone, R., Vásquez, M. y Viteri, A. (2020). *La educación en tiempos del coronavirus: Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19*. Inter-American Development Bank. <https://doi.org/10.18235/0002337>
- Belsky, J. (1984). The Determinants of Parenting: A Process Model. *Child Development*, 55(1), 83-96. <https://www.jstor.org/stable/1129836?origin=crossref>
- Bernstein, D. P., Fink, L., Handelsman, L., Foote, J., Lovejoy, M., Wenzel, K., Sapareto, E. y Ruggiero, J. (1994). Initial reliability and validity of a new retrospective measure of child abuse and neglect. *The American Journal of Psychiatry; Washington*, 151(8), 1132-1136.
- Bornstein, M. H., Putnick, D. L. & Lansford, J. E. (2011). Parenting Attributions and Attitudes in Cross-Cultural Perspective. *Parenting, science and practice*, 11(2-3), 214-237. <https://doi.org/10.1080/15295192.2011.585568>
- Chaverri Chaves, P. y Arguedas Ramírez, A. (2020). Políticas Públicas Basadas en Evidencia: Una revisión del concepto y sus características. *Revista ABRA*, 40(60), 49-76. <https://doi.org/10.15359/abra.40-60.2>
- Chaverri Chaves, P. C. Hernández, M. A. M., Jiménez, I. A., Chacón, P. A., Flores, K. I. C., Conejo, L. D., González, E. H., Garcez, M. C. L., Méndez, J. M. M. & Benavides, R. R. (2023). Enfoques teóricos interdisciplinarios en el trabajo de la Universidad Nacional de Costa Rica con niñas, niños y adolescentes: Aportes desde la trayectoria institucional. *Estudios*, 46, Article 46. <https://doi.org/10.15517/re.v0i46.55630>
- Chaverri Chaves, P., Conejo, L. D., Molina, I. y León, A. (2018). *Informe de evaluación experimental del programa Familias en Acción (FAMA) de la Academia de Crianza del PANI* [Informe de investigación evaluativa]. Universidad Nacional.
- Chaverri Chaves, P., Conejo, L. D., Ramírez, C. & Villalobos, M. (2016). *Estudio de Línea Base para Familias en Acción de la Academia de Crianza del PANI* [Informe de investigación evaluativa]. Universidad Nacional.
- Chavis, A., Hudnut-Beumler, J., Webb, M. W., Neely, J. A., Bickman, L., Dietrich, M. S. y Scholer, S. J. (2013). A brief intervention affects parents' attitudes toward using less physical punishment. *Child Abuse & Neglect*, 37(12), 1192-1201. <https://doi.org/10.1016/j.chia-bu.2013.06.003>

- Cohen, S., Kamarck, T. & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 385-396.
- Conejo, L. D. (2020). *Sociocognitive and socioemotive factors associated with early academic abilities in preschool children in Costa Rica* [Thesis, University of Missouri - Columbia]. <https://mospace.umsystem.edu/xmlui/handle/10355/83760>
- Conejo, L. D., Chaves, P. C. & González, S. L. (2020). Las familias y la pandemia de la COVID-19. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 37-40.
- Danzig, A. P. Dyson, M. W., Olino, T. M., Lupton, R. S. & Klein, D. N. (2015). Positive Parenting Interacts With Child Temperament and Negative Parenting to Predict Children's Socially Appropriate Behavior. *Journal of Social & Clinical Psychology*, 34(5), 411-435. <https://doi.org/10.1521/jscp.2015.34.5.411>
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496.
- Gevers, D. W. M., van Assema, P., Sleddens, E. F. C., de Vries, N. K. & Kremers, S. P. J. (2015). Associations between general parenting, restrictive snacking rules, and adolescent's snack intake. The roles of fathers and mothers and interparental congruence. *Appetite*, 87, 184-191. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2014.12.220>
- Grolnick, W. S. (2003). *The Psychology of Parental Control: How Well-meant Parenting Backfires*. L. Erlbaum Associates.
- Haghighat, R. (2007). The Development of the Brief Social Desirability Scale (BSDS). *Europe's Journal of Psychology*, 3(4). <https://doi.org/10.5964/ejop.v3i4.417>
- Haynes, S. N. & Lench, H. C. (2003). Incremental Validity of New Clinical Assessment Measures. *Psychological Assessment*, 15(4), 456-466. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.15.4.456>
- Holden, G. W. & Edwards, L. A. (1989). Parental attitudes toward child rearing: Instruments, issues, and implications. *Psychological Bulletin*, 106(1), 29-58. <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0033-2909.106.1.29>
- Holden, G. W., Hawk, C. K., Smith, M. M., Singh, J. P. & Ashraf, R. (2017). Disciplinary practices, metaparenting, and the quality of parent-child relationships in African-American, Mexican-American, and European-American mothers. *International Journal of Behavioral Development*, 41(4), 482-490. <https://doi.org/10.1177/0165025416687414>
- Johnston, C. & Mash, E. J. (1989). A measure of parenting satisfaction and efficacy. *Journal of Clinical Child Psychology*, 18(2), 167-175.
- Marques, E. S., Moraes, C. L. de, Hasselmann, M. H., Deslandes, S. F. & Reichenheim, M. E. (2020). Violence against women, children, and adolescents during the COVID-19 pandemic: Overview, contributing factors, and mitigating measures. *Cadernos de Saúde Pública*, 36(4), e00074420. <https://doi.org/10.1590/0102-311x00074420>

- Menéndez, S., Jiménez, L. & Hidalgo, M. V. (2011). Estructura factorial de la escala PSOC (Parental Sense of Competence) en una muestra de madres usuarias de servicios de preservación familiar. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, 2(32). https://www.aidep.org/03_ridep/R32/r32art9.pdf
- Philips, N., Sioen, I., Michels, N., Sleddens, E. & De Henauw, S. (2014). The influence of parenting style on health related behavior of children: Findings from the ChiBS study. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 11, 95. <https://doi.org/10.1186/s12966-014-0095-y>
- Reich, S. (2005). What do mothers know? Maternal knowledge of child development. *Infant Mental Health Journal*, 26(2), 143-156. <https://doi.org/10.1002/imhj.20038>
- Roberton, T., Carter, E. D., Chou, V. B., Stegmuller, A. R., Jackson, B. D., Tam, Y., Sawadogo-Lewis, T. & Walker, N. (2020). Early estimates of the indirect effects of the COVID-19 pandemic on maternal and child mortality in low-income and middle-income countries: A modelling study. *The Lancet Global Health*, 8(7), e901-e908. [https://doi.org/10.1016/S2214-109X\(20\)30229-1](https://doi.org/10.1016/S2214-109X(20)30229-1)
- Rohner, R. P. & Rohner, E. C. (1981). Parental Acceptance-Rejection and Parental Control: Cross-Cultural Codes. *Ethnology*, 20(3), 245-260. <https://doi.org/10.2307/3773230>
- Scarzello, D., Arace, A. & Prino, L. E. (2016). Parental practices of Italian mothers and fathers during early infancy: The role of knowledge about parenting and child development. *Infant Behavior and Development*, 44, 133-143. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2016.06.006>
- Sleddens, E. F., O'Connor, T. M., Watson, K. B., Hughes, S. O., Power, T. G., Thijs, C., De Vries, N. K. & Kremers, S. P. (2014). Development of the Comprehensive General Parenting Questionnaire for caregivers of 5-13 year olds. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 11, 15. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-11-15>
- Straus, M. A., Hamby, S. L., Finkelhor, D., Moore, D. W. & Runyan, D. (1998). Identification of Child Maltreatment With the Parent-Child Conflict Tactics Scales: Development and Psychometric Data for a National Sample of American Parents. *Child Abuse & Neglect*, 22(4), 249-270. [https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(97\)00174-9](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(97)00174-9)

Capítulo III.

Educación ambiental desde los proyectos Interlace y Encuentros Literarios UNA

Marcela Gutiérrez Miranda

María Sancho Ugalde

Introducción

En este texto se presenta el trabajo que realizan dos iniciativas académicas del Centro de Estudios Generales de la Universidad Nacional, el proyecto Interlace y el proyecto Encuentros Literarios UNA en extensión universitaria, que tienen como objetivo promover aprendizajes significativos en el tema ambiental en la población beneficiaria de dichos proyectos (estudiantes de la Universidad Nacional y personas adultas mayores).

Interlace es un proyecto de cooperación internacional que tiene como objetivo empoderar y equipar a las ciudades participantes para restaurar y rehabilitar de manera efectiva los ecosistemas urbanos, para hacer de las ciudades espacios más habitables, resilientes e inclusivos. Interlace incorpora a los estudiantes del curso Ambiente y Salud del Centro de Estudios Generales mediante giras y visitas a campo, lo cual contribuye con la sensibilización y educación ambiental del estudiantado. A través de diversas actividades como recolección de residuos sólidos urbanos y siembra de árboles, plantas y arbustos, se busca acercar a los estudiantes a la naturaleza para incidir en su valoración y, así, fomentar su protección. Dichas actividades contribuyen con el proceso de enseñanza-aprendizaje de cursos del Área de Ciencias del Centro de Estudios Generales. En estos cursos, la extensión es parte del proceso educativo y desde un enfoque de Investigación Acción Participativa (IAP) se introducen los retos ambientales de nuestra sociedad y se facilita que el estudiante tenga un acercamiento vivencial a la realidad ambiental, para que

sean parte de las estrategias de abordaje que se pueden desarrollar en el plano comunitario e individual.

Por su parte, en el proyecto Encuentros Literarios UNA, adscrito al Programa de Atención Integral de la Persona Adulta Mayor (PAIPAM), se realizan encuentros intergeneracionales que tienen como objetivo generar espacios en los que niños, jóvenes y personas adultas mayores construyan e intercambien expresiones literarias como contribución de una imagen de vejez y envejecimiento saludable; por ejemplo, se realizan encuentros intergeneracionales entre personas adultas mayores del Taller Literario del PAIPAM y jóvenes estudiantes de los cursos Taller de Expresión Literaria y Literaturas del Caribe, en el CEG, en el que se presentan cuentos y poesías de la autoría de las personas mayores y de los jóvenes universitarios.

Este texto sistematiza la experiencia de trabajo desarrollada durante el año 2022 por los proyectos Interlace y Encuentros Literarios UNA para promover conciencia y transformación social en la temática ambiental. Primero, se introduce el trabajo desarrollado; luego, en el apartado Marco teórico conceptual se muestran los proyectos, sus objetivos y su zona de atracción. Después, en el apartado Aproximación metodológica se relata la metodología que se utiliza para el desarrollo de las diversas actividades y el cumplimiento de objetivos. En los resultados se presentan los logros de los proyectos; finalmente, en las conclusiones y recomendaciones se expone una reflexión sobre cómo el trabajo desarrollado contribuye a mejorar las condiciones ambientales de los territorios y, de forma simultánea, se realizan algunas recomendaciones generales sobre cómo la educación ambiental representa una herramienta para mejorar la salud y el bienestar de todos los involucrados.

Marco teórico conceptual

El proyecto Interlace es una iniciativa de cooperación internacional que inició en septiembre de 2020 como un proyecto de investigación financiado por la Unión Europea. Está conformado por un consorcio de diversas instituciones de Europa y América

Latina (universidades, institutos de investigación, organizaciones no gubernamentales, ciudades y conglomerados de ciudades) que trabajan para empoderar y equipar a las ciudades europeas (Granollers en España, Chemnitz en Alemania y Metropolia Krakowska) y latinoamericanas (Corredor Biológico Interurbano María Aguilar (CBIMA) en Costa Rica, Portoviejo en Ecuador y Envigado en Colombia) que forman parte de esta iniciativa en el proyecto; para restaurar y rehabilitar de manera efectiva los ecosistemas urbanos y hacer de estas urbes espacios más habitables, resilientes e inclusivos.

En Costa Rica, en el proyecto están involucrados tres socios: el Comité Local del CBIMA (CLCBIMA), la Unión Nacional de Gobiernos Locales (UNGL) y el Centro de Estudios Generales (CEG) de la Universidad Nacional (UNA), que coordina el desarrollo del proyecto en el país. Interface desarrolla investigación en temas de gobernanza, soluciones basadas en la naturaleza y restauración ecológica urbana. Además, el proyecto implementa un programa de involucramiento comunal que incluye actividades de educación ambiental y apropiación del espacio público.

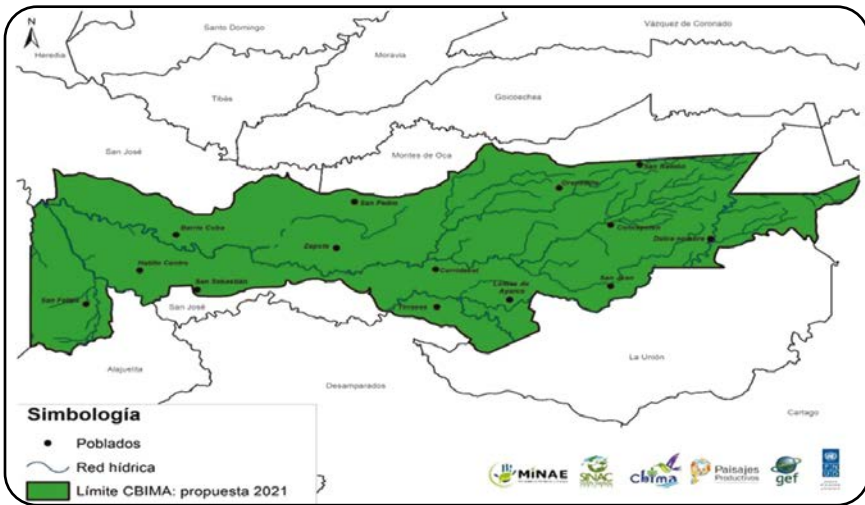
La incorporación de estudiantes universitarios en actividades de sensibilización y educación ambiental es parte de esa estrategia de involucramiento comunal que busca promover la participación de la sociedad civil y de los diversos actores del territorio sin distinción de género y edad para obtener un mejoramiento ambiental ligado a la restauración de ecosistemas, mejoras en la calidad de vida y recuperación de la biodiversidad.

Para gestionar de forma participativa los CB, se instaura en el plano normativo la figura del Comité Local del Corredor Biológico (CLCB) como la estructura de gobernanza formal, el cual busca materializar acuerdos internacionales que han determinado que la participación ciudadana y de las partes interesadas son fundamentales para la conservación y mejoramiento de los ecosistemas (E. Calderón, comunicación personal, 18 de septiembre, 2022). Estas estructuras poseen como principal objetivo ejecutar de manera coordinada lo establecido por el marco jurídico, en conjunto con diferentes organizaciones públicas y privadas, así como con las personas que habitan las comunidades. El CLCB está conformado por organizaciones de las comunidades,

instituciones públicas del Gobierno Central y descentralizado y los Gobiernos Locales del CB (MINAE-GEF-PNUD, 2019, p. 57).

El CBIMA está ubicado en el GAM de Costa Rica y abarca de manera parcial las provincias de Cartago (cantón de La Unión) y San José (cantones de Curridabat, Montes de Oca, San José y Alajuelita), tal cual se muestra en la figura N.º 1 Mapa del CBI-MA. La microcuenca del río María Aguilar se extiende por 38,53 km², que representan 0,09 % del territorio nacional (MINAE-GEF-PNUD, 2019, p. 16).

Figura 1.
Mapa del CBIMA.



Fuente: MINAE-GEF-PNUD, 2022.

El CBIMA fue creado como una estrategia de conservación establecida por el Sistema Nacional de Áreas de Conservación (SINAC), para conservar la biodiversidad en la ciudad, favorecer la conexión entre los ecosistemas, restablecer los servicios ecosistémicos e impactar de manera positiva las condiciones de vida de los habitantes.

Los corredores biológicos (CB) son espacios geográficos donde confluyen una variedad de actores públicos y privados, y es a través de la participación comunitaria con la coordinación

interinstitucional que se desarrollan acciones para la conservación de la flora y fauna que favorecen la conectividad entre ecosistemas. En los CB, la biodiversidad, la gente, sus actividades productivas y su vida cotidiana coexisten de manera dinámica a través de complejos mecanismos marcados por múltiples retos para el desarrollo sostenible de los territorios. En Costa Rica existen diversos tipos de corredores biológicos, siendo los interurbanos una de esas categorías (CBI). Los CBI que se caracterizan por estar ubicados en zonas urbanas, densamente pobladas, con un amplio desarrollo de infraestructura que ocasiona un deterioro de los servicios que los ecosistemas brindan a la población (MI-NAE-GEF-PNUD, 2019, p. 11).

Proyecto Encuentros Literarios UNA

En el proyecto Encuentros Literarios UNA se trabaja desde un enfoque constructivista¹, el cual establece su eje fundamental en torno a la promoción de un aprendizaje dinámico que potencia las capacidades internas del conocimiento emergente en los estudiantes; dichos procesos internos actúan como moduladores entre los procedimientos de enseñanza y los resultados de aprendizaje, mediante la participación dentro o fuera del aula.

Desde el enfoque constructivista, se percibe la enseñanza como un proceso de interacción entre los participantes (profesor facilitador-estudiante), y al aprendizaje como una tarea en la que se interiorizan mediante análisis críticos, los contenidos y el estudio de obras literarias que forman parte del proyecto y de la visión humanista del Centro de Estudios Generales, por ello no se adquieren los conocimientos, sino que se construyen mediante el descubrimiento.

En el constructivismo, los estudiantes (quienes pueden ser de diferentes grupos etarios: niños, jóvenes universitarios, personas adultas mayores) aprenden en cuanto procesan información y les atribuyen un sentido a los nuevos conocimientos adquiridos; esta actividad cognitiva de construcción personal

1 Enfoque desarrollado por Sancho (2022) en el capítulo "El Humanismo en tanto propuesta académica y pedagógica", publicado en el libro *Humanismo, Complejidad e Interdisciplina*.

posibilita la apropiación de los conocimientos. En este enfoque, el profesor o facilitador no intenta controlar en forma directa el pensamiento del estudiante, sino aportar elementos críticos que moldeen su experiencia, integren el conocimiento nuevo con los previamente adquiridos y resuelvan problemas según su entorno o realidad educativa, lo que favorece el resultado de un aprendizaje significativo.

En la evaluación constructivista prevalece un enfoque formativo dentro del desarrollo del proceso, con el fin de ofrecer una retroalimentación gracias a la cual se pueda valorar el papel del profesor o facilitador, sino también la forma como construyen a un ritmo progresivo los conocimientos y como adquieren destrezas los estudiantes.

Aproximación metodológica

Proyecto Interlace

La Investigación Acción Participativa (IAP) es una metodología que busca justamente ayudar a grupos de personas a desarrollar sus capacidades para identificar sus problemas y oportunidades y encontrar soluciones propias para mejorar su realidad (Zapata, F., y Rondán, V., 2016, p. 5). La IAP permite que, una vez identificada una problemática ambiental en la GAM de Costa Rica, los estudiantes sean parte de las soluciones a través de un proceso que permite comprender la realidad, transformarla y crear vínculos con los territorios. La Investigación Acción Participativa promueve la justicia social ante las problemáticas que las investigaciones científicas tradicionales muchas veces no toman en consideración o dejan de lado. De esta manera, a través de procesos de acción y reflexión se construye una sociedad más participativa donde los estudiantes se convierten en agentes de cambio.

Este texto presenta la experiencia del trabajo de educación ambiental que se realiza en el CBIMA con estudiantes del CEG de la Universidad Nacional de Costa Rica. Como primera etapa se realizó una revisión de literatura sobre el proyecto Interlace y el CBIMA para poder reconstruir el proceso en que el trabajo

intersectorial, interinstitucional e interdisciplinario es un elemento que aporta a la labor sustantiva de la universidad, a la formación integral de los estudiantes y al cumplimiento de objetivos del proyecto Interlace.

Luego, se analizan los informes de actividades realizadas con la participación de estudiantes de la UNA en el proyecto Interlace y se entrevista a actores clave del CBIMA. La incorporación de los estudiantes de cursos del área de ciencias en las actividades del proyecto Interlace se hace utilizando como base metodológica la Investigación Acción Participativa (IAP), estrategia que incita al cambio social, en específico para aquellos que son parte de un colectivo social consciente de que sus condiciones de vida pueden mejorar.

Las campañas de limpieza y reforestación realizadas por el CBIMA y el proyecto Interlace son una estrategia innovadora de educación ambiental porque, a través de un trabajo inter y transdisciplinario, se aborda el deterioro ambiental como un problema complejo que requiere que los diversos actores del territorio se involucren en la iniciativa. Los estudiantes de la Universidad Nacional, los pobladores de las comunidades, los gobiernos locales y actores públicos y privados trabajan mano a mano para mejorar las condiciones ambientales en el CBIMA, para así optimizar las condiciones ambientales y los espacios verdes en esta región. Dichas actividades responden a temas de interés colectivo y utilizan la educación no formal con expertos para sensibilizar a la población en temas como conservación, biodiversidad, manejo de residuos y participación ciudadana.

El CBIMA posee una población aproximada de 402 468 habitantes (8% de la población del país) y una densidad poblacional de 10 446 habitantes por km² (MINAE-GEF-PNUD, 2019). Por ser un espacio con una alta densidad poblacional, sus habitantes enfrentan condiciones de vida marcadas por la desigualdad, injusticia verde y la inequidad. De la población del CBIMA, un 16,7% enfrenta situaciones de pobreza, un 4,4% vive en pobreza extrema y un 6,6% de la población vive en 13 asentamientos informales (MINAE-GEF-PNUD, 2019). Adicionalmente, un 71% de la ocupación del territorio es urbana, lo que implica grandes retos en términos del uso del suelo, planificación urbana, gestión de los recursos y calidad de vida de la población.

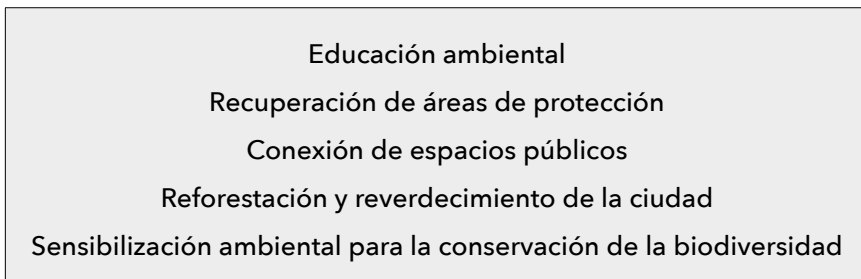
Educación ambiental en el CBIMA

Los cinco gobiernos locales que se ubican en el CBIMA poseen sus propios planes, proyectos y actividades de educación ambiental. Sin embargo, en el plano del CLCB se desarrolla una estrategia de educación ambiental que bajo la teoría de cambio busca, a través de un aprendizaje significativo con una interpretación constructivista, fortalecer capacidades, aptitudes y prácticas en las comunidades del CB. La teoría de cambio explica cómo se entiende que las actividades produzcan una serie de resultados que contribuyen a lograr los cambios previstos. Esta teoría aplica a intervenciones en múltiples niveles con poblaciones diversas.

La estrategia de educación ambiental del CBIMA busca la conexión o reconexión de los individuos, comunidades e instituciones con el CBIMA para la gestión, protección y conservación de la biodiversidad presente en la ciudad, a través del desarrollo de actividades en diversos ejes (MINAE-GEF-PNUD, 2019). La figura 2 presenta los ejes que desarrolla dicha estrategia.

Figura 2.

Ejes de trabajo de la estrategia de educación ambiental del CBIMA.



Fuente: elaboración propia con datos del CLCB.

Proyecto Encuentros Literarios UNA

En una publicación precedente, Arroyo, Sancho y Vargas (2022) exponen sobre estrategias didácticas para la enseñanza de los Derechos Humanos, las cuales se pueden asociar a las aproximaciones metodológicas que se presentan en este capítulo con enfoque ambiental.

El Taller Literario del PAIPAM

El taller literario del Programa de Atención Integral de la Persona Adulta Mayor (PAIPAM) tiene como finalidad realizar un análisis de textos representativos de la literatura infantil universal, latinoamericana y costarricense. A partir de obras importantes, se intenta mostrar estilos y tendencias literarias, útiles para interpretar la producción de obras dentro de un contexto histórico social.

El objetivo primordial del curso es brindar a las personas adultas mayores participantes un acercamiento a la escritura y, por ende, a la creación de mundos imaginarios mediante el desarrollo de hábitos lectores que refuerzan la discusión de modelos estético-literarios. Por tal razón, el taller se presenta como un espacio oportuno para la búsqueda constante de potencialidades en los educandos, donde cada uno expone su propia interpretación literaria, la cual corresponde a una idea particular de mundo; de modo tal que entre en contacto con la realidad disímil o semejante de los compañeros; dicho factor fortalece la identidad, la diversidad de grupo y la pluralidad de percepciones líricas y narrativas en la literatura infantil.

Encuentros Intergeneracionales

Los Encuentros Intergeneracionales son un espacio que permite el diálogo y compartir momentos de creatividad y espontaneidad. En este texto se presentan los encuentros intergeneracionales basados en la propuesta teórica de Pinazo Hernandis y Sánchez Martínez (2005, p. 395) acerca de los *Programas Intergeneracionales de Coaprendizaje*:

Los Programas Intergeneracionales de Coaprendizaje tienen como objetivo el intercambio de información, conocimiento, experiencias y acciones entre personas mayores y otras de distinta generación, para contribuir a su desarrollo continuo (abierto a los cambios), el aumento de sus saberes, al aprendizaje mutuo y continuo y, en definitiva, al enriquecimiento de sus vidas.

Con base en esta propuesta de mediación pedagógica, se promueve el gusto y aprecio por la literatura y se trabaja en la inclusión, el empoderamiento y protagonismo de las personas adultas mayores, lo cual propicia la interacción con los jóvenes universitarios mediante la expresión de sus emociones, opiniones y críticas en relación con temáticas referentes a la educación ambiental. Mediante la organización de encuentros intergeneracionales se pretende eliminar o, al menos, minimizar prejuicios, mitos y estereotipos acerca de la vejez, el envejecimiento y la juventud.

Obras literarias inacabadas como medios para la toma de conciencia y acción ambiental

Una estrategia o técnica de mediación pedagógica de la persona docente puede ser la omisión de la última parte de una obra literaria, lo cual suscita un ambiente de suspenso y mayor expectativa entre las personas estudiantes. Así, según la perspectiva de cada persona estudiante, la imaginación se traslada en distintas direcciones de acuerdo con su interpretación textual, de manera que, con base en la experiencia particular, cambia la escritura del final. En una clase posterior, la persona docente ofrece la palabra a cada una de las personas estudiantes del grupo para que relaten el final que crearon; así se pueden conocer las similitudes y diferencias de criterios que forman parte de la diversidad que se encuentra en los grupos; de seguido, se propicia el comentario y análisis de ideas por parte de las personas estudiantes, con base en la propuesta de creación del final de la obra literaria.

Posteriormente, los estudiantes conocen la totalidad de la obra literaria; si no les gustó el final, lo pueden cambiar en

concordancia con la empatía, solidaridad o altruismo que sintieron respecto a algún acontecimiento o personaje de la narración. Por ejemplo, modificar el final de cuentos como "Greenwar" de Linda Berrón o "Días de fin" de Jacinta Escudos, autoras que denuncian la destrucción de la naturaleza debido al sistema capitalista de nuestra sociedad, puede cambiar la perspectiva del cuento hacia la lucha por la preservación de los seres humanos y el planeta.

Invitación a escritores o expertos en temas ambientales

Se realiza mediante la presentación de libros basados en temáticas ambientales, se comparte el trabajo académico a través de la invitación de escritores (nacionales e internacionales) en condición de modelos: poetas, novelistas, cuentistas, ensayistas, entre otros. La presencia de escritores o expertos invitados tiene como objetivo que ellos hablen acerca de la génesis y percepción que asumen en su obra, además de analizar junto con los estudiantes a través de conversatorios, las temáticas referentes al humanismo, ambiente y salud, en el contexto histórico, social o de su realidad presente.

Promoción del pensamiento crítico para la preservación del planeta

En los cursos de Estudios Generales, se puede analizar la función social que problematizan obras seleccionadas para su análisis, según las diversas interpretaciones que sugiere el texto en estudio, y a partir de la promoción de un pensamiento independiente de los estudiantes; de manera tal, que ellos contribuyan a minimizar problemáticas sociales en temas de contaminación ambiental. En consecuencia, el estudiante comunica su perspectiva a los demás, obtiene retroalimentación de otras interpretaciones y, en último lugar, participa todo el grupo en las posibles soluciones que conduzcan a una sociedad más justa, solidaria, equitativa y comprometida con la búsqueda del bienestar social.

En la investigación, análisis y comentario de noticias de la realidad nacional o internacional sobre temas relacionados con

los contenidos de los cursos, las ideas principales de las noticias se pueden aplicar al análisis de alguna obra literaria que trate temáticas de denuncia ambiental, por ejemplo, el cuento “Carta a un incendiario” del escritor costarricense Miguel Aguilar, donde se denuncian los incendios forestales desde la perspectiva de la personificación de un árbol.

Escritura creativa sobre temas de exaltación o denuncia ambiental

Esta estrategia didáctica se presentó en 2011 en el IV Congreso Iberoamericano de Universidades para Mayores (CIUUMM) y está dirigida al aprendizaje creativo en personas adultas mayores; en dicha ponencia se propone trabajar la estrategia con estudiantes universitarios en temas de exaltación o denuncia ambiental a través de la creación literaria:

En talleres de escritura creativa se pueden abrir espacios en los que se propicie la escritura literaria por parte de los estudiantes, para tal proceso se requiere de técnicas, métodos y recursos de cómo escribir un texto literario; no obstante, es prioritario instar al estudiantado a encontrarse consigo mismo y con su entorno natural, social y cultural. Pues, además de la enseñanza, es necesaria la búsqueda de inspiración interior precedida por el razonamiento, la pasión e intuición, sin dejar de lado el enfoque educativo en dicha actividad; por ejemplo, el participante puede reflexionar y criticar problemáticas ambientales de su entorno, esto sirve como temáticas para la escritura, debido a que es un medio que les permite descubrirse a sí mismo y descubrir el mundo que les rodea (Sancho, 2011, p. 246).

En el Taller Literario del PAIPAM y en el curso Taller de Expresión Literaria: Cuento y Poesía, se motiva a las personas adultas mayores y estudiantes universitarios a la escritura creativa de cuentos y poesías, en temáticas recurrentes como la exaltación de la naturaleza, denuncia política, social o de destrucción del ambiente, entre otras, lo cual permite la toma de conciencia para la transformación social.

Resultados

Proyecto Interlace

En esta sistematización se incluyen dos actividades puntuales realizadas con los estudiantes del CEG en el CBIMA durante el 2022: la Recolección de Residuos Sólidos en el Parque de la Paz y la Campaña de Limpieza y Reforestación en La Sabanita en Alajuelita. Ambas actividades se enmarcaron en la estrategia de educación ambiental del CBIMA e involucraron a múltiples actores para mejorar las condiciones ambientales del CB.

Recolección de Residuos en el Parque de la Paz

En el primer semestre del 2022 se realizó una jornada de recolección de residuos sólidos urbanos en el Parque Metropolitano de La Paz, ubicado en el distrito de San Sebastián, San José. La campaña es parte del trabajo que realizó la Municipalidad de San José, el Comité Local del CBIMA, el proyecto Interlace y EVI (empresa privada). El Parque de la Paz es uno de los espacios verdes más importantes de la capital costarricense y está inmerso en el CBIMA. Además, este espacio es una extensión territorial que permite la conexión entre ecosistemas como parte de una estrategia de conservación de la biodiversidad en la ciudad.

En la campaña participaron más de 70 voluntarios: estudiantes del Curso de Ambiente y Salud del CEG de la Universidad Nacional, funcionarios de la Municipalidad de San José, vecinos de comunidades aledañas y funcionarios de la Embajada de Colombia. El objetivo principal de esta actividad fue reducir la acumulación de residuos sólidos urbanos del Parque de la Paz como estrategia de sensibilización ambiental, así como extraer residuos del medio ambiente que si no se recolectan terminarán en el río María Aguilar.

Un total de 785 kilogramos de residuos sólidos urbanos fueron recolectados, la mayoría de estos se encontraban en las cercanías o dentro del río María Aguilar.

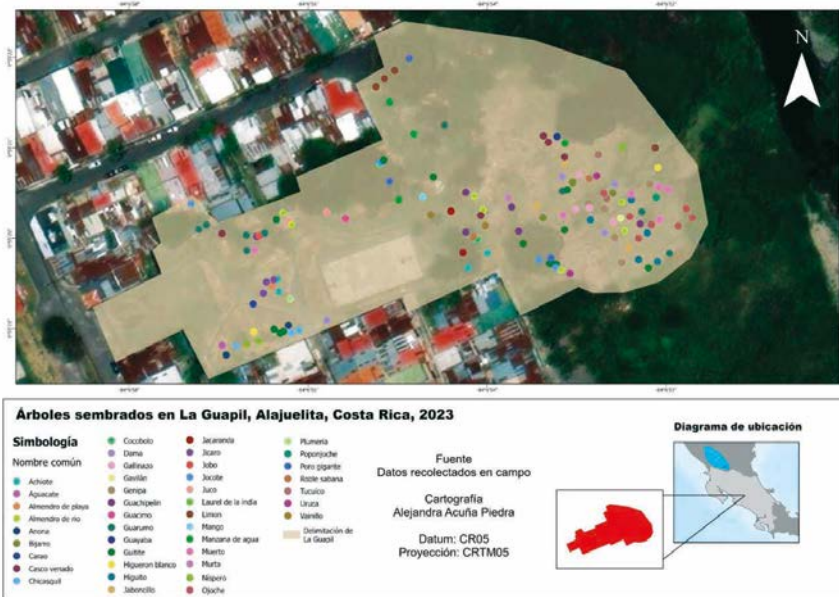
La Campaña de Limpieza y Reforestación en La Sabanita en La Guápil de Alajuelita

En el segundo semestre del 2022 se realizó la Campaña de Limpieza y Reforestación en La Sabanita en La Guápil de Alajuelita. La Sabanita es un espacio verde en malas condiciones, cubierto con matorrales, zacate gigante y escasos árboles. En 2021, un grupo de instituciones lideradas por la Municipalidad de Alajuelita, el Comité Local del CBIMA, el proyecto Paisajes Productivos del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), el Proyecto Interlace, así como por la Asociación de Desarrollo Integral de la Guápil, iniciaron un trabajo para la restauración de dicho espacio. La propuesta se encuentra en proceso de ejecución e incluye mejoras en las instalaciones deportivas, reforestación, construcción de jardines, colocación de mobiliario urbano, fomento del espacio público como herramienta para el arte y la cultura, senderos para actividad física, etc. La rehabilitación de este espacio verde busca dar a esta comunidad vulnerable un paisaje accesible con infraestructura verde, incorporando algunas obras para la recreación, evitar el sedentarismo, entrar en contacto con la naturaleza e interacción social, entre otros beneficios (Miranda *et al.*, 2022).

En el voluntariado participaron 80 personas entre estudiantes de la Universidad Nacional, funcionarios de la Municipalidad de Alajuelita, miembros del proyecto de Paisajes Productivos, del proyecto Transición hacia una Economía Verde Urbana y beneficios ambientales globales (TEVU), del Ministerio de Ambiente y Energía (MINAE), miembros del proyecto Interlace y vecinos de la comunidad de La Guápil. El objetivo principal de esta actividad fue reducir la acumulación de residuos sólidos urbanos en los alrededores de La Sabanita, como estrategia de sensibilización ambiental, así como para extraer residuos del medio ambiente que terminarían en el río Tiribí. Además, se inició con la reforestación definida en el diseño arquitectónico del espacio en restauración.

Un total de 700 kilogramos de residuos sólidos urbanos fueron recolectados por los voluntarios y se plantaron 40 árboles de diversas especies nativas y otras plantas. La figura 3 muestra el territorio y los lugares de siembra de los árboles según diseño arquitectónico del sitio.

Figura 3.
Territorio y lugares de siembra de árboles según plan arquitectónico.



Fuente: proyecto Interlace, 2022.

Proyecto Encuentros Literarios UNA

Encuentros Intergeneracionales:

El primero de estos encuentros se realizó el viernes 22 de abril del 2022 a las 9:00 a.m. en las instalaciones del Centro Infantil Carmen Lyra de la Universidad Nacional (CIUNA). Con motivo de la Celebración del Día del Libro 2022, la escritora Cecilia Prado presentó cuentos, poesías y canciones de su libro *Algodón y chocolate* (EUNA, 2015) a niños y niñas de uno a cinco años; la escritora Prado visitó los grupos de Maternal I, Maternal II, Interactivo I, Interactivo II y Transición, gracias a lo cual pudo compartir con aproximadamente 100 niños y niñas de este centro infantil, cuyo objetivo era el disfrute y aprecio por la literatura infantil desde la primera infancia. Ver figura 4 del Encuentro Intergeneracional.

Figura 4.
Encuentro Intergeneracional del Proyecto Encuentros
Literarios UNA.



Fuente: Sancho M., 2022.

Los días 2 y 5 de mayo (I ciclo) y 26 y 29 de setiembre (II ciclo) a las 10:00 a.m., se llevaron a cabo cuatro encuentros intergeneracionales más entre personas adultas mayores del Taller Literario del PAIPAM y jóvenes estudiantes del curso Taller de Expresión Literaria: Cuento y Poesía (grupo 01 y 02), actividades realizadas en la modalidad mixta, híbrida flexible: con presencialidad en el Centro de Estudios Generales y en presencialidad remota por medio de Teams para el I ciclo y en presencialidad en el II ciclo. Se presentaron cuentos y poesías de la autoría de las personas adultas mayores y de los jóvenes universitarios, además de un conversatorio sobre “El oficio del escritor o la escritora”. Ver figura 6 del Encuentro Intergeneracional.

Por último, los días 23 y 26 de mayo (I ciclo) y 17 y 20 de octubre (II ciclo) del 2022, a las 10:00 a.m., se llevaron a cabo otros cuatro encuentros intergeneracionales con el escritor

costarricense Enrique Villalobos y jóvenes estudiantes del curso Taller de Expresión Literaria: Cuento y Poesía (grupo 01 y 02), actividades realizadas en la modalidad mixta, híbrida flexible: con presencialidad en el Centro de Estudios Generales y en presencialidad remota por medio de Teams, para el I ciclo, y en presencialidad en el II ciclo, se presentaron sus novelas detectivescas y policíacas: *Malas decisiones* (EUNED, 2020) y *Huellas de Ceniza* (EUNED, 2002), las cuales fueron leídas previamente por los estudiantes, por lo que en el conversatorio se motivó a los jóvenes universitarios en la lectura y escritura literaria.

Al finalizar las actividades, el escritor Enrique Villalobos firmó los ejemplares de sus libros -que a inicios del I y II ciclo lectivo 2022 se les facilitaron a los estudiantes-. Esto promueve que los encuentros sean más significativos para ellos. En los encuentros intergeneracionales realizados en el CEG, se contó con la participación de, aproximadamente, 150 personas.

Escritoras invitadas al Taller Literario del PAIPAM:

La primera de estas actividades se realizó el miércoles 24 de agosto del 2022, a las 10:00 a.m. en modalidad híbrida (presencial y virtual por medio de Teams), en la Biblioteca Constantino Láscaris del Centro de Estudios Generales. La escritora costarricense de literatura infantil invitada fue Ani Brenes. Se realizó la presentación de su libro *Cuentos con patas y colas*, el cual, a través de la personificación de los animales protagonistas de las historias, permite reflexionar sobre lo que sienten, piensan o sufren diferentes seres vivos; por ejemplo, en el cuento "Se alquila un árbol", Brenes denuncia la problemática ambiental de la tala de bosques, en consecuencia, animales desplazados y su peligro de extinción, como se visualiza en la siguiente cita:

En aquel poblado bosque no se paraba de hablar. Los árboles comentaban y compartían su preocupación por los extraños ruidos que se escuchaban a lo lejos. Muchos animales ya estaban preparando su viaje para otros lugares. Los pájaros, que volaban de un lado a otro, confirmaban la noticia: el peligro estaba cerca, disfrazado de humano [...].

Fue cuestión de minutos. Los camiones, las sierras, los hombres cayeron como una plaga sobre el lugar. El árbol cerró los ojos y esperó lo peor. Con angustia escuchaba el golpe seco de sus amigos al caer derribados sin contemplación, uno tras otro. Y luego, el arrastre, la carga y el chillar de las ruedas alejándose del lugar. Todo había terminado (Brenes, 2017, pp. 27-28).

La segunda visita virtual al Taller Literario del PAIPAM fue por parte de la escritora costarricense de literatura infantil Floria Jiménez, actividad que se llevó a cabo el miércoles 7 de setiembre del 2022, a las 10:00 a.m. en modalidad híbrida (presencial y virtual por medio de Teams), en la Biblioteca Constantino Láscaris del Centro de Estudios Generales. Se presentó el libro *Amigos del bosque hasta el mar*, incluido en la Serie Ambiental Infantil Mapachín, producido por el Centro de Educación Ambiental de la Universidad Estatal a Distancia. En esta obra literaria, Jiménez nos regala 20 poesías que tratan sobre la exaltación de animales y plantas representativas de Costa Rica, pero algunas de estas especies se encuentran en peligro de extinción por problemáticas como la caza ilegal, hecho que denuncia su autora en el poema "Venadita cola blanca":

Pastaba Luz Venadita
junto a un árbol de higuerón,
cuando llega su venado,
saltando con gran terror.

—¡Corramos, mi venadita,
que ya viene Cazador!
—¡Ya se acerca! ¡Ya se acerca!
Trina, Yigüirro cantor.

Alzando su cola blanca,
Venadito les avisó:
—¡Corran, corran, venaditos
Que ya viene Cazador!

—¡Ay, que cazan Venadita! —

Llora Río con gran dolor.
–¡Ay, que cazan Venadito! –
La perica sollozó.

Pero dice la montaña
Que un milagro sucedió:
con sus ramas protectoras
los ocultó el higuierón

(Jiménez, 2015, pp. 35-36).

Creaciones literarias de denuncia ambiental del Taller Literario del PAIPAM:

Las personas adultas mayores que participan en el Taller Literario del PAIPAM son protagonistas y agentes de cambio en sus familias y comunidades a través de la toma de conciencia de las problemáticas ambientales para la transformación social mediante su escritura literaria. En el siguiente extracto de un cuento de su autoría, el señor Jorge Sánchez denuncia la destrucción del hábitat natural y la consecuente muerte de las abejas, insectos polinizadores, responsables del 70% de la seguridad alimentaria de la población mundial:

Después de unos instantes de revolotear por el destruido hogar, se decidió a continuar.

–Independencia, doscientos años de libertad –dijo– celebran los seres humanos, con gran orgullo y fraternidad. Mientras nuestras familias han sido invadidas sin ninguna posibilidad de rescatar sus dominios que fueron nuestro hogar.

Para nosotras las verdaderas habitantes, las primeras en estar aquí, sigue la esclavitud, se nos aprisiona, se nos quita la autoridad de producir lo que hacemos en completa paz.

Una nueva pausa.

–Dime humano, ¿Qué necesidad había de que yo esté aquí, sin saber lo que pasó con mi colmena? ¿Dónde están, estarán vivas? Yo como la reina, soy la última en abandonar la escena. ¿Por qué destruyeron nuestro hogar?

—¿Crees que puede haber independencia mientras ustedes que aseguran ser inteligentes, destruyen lo que es de utilidad, matan animales, devastan la naturaleza, contaminan el aire y se matan entre ustedes? ¿Crees verdaderamente que esto es INDEPENDENCIA?

Asustado de tal reflexión no pude contestar. Y... entonces desperté.

(Sánchez, 2022).

En el siguiente poema, la escritora Mary Marchena denuncia la muerte de los congos aulladores en la provincia de Guanacaste, debido a su matanza o por causa de los cables eléctricos, en los cuales mueren electrocutados:

ALOUATTA
(EN VOZ ALTA) CONGO COTO

Grotescos, tiernos deslizándose por la rama acogedora,
ojos penetrantes, de mirada fija escudriñadora,
aires de grandeza, de pelo negro amarillento
guiados por un macho, buscan alimento.

El hueso hioides y sacos laríngeos permiten el aullido,
evita contiendas con otros grupos avisando,
en peligro de extinción por hábitat usurpado,
baja de los árboles hambriento y desorientado.

Indefensos son presa fácil de algún perro
algunos hombres los maltratan y golpean con hierro
ingieren su carne para curar el asma
la ley 7317, los ampara o se cumple, es fantasma.
Amorosas madres transportan al recién nacido
en el pecho o lomo cargan al afortunado,
asidos a cables eléctricos verlos electrocutados es constante
frugívoros, folívoros, utilizan el dedo pulgar divergente.

Marcan territorio con estiércol,
delimitando la vivienda,
increíble verlos columpiarse para atrapar brotes que dan vida
alcanzando la madurez sexual abandonan la manada
considerados grandes dispensadores de semilla por jornada.

(Marchena, 2022).

Conclusiones y recomendaciones

Proyecto Interlace

Los habitantes de las ciudades enfrentan grandes desafíos. No solo viven en un área que ofrece oportunidades de empleo, educación, infraestructura, tecnología y recreación; sino que el desarrollo y la alta densidad poblacional también hacen que los habitantes convivan con la contaminación, la pobreza, el ruido, la inseguridad, la injusticia social y la inequidad. La calidad de vida en la ciudad está muy ligada a que estos espacios tengan un desarrollo sostenible en el que se conserven los servicios de los ecosistemas y donde las diversas instituciones públicas y privadas contemplen el bienestar de la población y del ambiente como un eje transversal en sus políticas, programas y proyectos (Gutiérrez, M., 2021, p. 130).

La participación ciudadana en actividades de educación ambiental formal y no formal es una herramienta que se utiliza en el CBIMA para mejorar las condiciones ambientales y lograr que las personas incorporen a su accionar prácticas que mejoran las condiciones de vida en el territorio. La reforestación es una actividad que ofrece múltiples beneficios para la población en la que destacan: mejorar la biodiversidad, estabilización del suelo, contrarrestar el efecto de islas de calor en la ciudad, remoción de dióxido de carbono del aire, belleza escénica y mejoras en la salud mental de la población. Aparte, las campañas de limpieza de espacios verdes en la ciudad no solo remueven residuos de los espacios públicos, sino que también son una herramienta de sensibilización pues permiten que las personas valoren los espacios

limpios y reflexionen sobre las malas prácticas en la disposición de los residuos (Jennings *et al.*, 2016, p. 2).

La participación de los estudiantes de la UNA en las actividades mencionadas representa una alianza positiva para todos los participantes. A través del trabajo en comunidades, los estudiantes tienen la oportunidad de contribuir a mejorar las condiciones ambientales de nuestro país, potenciar sus conocimientos de una manera vivencial, interactuar con personas diversas, estar en contacto con la naturaleza, poner en práctica lo aprendido en las aulas y conocer otras comunidades. Además, los estudiantes refieren que estos espacios fuera del aula favorecen el trabajo en equipo y la interacción con sus compañeros.

Proyecto Encuentros Literarios UNA

Como retroalimentación del proyecto Encuentros Literarios UNA y de los cursos de literatura del CEG, se solicitó a los estudiantes universitarios sus opiniones sobre su participación en los Encuentros Intergeneracionales, a continuación, se comparten algunas de sus percepciones:

“Me pareció super entretenido, además que aprendí muchísimo y fue muy inspirador todos los poemas y cuentos que expusieron” (est. 1).

“A mí también me gustó mucho, todo lo que leyeron estaba super interesante y me encantó que las lecturas eran de diferentes tipos y abarcaba muchos temas” (est. 2).

“Me pareció muy inspirador. Me gustó mucho ver cómo ellos mismos [personas adultas mayores] contaban sus historias” (est. 3).

“Me pareció interesante el punto de partida de sus creaciones y también, la interrelación que tienen con la apreciación del mundo de una manera distinta, maravillándose con los detalles que ofrece la realidad” (est. 4).

“Estuvo muy interesante todo lo que se logró abarcar durante la clase, creo que esto nos ayudó a muchos de nosotros a inspirarnos y mejorar habilidades con la lectura y escritura de poemas y cuentos” (est. 5).

“Estuvo demasiado lindo, amé cómo leyeron lo que escribieron y lo felices que se veían, fue muy lindo escucharlos” (est. 6).

“En mi opinión fue un momento grato, escuchar las creaciones literarias de las personas del PAIPAM, incluso me inspiraron a crear mis propios escritos” (est. 7).

“Me dio una especie de esperanza de llegar a ser así cuando sea mayor” (est. 8).

“Me encanta conocer el tipo de cosas que estas personas mayores escriben, así también como lo que escribieron mis compañeros y compañeras” (est. 9).

“Agradezco que hayan estado presente [en la clase], porque realmente me ayudó a modificar mi perspectiva sobre la literatura, como parte de mi vida actual” (est. 10).

“Escucharlos me animó a crear obras literarias propias” (est. 11).

“Se pasó un momento muy ameno, las creaciones de estos señores y señoras se me hicieron muy preciosas, de corazón me generaron una gran inspiración para escribir” (est. 12).

Como complemento a las opiniones de los jóvenes estudiantes, las personas adultas mayores, participantes en los Encuentros Intergeneracionales, opinaron lo siguiente:

“Gracias, queridos estudiantes, son muy generosos con sus apreciaciones. Nos sentimos llenos de felicidad y gratitud compartiendo en esos espacios que vibran en el afecto, respeto, aprendizaje mutuo y camaradería” (PAM 1).

“Fue muy bello compartir ese día con ustedes, sentí viéndolos y oyéndolos que Costa Rica tiene futuro y que la humanidad está mejorando” (PAM 2).

“Me encantan esos mensajes de los jóvenes, fue muy enriquecedor compartir con ellos” (PAM 3).

“A mí me gustó e impresionó mucho la historia que escribió una joven sobre la prostituta. Muy bien escrito y asombra de alguien tan joven” (PAM 4).

Con base en la experiencia obtenida en el proyecto Encuentros Literarios UNA, se promueve el gusto y aprecio por la literatura y se trabaja en la inclusión, el empoderamiento y protagonismo de las personas adultas mayores, lo cual propicia la interacción con los jóvenes universitarios mediante la expresión de sus emociones, opiniones y críticas ambientales. Mediante la organización de encuentros intergeneracionales, se pretende eliminar o, al menos, minimizar prejuicios, mitos y estereotipos acerca de la vejez, el envejecimiento y la juventud.

Referente al tema ambiental, nuestra propuesta de análisis está en concordancia con los enunciados del nuevo humanismo que se promueven en el Centro de Estudios Generales de la Universidad Nacional, publicados e impulsados por Baraona y Mata:

El Nuevo Humanismo se distingue por oponerse a:

Toda forma de explotación/destrucción –a menudo irreversible– de la naturaleza en aras del lucro y la acumulación de capital.

El Nuevo Humanismo propone:

Una sociedad en la que la libertad y la integridad moral y física del ser humano no esté supeditada al materialismo extremo, a la tecnología a ultranza y al lucro.

Una relación armoniosa y sostenible entre sociedad y ambiente (Baraona y Mata, 2015, pp. 50-51).

Los proyectos Interlace y Encuentros Literarios UNA se constituyen en un medio que posibilita el diálogo y la vinculación docencia-extensión, contribuyendo de manera importante en la construcción de aprendizajes significativos en el tema de conservación ambiental, tanto para las personas universitarias que participan como para los territorios y comunidades donde se trabaja. Ambos proyectos son una oportunidad para la participación social para todas las edades.

En la actualidad, la vinculación sociedad-universidad es vital para reafirmar el papel de la universidad en el desarrollo del país que va más allá de nuestro papel como formadores. El trabajo con las comunidades da la oportunidad a nuestros estudiantes de interactuar con los diversos actores, este resulta ser un elemento clave en su proceso formativo que permite vivencias, experiencias e interacciones que no se darían en el aula, las cuales preparan a los jóvenes para su futuro profesional.

Las actividades que se ejecutan aportan al proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiantado porque les permite llegar a las comunidades a poner en práctica sus conocimientos, conocer de cerca las comunidades y sus retos y aportar para mejorar el ambiente y las condiciones de vida en los territorios. Para las comunidades, el contacto con jóvenes universitarios representa una oportunidad para que sus niños y jóvenes, quienes viven en condiciones de vulnerabilidad, compartan con personas con las que se pueden identificar y que les muestran cómo la educación es el camino por seguir para tener mejores oportunidades de vida.

Adicionalmente, para las instituciones con las que trabaja el proyecto Interlace y con quienes desarrolla actividades en diversos espacios, contar con estudiantes universitarios representa la posibilidad de alcanzar las metas planteadas de la mano de jóvenes capacitados, sensibles y preocupados por ser parte del cambio en temas ambientales en las comunidades del país. El trabajo interinstitucional permite generar sinergias que benefician a todas las partes involucradas. De acuerdo con E. Calderón (comunicación personal, 18 de septiembre de 2022), el trabajo con proyectos permite al CLCB cumplir con sus objetivos de conservación y llegar a una población más amplia para construir juntos el corredor biológico más verde del país.

Referencias bibliográficas

- Aguilar Rodríguez, Miguel. (2015). *Carta a un incendiario*. Primera reimpresión. San José: Universidad Estatal a Distancia.
- Arroyo Álvarez, Antonio. (octubre, 2022). *Literatura infantil promueve aprendizaje en taller del PAIPAM*. Campus. UNA Comunica - Literatura infantil promueve aprendizaje en taller del PAIPAM
- Arroyo Guerra, Katty, Sancho Ugalde, María y Vargas Jiménez, Ileana. Capítulo III. Estrategias Didácticas para la enseñanza de los Derechos Humanos en Stephanie Washburn Madrigal y otros (editores). La educación en derechos humanos en la educación superior y en la formación docente: Guía sobre el perfil docente, el abordaje pedagógico y la evaluación. San José. INIE. UCR. 2022. <http://repositorio.inie.ucr.ac.cr/handle/123456789/566>
- Baraona, M. y Mata, E. (enero-junio 2015). "Los Estudios Generales como pedagogía multidisciplinaria en vías a la interdisciplina" en *Revista Nuevo Humanismo*, vol. 3, No 1, pp. 39-53.
- Brenes, Ani. (2017). *Cuentos con patas y colas*. Primera reimpresión. San José: Universidad Estatal a Distancia.
- Gutiérrez, M. (2021). *Los espacios verdes como determinantes de la salud en la población del Corredor Biológico Interurbano María Aguilar, Gran Área Metropolitana de Costa Rica* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Politécnica de Valencia, España.
- Jennings, V., Larson, L. y Yun, J. (2016). Advancing Sustainability through Urban Green Space: Cultural Ecosystem Services, Equity, and Social Determinants of Health. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 13(2), 196. Recuperado de <https://doi.org/10.3390/ijerph13020196>
- Jiménez Díaz, Floria. (2007). *Amigos del bosque hasta el mar*. Primera reimpresión. San José: Universidad Estatal a Distancia.
- Marchena, Mary. (2022). *Poesía Alouatta (en voz alta)*. Congo Coto. [Clase del Taller Literario del PAIPAM]. Centro de Estudios Generales. Universidad Nacional. Heredia.
- MINAE-GEF-PNUD. (2019). Diagnóstico multidimensional del Corredor Biológico Interurbano María Aguilar Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo – Proyecto Conservando la biodiversidad a través de la gestión sostenible en los paisajes de producción en Costa Rica.
- MINAE-GEF-PNUD. (s. f.). Estrategia de educación Ambiental para el Corredor Biológico Interurbano María Aguilar Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo Proyecto Conservando la biodiversidad a través de la gestión sostenible en los paisajes de producción en Costa Rica.

- MINAE-GEF-PNUD, 2022. Rectificación de límites del Corredor Biológico Interurbano María Aguilar.
- Miranda, M., Gutiérrez, M., Calderón, E., Richmond, S. y Moya A. (2022). *Diseño y el desarrollo de la metodología utilizada para la planificación y ejecución de un proyecto rehabilitación ecológica urbana en La Guápil Alajuelita, Costa Rica: Aprendizajes desde la Sabanita* (en proceso de publicación).
- Monturiol Fernández, Silvia. (mayo, 2022). UNA celebró Día del Libro con encuentro intergeneracional. Campus. UNA Comunica - UNA celebró Día del Libro con encuentro intergeneracional
- Monturiol Fernández, Silvia. (junio, 2022). Literatura une a generaciones en la UNA. Campus. <https://www.unacomunica.una.ac.cr/index.php/junio-2022/4043-literatura-une-a-generaciones-en-la-una>
- Monturiol Fernández, Silvia. (agosto, 2022). Encuentros literarios promueven imagen positiva del envejecimiento. Campus. Disponible en UNA Comunica - Encuentros literarios promueven imagen positiva del envejecimiento
- Prado Ocampo, Cecilia. (2015). *Algodón y chocolate*. Heredia: EUNA.
- Pinazo Hernandis, Sacramento y Sánchez Martínez. (2005). Mariano. *Gerontología. Actualización, innovación y propuestas*. Madrid: Pearson Educación.
- Sánchez, Jorge Luis. (2022). *Cuento La independencia y la afrodescendencia*. [Clase del Taller Literario del PAIPAM]. Centro de Estudios Generales. Universidad Nacional. Heredia.
- Sancho Ugalde, María de los Ángeles. (Junio, 2011). "Aprendizaje Creativo en Personas Adultas Mayores: la Experiencia del Taller Literario del PAIPAM". Memoria de la ponencia presentada en el IV Congreso Iberoamericano de Universidades para Mayores (CIUUMM). Universidad Internacional Menéndez Pelayo. Asociación Estatal de Programas Universitarios para Personas Mayores. Alicante. España: Impresión COMPOBELL. Volumen I. IV congreso iberoamericano. docx (csic.es)
- Sancho Ugalde, María de los Ángeles. (2022). El Humanismo en tanto propuesta académica y pedagógica en Baraona Cockerell, Miguel (coordinador). *Humanismo, Complejidad e Interdisciplina*. Heredia. EUNA.
- Zapata, F. y Rondán, V. (2016). La investigación - Acción participativa: Guía conceptual y metodológica del Instituto de Montaña. Instituto de Montaña.

Capítulo IV.

Abordaje de factores emocionales en
tiempos de pandemia por SARS-CoV-2:
el caso del Colegio Científico de Costa Rica,
sede Universidad Nacional, región Brunca

Juan Manuel Méndez Valverde

Roberto Mora Sánchez

Fabián Hernández Vargas

Ana Gabriela Pérez Blanco

Introducción

La noticia de un nuevo virus respiratorio en diciembre del año 2019 en Wuhan, China, no despertó en la población mundial mayores sospechas respecto a la situación de emergencia que se viviría en el mundo entero desde inicios del año 2020. Sin embargo, debido a que este virus altamente contagioso se esparció con rapidez por el mundo entero, causando gran cantidad de muertes, la Organización Mundial de la Salud (OMS) lo declaró pandemia el 30 de enero del 2020 (OMS, 2020). Esto significó un colapso para la economía y la salud global, llevando a la humanidad entera a un confinamiento extremo. Uno de los sectores más afectados fue el de la educación en todos sus niveles, pues debido al confinamiento se suscitó un cierre sin precedentes de todas las instituciones educativas.

Costa Rica no fue la excepción a esta situación y ya para el 16 de marzo del 2020, el Ministerio de Educación Pública declaraba la suspensión del curso lectivo a partir del 17 de marzo mediante la Resolución MS-DM-2382-2020 MEP-0537-2020 (Ministerio de Educación Pública, 2020). Siguiendo el mismo curso de acción, el Sistema Nacional de Colegios Científicos de Costa Rica, mediante comunicado CEI.DE-20-2020 (Sistema de Colegios Científicos de Costa Rica, 2020), declaró la suspensión temporal del curso lectivo 2020. Esta medida sumió a la población estudiantil de estos colegios en un periodo aproximado de un mes de receso del curso lectivo 2020.

Después de este periodo de incertidumbre, las autoridades educativas correspondientes, mediante Comunicado CEI.

DE-21-2020 ([Sistema de Colegios Científicos de Costa Rica, 2020](#)), comunicaron la decisión de continuar con el ciclo lectivo por medio de la modalidad presencial remota. No obstante, esto implicó grandes retos y cambios en la forma de trabajar. Tanto estudiantes como profesores se vieron forzados a dejar su zona de confort y aventurarse en el vasto mundo de la educación virtual. De la noche a la mañana, los docentes se encontraron a sí mismos haciendo ajustes para adaptarse a una nueva realidad educativa. Fue necesario aprender a usar la plataforma Zoom, encontrar un modelo de aula virtual por medio del cual realizar las diferentes asignaciones y enseñar a la población estudiantil a usar dichas plataformas.

Aparte, es importante considerar que los Colegios Científicos son una modalidad educativa diferenciada que trabaja con una población de estudiantes superdotados, quienes deben hacer frente a niveles de exigencia especialmente retadores con altos niveles de estrés y otras situaciones emocionales. Por este motivo, la virtualidad llegaba para convertirse en una solución para un proceso educativo que llevaba un tiempo estancado. También las dificultades generadas por el cambio junto con las exigencias académicas del sistema fueron drásticas a un grado generalizado. Ni profesores ni estudiantes estaban preparados para esta nueva modalidad. La ineffectividad de las metodologías implementadas, los problemas tecnológicos, la carencia de interacción social, aunados a las condiciones de confinamiento, causaron una afectación profunda, en especial en los estudiantes.

Según Sandín *et al.* (2020), investigaciones previas proponen que la pandemia y el confinamiento social generan un efecto nocivo en la salud emocional de las personas. Esta realidad se vio reflejada en el quehacer del Colegio Científico pues uno de los grandes problemas, que tanto las autoridades educativas como los docentes debieron enfrentar, fue el manejo del factor emocional durante el periodo de la pandemia. El temor de contagiarse del nuevo virus junto con la presión generada por el confinamiento y el impacto emocional de la virtualidad aumentó los problemas emocionales a niveles elevados.

La presión que conlleva la educación virtual, que no se sabía cómo enfrentar, incrementó los niveles de estrés, la frustración,

las conductas suicidas, los ataques de ansiedad y otros síntomas. Esto llevó al Colegio Científico de Pérez Zeledón a emplearse a fondo para poder atender a la población estudiantil de manera eficiente y ayudarla así a manejar y a superar sus conflictos emocionales, con lo cual se logró alcanzar el éxito académico.

Este texto explora las reacciones emocionales de los estudiantes del Colegio Científico de Costa Rica, Sede Universidad Nacional Región Brunca, como resultado de la modalidad presencial remota implementada por la institución en respuesta a la situación de emergencia causada por la pandemia, así como el abordaje de estos factores emocionales en aras de lograr que los sujetos de aprendizaje en el conglomerado social de los territorios del área de influencia pudieran enfrentar el proceso de manera exitosa, tanto en lo académico como en lo emocional.

La investigación se realizó con base en las siguientes preguntas: ¿cuáles fueron las estrategias de abordaje de los factores emocionales durante la pandemia en el Colegio Científico de Costa Rica, Sede Universidad Nacional Región Brunca? ¿Cuál fue la eficacia de las estrategias implementadas para el abordaje del factor emocional en el Colegio Científico de Costa Rica, Sede Universidad Nacional Región Brunca durante la pandemia?

Marco teórico-conceptual

La inteligencia emocional

Lo que hoy se conoce como inteligencia emocional es un tema que ha ganado popularidad en el mundo actual. La inteligencia emocional ha sido conceptualizada de diferentes maneras. Mientras algunos la consideran una habilidad y algunos otros una característica, otros la perciben como una competencia (Anand, 2019). A modo de conceptualización general, la inteligencia emocional comprende una serie de competencias o habilidades relacionadas con las emociones del individuo y la manera cómo este las reconoce y las maneja. Según Anand (2017), la inteligencia emocional abarca competencias relacionadas con la forma de entender y manejar las emociones propias y las de otros, el

desarrollo de relaciones interpersonales y la proyección positiva de esas emociones.

En otras palabras, la inteligencia emocional en el individuo tiene un papel fundamental en las relaciones consigo mismo y con otros individuos del entorno en que se desenvuelve. Brînzea (2022) propuso que la inteligencia emocional también implica la habilidad para reconocer las emociones, expresarlas de manera correcta y regularlas para promover el desarrollo emocional e intelectual del individuo. Este concepto puede entenderse con más claridad por medio de la siguiente tabla.

Tabla 1.
Adaptación del modelo mixto de inteligencia emocional de Goleman.

	Competencias personales	Competencias sociales
Reconocimiento	<ul style="list-style-type: none"> • Autoconocimiento • Conciencia emocional • Autoevaluación • Autoconfianza 	<ul style="list-style-type: none"> • Conciencia social • Empatía • Orientación al servicio • Conciencia organizacional
Regulación	<ul style="list-style-type: none"> • Automanejo • Autocontrol • Confiabilidad • Concienciación • Adaptabilidad • Búsqueda de logros • Iniciativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Manejo de relaciones • Desarrollo de otros • Influencia • Comunicación • Manejo de conflictos • Liderazgo • Abordaje del cambio • Desarrollo de relaciones • Trabajo en equipo y colaboración

Nota: Tomado de "Models of Emotional Intelligence: A Review" de Kanesan y Fauzan, 2019, E-BANGI Journal.

Esta adaptación del modelo de Goleman sobre la inteligencia emocional clasifica las diferentes competencias que deben desarrollar los individuos, entre las necesarias en el plano individual, para reconocer y regular las emociones propias de manera

efectiva, así como aquellas necesarias para reconocer las emociones de otros y desarrollar relaciones sociales exitosas. Estas habilidades son fundamentales para el crecimiento personal y social efectivo, en especial en los contextos educativos en los cuales las experiencias vividas generan en los estudiantes una miríada de emociones que deben aprender a reconocer y gestionar.

La inteligencia emocional en el ámbito educativo

El abordaje y desarrollo de la inteligencia emocional es de vital importancia en las instituciones educativas. Los estudiantes requieren mucho más que habilidades académicas para ser exitosos, tanto en el contexto educativo como en el laboral y social. Mendelson y Stabile (2019) concluyeron que existe la necesidad de incorporar la inteligencia emocional y la evaluación de esta en los contextos educativos. Las instituciones educativas deberían graduar estudiantes con habilidades blandas desarrolladas. Es decir, la educación emocional debería ser parte del currículo académico. La inclusión de la inteligencia emocional como parte del proceso educativo generaría los espacios para potenciar el desarrollo de competencias emocionales en los estudiantes. Según Mitrovic *et al.* (2020), la inteligencia emocional es fundamental para mejorar la educación y ayudar a los estudiantes a alcanzar niveles de logro y bienestar personal más altos. Además de que la inteligencia emocional tiene un efecto significativo en el rendimiento de los estudiantes, existe una relación entre la motivación para los logros académicos y la inteligencia emocional. Por lo tanto, determinar el estado emocional de los estudiantes y abordarlo de manera efectiva es una acción necesaria en el proceso educativo.

El factor emocional y su efecto en el proceso de enseñanza aprendizaje

Un factor determinante en los procesos educativos que ha ganado popularidad en las últimas décadas es el factor emocional de las personas estudiantes y su efecto en el rendimiento

académico (Shafait *et al.*, 2021). El efecto que ocasionan las emociones en el aprendizaje del estudiantado se ha convertido en una de las líneas de investigación emergentes que más interés ha generado (Vissupe *et al.*, 2017). Según Suleman *et al.* (2019), la capacidad de los estudiantes para reconocer y manejar sus propias emociones tiene un papel fundamental en el logro del éxito en el proceso educativo. Es necesario que los estudiantes, además de poseer habilidades relacionadas con las materias a estudiar, desarrollen también competencias para abordar sus emociones de manera efectiva. Más en específico, “la capacidad humana de sentir, entender, controlar y modificar estados emocionales, de no oprimir los sentimientos sino dirigirlos y equilibrarlos, influyen en el rendimiento escolar del alumnado, y deben ser considerados para así poder promover cambios eficaces en la práctica educativa de la enseñanza” (Valenzuela-Santoyo y Portillo-Peñuelas, 2018, p. 5). Este fundamento teórico implica que en la planificación y ejecución del proceso de enseñanza/aprendizaje, los factores emocionales deben ser considerados con más cuidado no solo para asegurar el éxito del proceso sino también para propiciar en los estudiantes el desarrollo de competencias emocionales eficaces. Así, a mayor bienestar emocional mayor rendimiento académico (Rodríguez y González, 2020).

Las evidencias teóricas existentes nos concientizan de la necesidad de integrar las capacidades intelectuales con las emocionales durante la formación académica de los estudiantes como un factor fundamental en la consecución de los objetivos. De acuerdo con lo propuesto por Mitrovic *et al.* (2020), los estudiantes con una inteligencia emocional alta tienden a tener logros académicos más sobresalientes. Esto cobra mayor importancia cuando estudiamos el desempeño de los estudiantes durante el periodo correspondiente a la pandemia ocasionada por el covid-19.

El factor emocional y la educación durante la pandemia por covid-19

Como parte inherente de la naturaleza humana, toda situación de crisis provoca en los individuos una reacción emocional

intensamente negativa (Peraza de Aparicio, 2021). Un ejemplo de esta realidad fue la situación generada por la pandemia global ocasionada por el SARS COV-19 y los profundos efectos en la salud emocional de los estudiantes jóvenes (Hermosillo de la Torre *et al.*, 2021; Povero *et al.*, 2022). El primer efecto de la pandemia en la educación fue la total interrupción del proceso mismo (Akat y Karatas, 2020). Además, el aislamiento social como medida para contener el avance del virus, la resolución de continuar los procesos educativos en las diferentes instituciones en modalidad presencial remota o mediante guías autónomas de trabajo, como lo fue el caso del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, y la repentina transición de la presencialidad en los centros educativos al confinamiento social –y su posterior transición a la virtualidad– puede haber ocasionado efectos psicológicos negativos en los estudiantes, como resultado de la carencia de interacción con otros estudiantes y sus profesores (Lim S. *et al.*, 2022). En consecuencia, las personas más afectadas en el plano emocional por la pandemia fueron los niños y los adolescentes (Akat, 2020).

Entre los efectos que las personas estudiantes experimentaron como resultado del aislamiento social durante la pandemia se encuentran la depresión, el miedo, la ansiedad, impaciencia, enojo, tristeza, e inestabilidad (De los Ríos *et al.*, 2020; Ozamiz *et al.*, 2020). Aunque estos son factores que pueden ocurrir con frecuencia en el proceso educativo, durante la pandemia hubo un aumento considerable en su incidencia, lo cual causó un efecto negativo en muchos estudiantes. Esta realidad pone de manifiesto la importancia de abordar el factor emocional de manera apropiada y proporcionar a los estudiantes las herramientas para enfrentar la realidad.

Aproximación metodológica

El enfoque de esta investigación fue cualitativo, pues se realizó un proceso de recolección de información para responder a las preguntas de investigación. El tipo de investigación fue un estudio de caso: se analizó el caso específico de los estudiantes del Colegio Científico de Costa Rica, Sede Universidad Nacional Región Brunca, durante los años 2020 y 2021.

La información se obtuvo por medio de tres cuestionarios específicos en línea: uno dirigido al director, otro aplicado a los estudiantes y un tercero dirigido a los docentes de la institución. Después de analizados los cuestionarios, se realizaron preguntas de seguimiento para profundizar en los puntos de interés de este estudio.

Los participantes fueron los docentes del Colegio Científico, el director, la orientadora y los estudiantes de los años 2020 y 2021. La muestra se escogió a conveniencia, según la disponibilidad de los sujetos de investigación.

Por último, la información recolectada con la ayuda de los cuestionarios fue analizada y categorizada para presentarla de manera comprensible y lógica.

Resultados

Conductas observadas: percepción de los estudiantes

Una vez analizados los datos obtenidos valiéndose de los tres instrumentos en línea, los resultados indican que los mayores problemas enfrentados por los estudiantes durante el periodo de la pandemia fueron las dificultades con las metodologías implementadas, la mala conexión a internet y los problemas emocionales.

Asimismo, al analizar las conductas o síntomas experimentados por los estudiantes en el periodo de clases durante la pandemia, la negatividad, los altos niveles de estrés y el rechazo hacia alguna de las materias fueron los efectos que más experimentaron los estudiantes. También otros factores determinantes como la dificultad para dormir, el miedo, la negatividad y las conductas suicidas forman parte de los factores emocionales que afectaron a esta población.

Para ejemplificar, uno de los participantes expresó al respecto: "El hecho de ser virtuales y el poco contacto con el profesor hacía que muchas veces me sintiera confundido, también era muy estresante y desmotivante estar todo el día sentado en la computadora, incluso después de clases, haciendo trabajos"

(comunicación personal). Otro de los estudiantes se refirió a su experiencia educativa durante el periodo de pandemia usando la siguiente descripción: "Muchas veces sentía mucha negatividad y tuve varios episodios donde las cosas no me salían bien y tenía conductas agresivas, tirando cuadernos al suelo o rompía hojas de papel o no trataba de la mejor manera a mis papás" (comunicación personal). En uno de los comentarios se señaló que "durante el final del segundo semestre de 2020, me dio una desmotivación elevada, nada de lo que veía me llamaba la atención" (comunicación personal).

Conductas observadas: percepción de los docentes

Un total de cuatro de los quince profesores del Colegio Científico contestaron el cuestionario, entre ellos el de Física, Matemática y Biología, tres de las materias claves que se imparten en la institución. El análisis de dichos datos demuestra que entre las conductas más observadas por los docentes en los estudiantes están el rechazo a una o más materias, la negatividad y los altos niveles de estrés. Uno de los profesores expresó que "percibió en los estudiantes un estrés constante y actitudes de rechazo hacia la institución" (comunicación personal). Otro de los profesores señaló que "Durante la pandemia muchos estudiantes tuvieron que cambiar su estilo de vida, de convivencia con su familia y amigos y esto provocó que surgieran una serie de sentimientos que comenzaron a reflejarse en sus conductas en el colegio" (comunicación personal).

Conductas observadas: percepción del director

El ejecutivo institucional, en su función de director del centro educativo, observó las siguientes conductas o factores emocionales en los estudiantes: bajo rendimiento académico, altos niveles de estrés, rechazo hacia una o más materias, irritabilidad, desánimo y conductas depresivas. El director manifestó lo siguiente respecto a los factores emocionales observados: "Durante el periodo de Pandemia se tuvo que atender algunos

casos de estudiantes que tenían algunos de los comportamientos indicados. Recuerdo el caso de un estudiante que no se conectaba a las clases, presentaba desánimo y desinterés en la materia" (comunicación personal).

Estrategias implementadas para mitigar los efectos de la pandemia en las emociones de los estudiantes

Los estudiantes identificaron algunas de las estrategias implementadas por los docentes, tales como grabar las clases virtuales, disponibilidad para atender consultas, adaptación de técnicas de la presencialidad a la virtualidad, uso de plataformas como Schoology y Google Classroom, para realizar las evaluaciones y la disminución de la cantidad de horas contacto como aspectos que contribuyeron de modo significativo a que ellos pudieran manejar sus emociones de manera efectiva.

Sin embargo, al responder la pregunta: ¿Los docentes implementaron estrategias para ayudar a los estudiantes a manejar de manera efectiva el factor emocional?, el 50% respondió que sí y el otro 50% respondió que no: "Algunos comprendían la situación e intentaban adaptarse con tal de no volver loco al estudiantado", "hablaban y aconsejaban sobre la virtualidad y eran considerados con los problemas", "algunos profesores conscientes de esto y el estrés de los estudiantes se tomaban un rato para hablar e intentar motivar a los estudiantes" y "muchas veces estas no tenían incidencia por la misma naturaleza de desconexión de la situación, sin embargo, las que sí lograron alcanzar al estudiante eran valiosas por esto mismo" fueron comentarios expresados por los estudiantes al ser consultados sobre las estrategias implementadas por los docentes.

Los docentes, por su parte, manifestaron haber puesto en práctica algunas estrategias como realizar un proceso de nivelación para los estudiantes, flexibilizar los horarios de clase y los periodos para entrega de asignaciones, modificación de las estrategias de enseñanza, combinar clases, sesiones sincrónicas, abrir espacios de escucha y apoyo, charlas motivacionales basadas en experiencias personales y proporcionar espacios a los estudiantes para expresarse, todo ello con el propósito de

ayudar a los estudiantes a manejar de manera más efectiva sus factores emocionales.

El director indicó que durante la pandemia se pusieron a disposición sesiones vía Zoom de orientación; reuniones vía Zoom con el ejecutivo institucional y los estudiantes, padres de familia o funcionarios; propuestas de mediación pedagógica para esta población meta acordes a la modalidad presencial remota; implementación de una bitácora diaria de incidencias para el reporte de hallazgos socioemocionales y horizontalización del proceso educativo; atención individualizada. Se estudiaron los casos y se buscaron alternativas de solución. "Algunas veces el factor emocional desequilibrado obedecía a estrés que provenía del hogar, por lo que se procuraba resolver con la familia para generar un ambiente de aprendizaje sano en casa. Otras veces obedecía a las altas horas frente al computador en clases virtuales, por lo que se conversaba con el docente para habilitar ambientes de aprendizaje de menos presencialidad virtual y más autonomía y responsabilidad personal del alumno con los plazos para ejecutar las actividades de aula" (comunicación personal).

Estrategias implementadas por la institución para apoyar a estudiantes y docentes en el proceso

De acuerdo con el director, el Colegio Científico adquirió licencias de Zoom y webcams, se facilitaron computadoras portátiles a docentes y estudiantes que lo requirieron. Además, se implementó un horario más flexible para que ambas partes pudieran tener periodos de descanso.

Los docentes, por su parte, expresaron haberse sentido apoyados por la institución puesto que esta les brindó acceso a cámaras web, *laptops*, cuentas de Zoom, aulas virtuales, sesiones de capacitación, espacios de comunicación constante entre dirección, orientación, secretaría y docentes. Mientras que los estudiantes expusieron que la institución los respaldó durante el proceso de pandemia mediante estrategias como apoyo emocional, espacios de convivencia profesor-alumno, charlas motivacionales por parte del departamento de orientación, talleres sobre salud mental y sesiones de capacitación sobre estrategias de estudio.

Grado de satisfacción mostrado por estudiantes y docentes respecto al abordaje del factor emocional

Con respecto al grado de satisfacción mostrado por estudiantes y docentes en atención al abordaje del factor emocional, los estudiantes mostraron respuestas muy diversas que contrastan con las de los docentes y el director del Colegio Científico.

Así, los docentes mostraron un alto grado de satisfacción respecto al acompañamiento brindado por la administración durante la pandemia para abordar y resolver las necesidades emocionales de los estudiantes. El director, por su parte, manifestó completa satisfacción con la labor realizada por los docentes para ayudar a los estudiantes y con los resultados logrados en la formación académica y emocional de la población meta.

En términos generales, el estudio demuestra que los estudiantes reconocen el hecho de que durante el periodo de pandemia experimentaron una serie de afectaciones emocionales que tuvieron un impacto significativo en su salud emocional y su rendimiento académico. Tanto los profesores como los estudiantes y el director concuerdan en que la población estudiantil del Colegio Científico, durante los años 2020 y 2021, se vieron afectados por factores emocionales diversos causados por la pandemia, el confinamiento y las clases virtuales, para los cuales fue necesario evolucionar y tomar las medidas pertinentes (ver tabla 2).

Tabla 2.
Factores emocionales observados en la población meta.

Factores observados	Director	Profesores	Estudiantes
Miedo			X
Desánimo	X		X
Irritabilidad			X
Negatividad	X	X	X
Conductas suicidas			X
Conductas depresivas	X		

Factores observados	Director	Profesores	Estudiantes
Altos niveles de estrés	X	X	X
Rechazo hacia una o más materias	X	X	X
Dificultades con las metodologías implementadas			X

Fuente: elaboración propia con datos obtenidos de los cuestionarios para director, docentes y estudiantes.

El análisis de los datos demostró que tanto la institución como el director y los profesores implementaron una variedad de estrategias para apoyar a los estudiantes en el proceso educativo, en especial para enfrentar los factores emocionales que surgieron durante el periodo de la pandemia (ver tabla 3). Sin embargo, la percepción de los estudiantes respecto a la efectividad de las estrategias implementadas, en particular por los docentes, difiere de lo expresado por el director y los profesores. Así pues, el esfuerzo realizado por la institución logró cumplir el objetivo de ayudar a los estudiantes a manejar sus factores emocionales, pero no en todos los estudiantes estas estrategias lograron un impacto positivo.

Tabla 3.
Estrategias implementadas para abordar factores emocionales en estudiantes.

Percepción estrategias implementadas	Director	Profesores	Estudiantes
Bitácora diaria	X		
Sesiones mixtas	X		
Proceso de nivelación			
Talleres de capacitación	X	X	X
Charlas motivacionales	X	X	X
Atención individualizada	X		

Percepción estrategias implementadas	Director	Profesores	Estudiantes
Espacios de escucha y apoyo		X	
Uso de plataformas virtuales		X	X
Disminución de horas contacto	X	X	X
Sesiones de orientación vía Zoom	X		
Disponibilidad para atender consultas	X	X	X
Adaptación de técnicas de enseñanza		X	X
Reuniones con profesores, director, padres y estudiantes	X	X	X

Fuente: elaboración propia con datos obtenidos de los cuestionarios para director, docentes y estudiantes.

Los datos también demuestran que las estrategias implementadas por la institución fueron un factor determinante en el éxito del proceso de enseñanza/aprendizaje, gracias al apoyo dado no solo a los estudiantes sino también a los profesores. Esto fue determinante para el éxito del proceso educativo y el manejo adecuado de los factores emocionales en los estudiantes.

El otro factor fundamental en dicho proceso fue el grado de satisfacción mostrado por los estudiantes, docentes y director. El director mostró un alto grado de satisfacción con el trabajo realizado por la institución y los docentes para ayudar a los estudiantes a abordar los factores emocionales de los estudiantes; mientras, los docentes mostraron un alto grado de satisfacción con el apoyo brindado por la institución, el director y el departamento de orientación. Los estudiantes, sin embargo, solo mostraron un grado de satisfacción parcial, puesto que el 50% considera que las estrategias implementadas tuvieron un impacto significativo y el 50% considera que, aunque sí se implementaron diversas estrategias, estas no generaron un efecto positivo.

Conclusiones y recomendaciones

Una percepción general emerge del análisis realizado en esta investigación: tanto docentes como estudiantes y director reconocen que una afectación emocional importante ocurrió en los estudiantes del Colegio Científico de Costa Rica, Sede Universidad Nacional Región Brunca. Lo anterior, según las diversas conductas observadas por los participantes y que esta afectación incidió en la salud emocional de la población meta, así como en el desarrollo del proceso educativo durante el periodo de la pandemia.

La institución, por su parte, respondió de manera expedita implementando estrategias para apoyar a los profesores y a los estudiantes en el abordaje del factor emocional. De tal modo, la institución se vio impulsada a innovar e implementar nuevas estrategias para el abordaje de las crisis emocionales que surgieron en la población estudiantil durante el periodo de la pandemia, como talleres a funcionarios, para dar a conocer las características de la población estudiantil y concientizarlos sobre la importancia de abordar de forma debida los factores emocionales en el aula; propuestas de mediación pedagógica para esta población meta acordes a la modalidad presencial remota; implementación de una bitácora diaria de incidencias para el reporte de hallazgos socioemocionales en tiempo real a orientación, personal docente y administración para la atención oportuna de las crisis; horizontalización del proceso educativo y atención individualizada. Esta respuesta llevó a un abordaje exitoso de los factores emocionales en los estudiantes, lo cual, a su vez, los ayudó a lograr enfrentar los dos años de pandemia de manera exitosa en términos académicos y emocionales.

Aunque el grado de satisfacción difiere entre profesores, director y estudiantes, se puede concluir que el abordaje de los factores emocionales fue efectivo y contribuyó al éxito académico de los estudiantes. En palabras del ejecutivo institucional, "en décimo nivel aprobaron el proceso educativo 29 estudiantes de 32. En undécimo año la promoción fue del 100% de los estudiantes. Todos los estudiantes lograron ingresar a la Educación Superior con éxito".

Entonces, podemos concluir que el abordaje efectivo de los factores emocionales permitió a la institución proporcionar a los estudiantes las mejores condiciones para desenvolverse en el proceso educativo con éxito a pesar de las condiciones adversas imperantes. La educación emocional propicia en la población educativa el desarrollo de competencias para afrontar momentos de crisis de manera más efectiva. La atención temprana de las crisis emocionales permite una respuesta oportuna y favorece una cultura de prevención ante posibles traslados o deserción escolar.

Aunque este es el único estudio realizado con la población de los colegios científicos costarricenses, bien podría ser el punto de partida para futuras investigaciones sobre la incidencia de los factores emocionales durante el periodo de la pandemia en otros colegios científicos o en instituciones de educación secundaria en Costa Rica, así como en otros países.

También se recomienda la aplicación y empleo de otros instrumentos de recolección de datos que permitan obtener mayor riqueza de información sobre la población meta, y que, a su vez, posibiliten realizar análisis más exhaustivos, incluso comparando con los datos obtenidos en esta investigación.

Referencias bibliográficas

- Akat, M. y Karataş, K. (2020). Psychological effects of COVID-19 pandemic on society and its reflections on education. *Electronic Turkish Studies*, 15(4).
- Anand, Pooja, V. 2017. Emotional Intelligence: Journey to Self-Positive, p. 94. New Delhi, India: The Readers Paradise.
- Anand, P. V. (2019). Emotional Intelligence and Positive Education: Preparing Students for a Better Tomorrow. *New Directions for Teaching & Learning*, 2019(160), 107-116. <https://doi.org/10.1002/tl.20368>
- Brînzea, N. (2022). Emotional intelligence, the ability to access or generate feelings. *Technium Social Sciences Journal*, 36, 570-575.
- Cassinda Vissupe, M. D., Chingombe Jacob, A., Angulo Gallo, L. y Guerra Morales, V. M. (2017). Inteligencia emocional: Su relación con el rendimiento académico en preadolescentes de la Escuela 4 de abril, de I ciclo, Angola. *Revista Educación*, 41(2), 163-171.
- De los Ríos, L. R., Llanos, Y. M. C., Aranibar, T. N. y Vásquez, R. J. G. (2020). Impacto emocional por COVID-19 en estudiantes universitarios. Un estudio comparativo. *Educa UMCH*, (16), 1.

- Hermosillo-de-la-Torre, A. E., Arteaga-de-Luna, S. M., Acevedo-Rojas, D. L., Juárez-Loya, A., Jiménez-Tapia, J. A., Pedroza-Cabrera, F. J. y Wagner, F. A. (2021). Psychosocial correlates of suicidal behavior among adolescents under confinement due to the COVID-19 pandemic in Aguascalientes, Mexico: a cross-sectional population survey. *International journal of environmental research and public health*, 18(9), 4977. <https://doi.org/10.3390/ijerph18094977>
- Kanesan, P. y Fauzan, N. (2019). Models of Emotional Intelligence: A Review. *E-BANGI Journal*, 16(7), 1-9.
- Lim S. et al. (2022). Assessing the effect of the COVID-19 pandemic, shift to online learning, and social media use on the mental health of college students in the Philippines: A mixed-method study protocol. *PLoS ONE* 17(5): e0267555. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0267555>
- Mendelson, R. A. y Stabile, C. (2019). Emotional Intelligence: What does it look like in Education Leadership? *New Directions for Teaching & Learning*, 2019(160), 11-17. <https://doi.org/10.1002/tl.20361>
- Ministerio de Educación Pública. (marzo de 2020). Resolución MS-DM-2382-2020 MEP-0537-2020. (Resolución) MEP. <https://juntas.mep.go.cr/wp-content/uploads/2020/04/resolucion-ms-dm-2382-2020-mep-0537-2020-suspension-nacional-lecciones-como-medida-preventiva.pdf>
- Mitrović Veljković, S., Nešić, A., Dudić, B., Gregus, M., Delić, M. & Meško, M. (2020). Emotional Intelligence of Engineering Students as Basis for More Successful Learning Process for Industry 4.0. *Mathematics* (2227-7390), 8(8), 1321. <https://doi.org/10.3390/math8081321>
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2020). Enfermedad por el Coronavirus (COVID-19). <https://www.paho.org/es/tag/enfermedad-por-coronavirus-covid-19>
- Ozamiz, N., Dosil, M., Picaza, M. e Idoiaga, N. (2020). Niveles de estrés, ansiedad y depresión en la primera fase del brote del COVID-19 en una muestra recogida en el norte de España. 36(4), 2-10. <https://www.scielo.br/j/csp/a/bnNQf4rdcMNpPjgfnpWPOzr/?lang=es>
- Peraza de Aparicio, C. X. (2021). Educación emocional en el contexto de la pandemia de COVID-19. *MediSur*, 19(5), 891-894.
- Povero, M.; Turco, P. & Dal Negro, R.W. The Emotional Response to Pandemic of Middle and High-School Students of an Italian Northern Province: The ERP Study. *Children* 2022, 9, 59. <https://www.scielo.br/j/csp/a/bnNQf4rdcMNpPjgfnpWPOzr/?lang=es>
- Rodríguez-Pichardo, C. & González Medina, M. A. (2020). Relación entre el logro educativo y la percepción emocional intrapersonal e interpersonal. *Revista Lasallista de Investigación*, 17(2), 135-148. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/35053684/>

- Sandín, B., Valiente, R., García-Escalera, J. & Chorot, P. (2020). Impacto psicológico de la pandemia de COVID-19: Efectos negativos y positivos en población española asociados al periodo de confinamiento nacional. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 25(1), 1-22. <https://revistas.uned.es/index.php/RPPC/article/view/27569>
- Sistema de Colegios Científicos de Costa Rica. (2020). CEI.DE-20-2020. (Acuerdo). SCCCCR.
- Sistema de Colegios Científicos de Costa Rica. (2020). CEI.DE-21-2020. (Acuerdo). SCCCCR.
- Shafait, Z., Khan, M. A., Sahibzada, U. F., Dacko-Pikiewicz, Z. y Popp, J. (2021). An assessment of students' emotional intelligence, learning outcomes, and academic efficacy: A correlational study in higher education. *PLoS ONE*, 16(8), 1-21. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0255428>
- Suleman, Q., Hussain, I., Syed, M. A., Parveen, R., Lodhi, I. S. y Mahmood, Z. (2019). Association between emotional intelligence and academic success among undergraduates: A cross-sectional study in KUST, Pakistan. *PLoS ONE*, 14(7), 1-22. <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0219468>
- Valenzuela-Santoyo, A. D. C. & Portillo-Peñuelas, S. A. (2018). La inteligencia emocional en educación primaria y su relación con el rendimiento académico. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 228-242.

EJE 2.

GOBERNANZA LOCAL Y
DESARROLLO ORGANIZACIONAL

Capítulo I.

Modelos de desarrollo territorial: una alternativa para el bienestar comunitario

Álvaro Martín Parada Gómez
Marlene Lizette Flores Abogabir
Leidy Jiménez Dalorzo

Introducción

El desarrollo productivo global es el resultado de un proceso dinámico influenciado por los avances científicos y tecnológicos; es típico que esté concentrado en los países industrializados como Alemania, Estados Unidos, Japón, China, entre otros. Por el contrario, países de menor desarrollo relativo (PMDR), como los de América Latina, se han convertido en importadores de tecnologías -haciendo uso y adopción de estas en todos los campos como la industria, la agricultura, la salud, el deporte y la cultura, entre otras áreas-. Por lo tanto, el crecimiento productivo en nuestros países tiene una alta influencia de las tendencias de la globalización, cuyo cambio tecnológico marca las pautas del crecimiento económico y del bienestar, también definen amplias brechas de desigualdad en la estructura productiva mundial.

Así pues, el tejido productivo ha sido influenciado por grupos corporativos multinacionales con una lógica de organización basada en la división internacional del trabajo. Esto significa que empresas grandes han logrado descentralizar sus actividades económicas intensivas en trabajo y recursos naturales en los PMDR, donde los costos de mano de obra y el otorgamiento de incentivos fiscales hace atractivo procesos productivos de bajo valor agregado e intensivos en mano de obra de baja calificación y remuneración, como la fabricación de ropa y calzado.

El resultado de esta dinámica del capital global ha sido la integración de los países en cadenas mundiales de valor caracterizadas por amplias redes de localización y especialización de las actividades económicas. Dicho esquema reproduce una

producción intensiva en capital y tecnología en los países centrales, mientras que los periféricos continúan desempeñando las fases del proceso productivo vinculadas al uso intensivo de mano de obra y materias primas. En consecuencia, la generación y distribución del excedente se ha concentrado en los países centrales y en sus grandes corporaciones transnacionales. Así pues, la integración de los PMDR se encuentra inmersa en la lógica capitalista global, lo que los ubica en una posición de rezago tanto en la división internacional del trabajo como en la distribución del excedente generado.

Costa Rica, a través de sus patrones de crecimiento, se ha integrado al mundo globalizado a partir de procesos de apertura comercial. Desde su independencia y hasta mediados del siglo XX, la estructura productiva se concentró en la producción y exportación de productos primarios como café, banano, piña, cacao, entre otros; lo que permitió la articulación al mercado europeo y estadounidense, aprovechando la dotación abundante de mano de obra poco especializada y la fertilidad del suelo.

El crecimiento económico, basado en la sustitución de importaciones, impulsado a finales de los años cincuenta del siglo veinte y fortalecido en la década de los sesenta y setenta, le permitió a Costa Rica, una transformación del aparato productivo a partir del dinamismo emergente del sector industrial. No obstante, en el ámbito local se disponía de pocas materias primas o bienes de capital para la elaboración final, lo cual dificultó la consolidación de un tejido productivo con mayores encadenamientos sectoriales y de mayor valor agregado. En esta fase del desarrollo de Costa Rica, el Estado asumió una función interventora, necesaria para organizar la producción, así como para planificar el sistema económico como un todo. Por lo tanto, el marco institucional público jugó una función estratégica en la transformación de la economía, pues se trata de un sector con una significativa incidencia en el empleo público y en la provisión de una serie de bienes y servicios estratégicos para la economía.

Las empresas del Estado de la década de 1970 producían aluminio, cemento, fertilizantes, entre otros productos. Este esquema fue relativamente exitoso porque logró aumentar la tasa de crecimiento del Producto Interno Bruto, el empleo privado y

público, la inversión y el consumo nacional. No obstante, su agotamiento se dio por causas coyunturales y estructurales: aumento internacional de los precios del petróleo y de las tasas de interés, a partir de lo cual se aceleró el endeudamiento externo, el déficit fiscal y de balanza comercial en el frente externo.

Para principios del siglo veintiuno, la estructura económica presenta características diferentes a las experimentadas en los patrones de crecimiento previos. El estilo de desarrollo, impulsado en la década de 1980, apostó por la apertura comercial, la atracción de inversión extranjera directa y la diversificación de la producción para terceros mercados. Esto ha significado una evolución de la estructura productiva con una mayor presencia del sector servicios en la economía (sector terciario) y una presencia creciente en los mercados internacionales, como resultado del proceso de apertura y globalización del capital.

De tal manera, como resultado de los cambios en la estructura productiva, se abandona la generación de bienes agrícolas e industriales, los cuales han sido sustituidos por bienes importados, tal es el caso de cítricos, bienes básicos como el arroz y los frijoles. Por el contrario, el país ha logrado integrar actividades de servicios por medio de la atracción de empresas multinacionales que producen servicios de grandes grupos corporativos, tales como seguros, financieros, de logística, entre otros. En este caso, el nivel de calificación de la mano de obra es más alto, lo cual permite remuneraciones salariales por encima del promedio del empleo generado en la agricultura e industria. En el presente, Costa Rica ha firmado más de 50 tratados comerciales, entre los que sobresalen el firmado con la República Popular China, Estados Unidos, México, etc. y avanza en el vínculo directo de la economía con el resto del mundo.

El tejido productivo del país es muy distinto porque las regiones que contribuyen a la producción tienen una dotación de factores que las ha hecho especializarse en la generación de algunos productos estratégicos en el comercio internacional y doméstico. Por ejemplo, en la zona norte, donde sobresale San Carlos, Guatuso y Upala, prevalece la ganadería, la piña y el cacao; la región del Caribe se especializa en la producción de banana y cacao; la región sur por la producción de aceite de palma,

arroz y ganadería; en el Pacífico Central, la pesca artesanal. Cabe destacar una menor generación en estas zonas de bienes básicos como maíz, frijol, arroz y caña de azúcar. Un aspecto común en todas las regiones es el aprovechamiento del turismo, fortalecido por destinos que son atractivos tales como volcanes, biodiversidad, ríos y playas.

El desarrollo regional reconoce para su análisis tanto a las personas como a las organizaciones e instituciones que intervienen en los marcos de gobernanza a nivel regional y local. De este modo, se analiza el territorio desde un enfoque multidimensional, que toma en cuenta variables, tales como las condiciones de vulnerabilidad social, ambiental, política, económica y cultural que persisten en las comunidades de Costa Rica.

La lógica del crecimiento ha sido contrapuesta en su resultado ya que plantea el problema de las asimetrías y desigualdades sociales-espaciales que persisten y requieren ser resueltas con el propósito de equilibrar el desarrollo humano y las capacidades competitivas de los cantones más rezagados respecto a los que presentan los mejores indicadores, dentro de los cuales la mayoría pertenece a la región Central. El índice de competitividad cantonal muestra en condición de *excepcionalidad* a Montes de Oca, Heredia, Belén, Cartago y Escazú; por lo contrario, Santa Cruz, Puriscal, Puntarenas, Turubares y Jiménez como *limitados* en el año 2021 (Consejo Competitividad de Costa Rica, 2021). Los primeros son cantones con servicios públicos adecuados, conectividad satisfactoria, infraestructura buena y presencia institucional fuerte, entre otros atributos; los segundos, con resultados deficientes en esos mismos índices.

En este contexto, y ante las persistentes desigualdades, el desarrollo territorial y regional es fundamental para mejorar las condiciones de vida de las familias en situación de vulnerabilidad. La universidad pública y, en particular, la Universidad Nacional (UNA), por medio de la acción sustantiva de la extensión universitaria, ha generado en el plano estratégico "Modelos de Desarrollo Territorial" (MDT), que son iniciativas de solución a distintas problemáticas, generadas por personas académicas de forma inter, multi y transdisciplinariamente, las cuales han sido aplicadas o implementadas en las comunidades donde la universidad tiene

presencia. Se trata de modelos que se plantean como alternativas socioproductivas, culturales y ambientales, desde una visión de desarrollo regional (conocidos como prototipos) y que se pueden escalar hacia otras zonas o a una mayor población beneficiaria.

Teniendo lo anterior en cuenta, se hace necesario elaborar una propuesta que contemple referentes teóricos y metodológicos que contribuyan al diseño e implementación de prototipos de desarrollo territorial que incluyan a todas las regiones del país, tomando en cuenta sus propias particularidades y potencialidades. En esta dirección, la extensión universitaria esta llamada a jugar un papel clave.

Este texto se estructura a partir de un marco teórico conceptual que contempla una revisión de literatura especializada en temas como la desigualdad e inequidad en la asignación y distribución de recursos, tanto a escala espacial como a nivel social. También la transformación productiva se concibe desde las dimensiones económica, social, ambiental y cultural; así como se proponen los Modelos de Desarrollo Territorial (MDT) como iniciativas planteadas desde la extensión universitaria para dar soluciones a diferentes problemáticas.

Se presenta, luego, un apartado de aproximaciones metodológicas que plantea las estrategias utilizadas en la recolección y tratamiento de la información. Además, la sección de resultados estructurada en tres ejes: los prototipos que se han coordinado con diferentes instancias académicas de la universidad, la estructura de gobernanza que se requiere y las limitaciones que deben valorarse en el proceso de implementación. Finaliza esta contribución con una serie de conclusiones y recomendaciones que deben considerarse para la sostenibilidad de esta línea estratégica gestada desde la Vicerrectoría de Extensión.

Marco teórico conceptual

Desigualdad e inequidad en el desarrollo productivo

Las poblaciones que habitan en las zonas rurales y urbanas en Costa Rica no son homogéneas; por el contrario, son

heterogéneas, lo cual se traduce en desigualdades e inequidades socioeconómicas. De acuerdo con el Índice de Desarrollo Humano que fue 0.809 en el año 2023, este se mantiene en los últimos cinco años, pero revela carencias importantes en materia social. El Índice de Gini fue de 0,502 en general para el país y de 0,491 en la zona urbana y 0,487 en la zona rural, lo cual revela una mayor concentración de ingreso en la urbanidad ([Encuesta Nacional de Hogares, 2023](#)).

La desigualdad e inequidad en los territorios –y sus comunidades– es lo común, no la excepción, si se compara con los centros más poblados y concentrados como lo es el Gran Área Metropolitana de Costa Rica. La pobreza y pobreza extrema, el desempleo, la falta de oportunidades económicas son condiciones de vulnerabilidad social que profundizan el deterioro en el bienestar de las familias. Por ejemplo, la pobreza se sitúa en 23% en el año 2021 en el país, mientras que en las regiones como la Chorotega y Sur son 31,7% y 33,5%.

En estas condiciones se encuentran 247 705 hogares que enfrentan serias dificultades para tener una adecuada calidad de vida y bienestar ([INEC, 2021](#)). Para Ortega (2021), la pobreza ha sido enfrentada con múltiples esfuerzos desde la política pública social, operacionalizada a través de proyectos y programas sociales liderados por instituciones costarricenses como el Instituto Mixto de Ayuda Social (IMAS). Desde esta perspectiva, los Modelos de Desarrollo Territorial forman parte de una alternativa articulada desde la universidad pública (en específico la UNA) para impulsar la transformación social y dar una solución relativa a las demandas sociales en las comunidades en condiciones de vulnerabilidad social.

La presencia de la institucionalidad pública en los territorios, como soporte al desarrollo productivo, es parte de la solución a las inequidades existentes. Las instituciones que ofrecen servicios públicos tienen poca presencia en lugares con baja densidad de población e insuficientes actividades económicas (como aquellas que ofrecen crédito y financiamiento, seguros, asistencia técnica, salud, educación). En parte esto es así porque la institucionalidad está concentrada y centralizada en las grandes cabeceras de las ciudades más importantes del país (Heredia, Alajuela, Cartago y

San José). Esta centralización y concentración espacial se debe a que los principales motores del crecimiento en el ámbito de la industria, el comercio y los servicios se posicionan en espacios geográficos con población abundante, con capacidades tecnológicas y de infraestructura física favorables. Esto provoca que el tejido productivo sea concentrado y polarizado, en parte, porque en la ruralidad prevalecen actividades agrícolas y un uso intensivo de los recursos naturales de bajo valor agregado, en comparación con el área urbana (metropolitana), en el que la producción de bienes y servicios integra la tecnología de modo más efectivo. Es probable que la separación entre los centros más dinámicos con respecto a las regiones más alejadas permita hablar de una relación centro y periferia, explicada por las amplias asimetrías en materia de salud, educación, acceso a tecnología, infraestructura, entre otras desigualdades. Para Arias y otros (2011, p. 66), la desigualdad social está asociada con la transformación productiva, provocada por la influencia de los patrones de desarrollo productivo como el agroexportador o el de sustitución de importaciones seguidos en Costa Rica a lo largo de su evolución económica.

Las diferencias en el desarrollo territorial y regional en el caso de Costa Rica se evidencian en la dinámica del índice de competitividad cantonal. En la siguiente tabla se muestran dichas desigualdades.

Tabla 1.
Cantones con desarrollo relativo mayor.

Cantón	Índice de competitividad		
	Rango	Índice	Categoría
Montes de Oca	1	72,1	Excepcional
Heredia	2	71,5	Excepcional
Belén	3	70,1	Excepcional
Cartago	4	68,7	Excepcional
Escazú	5	68,3	Excepcional

Fuente: Índice Cantonal de Competitividad de Costa Rica, 2022.

Tabla 2.
Cantones con desarrollo relativo menor.

Cantón	Índice de competitividad		
Santa Cruz	36	55,0	Limitado
Puriscal	37	55,6	Limitado
Puntarenas	38	49,0	Limitado
Turrubares	39	48,6	Limitado
Jiménez	40	47,4	Limitado

Fuente: Índice Cantonal de Competitividad de Costa Rica, 2022.

La transformación productiva: ámbitos económico, social, ambiental y cultural

La transformación productiva integra los ámbitos económico, social, ambiental, artístico y cultural. Para Parada (2022), dicha transformación implica un cambio en la producción en procura de alcanzar un crecimiento económico relativamente mayor. Investigadores como Arias, Sánchez y Sánchez (2011) han indicado que la dinámica regional está asociada con la transformación a través del efecto del espacio geográfico, que evidencia asimetrías en empleo y producción y distribución del ingreso. El principal hallazgo radica en confirmar el crecimiento diferenciado en la estructura productiva, en la cual la agricultura e industria se han contraído y, por el contrario, el sector comercio y servicio se ha expandido de modo significativo, vía por la que se ha consolidado la tercerización de la economía. Desde esta perspectiva, se reconoce que el sistema económico es dinámico y no estático.

El desarrollo económico no es homogéneo, lo que genera diferencias económicas, sociales, culturales y ambientales que se manifiestan en asimetrías entre territorios, localidades y regiones. Esta heterogeneidad también se evidencia en la composición empresarial de los distintos sectores productivos. Así, la brecha entre empresas modernas y rezagadas –explicada en gran medida por el uso diferenciado de la tecnología y la innovación– incide

directamente en sus niveles de productividad. Según Morris (2018), la heterogeneidad entre las empresas y la innovación a través de nuevas ideas estimula los cambios estructurales en la producción, especialización y conocimiento. Al respecto, debe reconocerse que esto impulsa el crecimiento, no obstante, las empresas micro y pequeñas tienen dificultades de acceso a recursos para impulsar la innovación.

Según Parada (2022), la perspectiva teórica de la transformación productiva reconoce la dimensión institucional como ámbito de análisis pues permite establecer mecanismos de coordinación entre los agentes económicos que participan en los distintos eslabones, desde la apropiación de insumos, proceso de producción, comercialización y consumo final e, incluso, la fase de desecho dado el consumo. Por lo tanto, las reglas de funcionamiento del sistema regulan la relación y coordinación entre los agentes económicos a través de leyes, normas y reglamentos. De tal modo, la transformación productiva requiere de la institucionalidad para orientar y definir el clima de negocios para las empresas en el ámbito macroeconómico en materia del establecimiento del tipo de cambio, la inflación y la tasa de interés. Adicionalmente, se reconoce la presencia de mercados imperfectos en el sistema económico. Investigadores como Díaz, R. y Hartwich, F. (2005) señalan la necesidad de establecer políticas estatales y arreglos institucionales que influyen en la estructura productiva y la dinámica de los agentes económicos que la conforman y organizan.

Los Modelos de Desarrollo Territorial: una propuesta desde la extensión universitaria

Generalidades de los Modelos de Desarrollo Territorial

La Universidad Nacional, fiel a su misión, visión y a su compromiso con el desarrollo del país, ha impulsado desde la extensión universitaria, en conjunto con la comunidad académica, estudiantil y administrativa, actores institucionales y actores sociales, entre otros actores, los Modelos de Desarrollo Territorial (MDT). Estos modelos parten de la concepción de un desarrollo concebido de manera integral en el que se articula lo económico, lo social, lo

ambiental, lo cultural y lo político, centrado en el bienestar del ser humano. Esto implica el rompimiento de posturas tradicionales que asumen el crecimiento económico como base del desarrollo y reconoce la preponderancia que tiene para las sociedades la cultura y el medio ambiente. Desde esta perspectiva, el desarrollo sostenible y humano es integrado en los modelos partiendo de la necesidad de contribuir parcialmente con los Objetivos del Desarrollo Sostenible o lo que se conoce como la agenda 2030.

Araya (2020), quien cita a Brundtland (1987), indica que es necesario hablar del desarrollo sostenible como aquel “que satisface las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades” (Araya, 2020, p. 15). Desde esta perspectiva, la integralidad en el análisis resulta obligatoria para buscar la solución a distintas problematizaciones que se experimentan en el tejido productivo del sistema económico. De igual forma, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), definidos en la Agenda 2030, establecen diecisiete metas que, de manera integral, abarcan las distintas dimensiones de la sostenibilidad, con especial énfasis en promover un sistema productivo compatible con la equidad y la igualdad social. Desde esta perspectiva y basados en un enfoque de extensión que se fundamenta en el desarrollo humano y territorial, se ha trazado una orientación estratégica con una clara vocación de transformación social, que contribuye al bienestar de las poblaciones interlocutoras en los territorios, regiones y comunidades en situación de vulnerabilidad.

La transformación productiva, en el plano industrial, requiere de la elaboración de prototipos (modelos), entendidos como moldes que se desarrollan con base en la innovación y funcionan como punto de partida para su reproducción de manera escalonada (Bollinghaus, 2009, citado en Hernández, 2014, p. 24). Tal perspectiva es ingenieril; de hecho, este concepto fue acogido y aplicado en el proceso de desarrollo industrial capitalista.

Ahora bien, desde el punto de vista social y económico, el prototipo se constituye en un modelo productivo, cultural, educativo, ambiental, etc., que son definidos y tipificados en fases de formulación y ejecución en territorios, regiones y comunidades, basados en la atención a necesidades sociales. En términos

microeconómicos, el prototipo representa la posibilidad de transformación en el tejido productivo y en el quehacer de las unidades productivas, organizaciones sociales, pequeñas y medianas empresas, asociaciones de desarrollo, cooperativas, entre otros actores involucrados.

Los MDT (prototipos) implican un esfuerzo inter, multi y transdisciplinario porque las problematizaciones abordadas no son unilaterales ni parciales; por el contrario, son complejas y ameritan una atención desde distintas disciplinas. Las multidisciplinas actúan de forma integral y potencian una solución más acabada en el sentido de definir ideas y procesos colaborativos en el abordaje del problema, lo cual supera en mucho el abordaje parcial que por lo general se realiza desde una sola disciplina. En este caso, la generación de equipos de trabajo, así como la puesta en común de un conocimiento más horizontal, reflexivo, crítico y variado, hace que las propuestas de solución tiendan a ser más precisas. Por otra parte, la transdisciplinariedad permite que, a partir de la interacción del conocimiento de la persona académica con el saber de las poblaciones interlocutoras, se genere un proceso de cogeneración del conocimiento en comunión con la realidad; así, se pone en marcha la relación teoría y práctica como principio epistemológico, y se acepta que existe un conocimiento en la sociedad que trasciende el conocimiento formal que es acreditado, validado y certificado por la universidad pública.

Estos modelos han sido identificados como programas, proyectos y actividades académicas (PPAA) que son desarrollados por personas académicas de distintas instancias y que, con el paso del tiempo, han evidenciado su fortaleza metodológica para ser replicados en otros espacios territoriales.

Los prototipos que se han identificado y sobre los cuales se han realizado contribuciones metodológicas significativas, por parte de diferentes unidades e instancias académicas, dentro de la Universidad Nacional, son los siguientes: las granjas de cultivo de ostras, camarón y pargo de la Escuela de Biología, la generación de viveros construidos con bambú de la Escuela de Ciencias Ambientales (EDECA), el Centro de Rehabilitación Cardíaca y la Escuela Deportiva Pedagógica liderada por la Escuela de Ciencias del Movimiento Humano y Calidad de Vida (CIEMHCAVI), la

construcción de apiarios por parte del Centro de Investigaciones Apícolas Tropicales (Cinat), el Laboratorio Interdisciplinario de Prácticas Somáticas de la Escuela de Danza, el Sistema de Captación y Potabilización de Agua Lluvia de la Sede Regional Choro-tega, entre los más significativos.

En la práctica, los casos anteriores representan soluciones concretas a las necesidades sociales construidas mediante colaboración entre la comunidad académica, grupos y sectores sociales, en diferentes territorios, con el propósito claro de contribuir al desarrollo humano de las poblaciones más necesitadas del país. La concepción de la Universidad Necesaria es más que un discurso académico-teórico-político y amerita ser concretado en la solución y atención de las demandas sociales emitidas por las comunidades.

Aproximación metodológica

La estrategia metodológica que se sigue, según lo planteado por Méndez (2004), consiste en la definición del tipo de estudio y método de investigación, así como las técnicas utilizadas para la recolección y tratamiento de la información, a partir de una revisión bibliográfica sobre la temática, la definición del territorio y poblaciones donde se puedan aplicar estos modelos, el detalle de su estructura y la revisión de estructura de costos medios para su implementación.

Tomando como base la interrogante planteada en la problematización: “¿Cómo estructurar un modelo de desarrollo territorial o prototipo que conduzca al mejoramiento en el bienestar de poblaciones en situación de vulnerabilidad?”, se aproxima el objeto de estudio desde un enfoque descriptivo y explicativo. De acuerdo con Méndez, “la explicación acepta una fase previa de descripción y esta a su vez de un conocimiento exploratorio” (Méndez, 2004. p. 138).

El tipo de estudio realizado es descriptivo porque permitió identificar características de los diferentes componentes e interrelación de prototipados a implementar y, en segunda instancia, es explicativo porque se plantean resultados precisos de cada

uno para su contribución al desarrollo del conocimiento dialógico y científico, así como al bienestar de las poblaciones que interactúan en cada uno de estos.

De tal forma, el método de investigación se aplica siguiendo procedimientos rigurosos y lógicos que combinan la deducción e inducción como herramientas de análisis complementarias que se apoyan en un marco teórico y metodológico general para, luego, aplicarlo a realidades concretas. Los resultados y hallazgos de cada experiencia permiten generar información para el diseño, definición, sistematización, evaluación e implementación de las experiencias (Méndez, 2004).

Las fuentes de información primaria son las propuestas de cada prototipo planteadas en diferentes reuniones con los equipos de trabajo y las personas coordinadoras de la Vicerrectoría de Extensión; mientras, las fuentes secundarias son las diferentes referencias bibliográficas para el análisis teórico general, así como las formulaciones de actividades académicas en el Sistema de Información Académica (SIA) de la UNA, aprobadas por cada instancia académica y avaladas por la Vicerrectoría de Extensión, como un proceso de formalización. En este último proceso se utilizaron técnicas participativas como reuniones, mapas conceptuales, sesiones de trabajo, propuesta de estructura de perfil y flujo de caja para cada caso, así como los módulos de formulación e informes desde el SIA. La interpretación de la información se establece a partir del análisis de los resultados obtenidos.

La definición del territorio y poblaciones donde se puedan aplicar estos modelos queda establecida según los espacios en que se lleven a cabo, pero se toma como referente general, territorios y poblaciones vulnerabilizadas en diferentes regiones del país a partir de necesidades y oportunidades planteadas por los actores locales.

El detalle de la estructura del perfil de cada caso y su revisión de estructura de costos medios para su implementación, se trabaja con el aporte sustantivo de estudiantes bachilleres de la Escuela de Economía de la UNA, quienes parten de un formato general que incluye las variables fundamentales asociadas a la operación e inversión del prototipo. Esto se hace en coordinación con las personas académicas responsables de cada

iniciativa que se está implementando, lo cual genera la propuesta de perfil. La idea fundamental es tener la estructura de costos de manera que se potencie el escalamiento para diferentes escenarios, que serán validados con el equipo coordinador de la Vicerrectoría de Extensión, para mejorar el alcance y cobertura de los diferentes modelos.

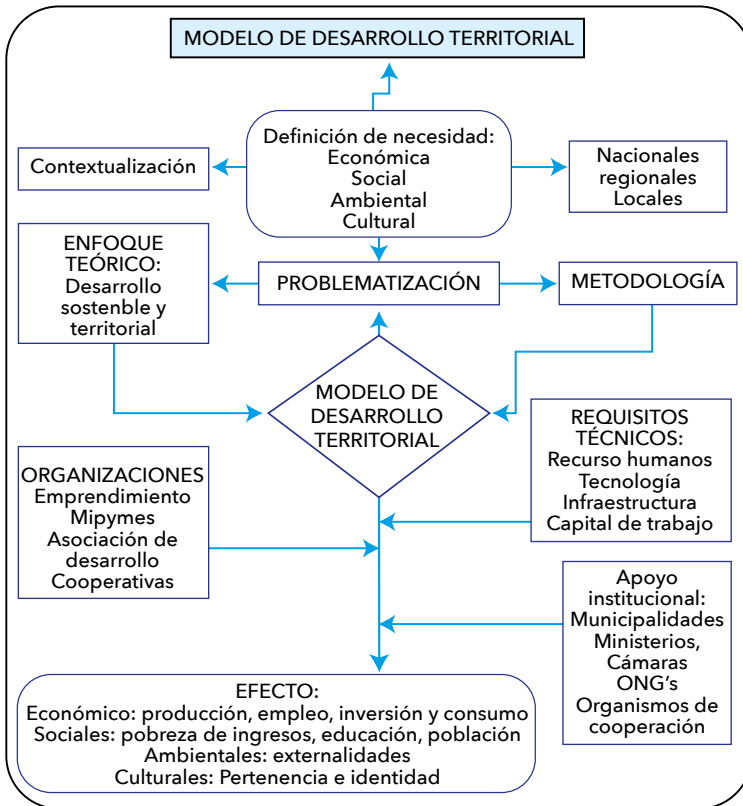
Resultados

La pregunta generadora ha permitido identificar y priorizar los modelos que son factibles y tienen un impacto positivo en el desarrollo humano de las comunidades donde tienen lugar. Estos prototipos se articulan y coordinan con diferentes instancias académicas de la universidad desde su definición hasta el proceso de formalización. En este proceso se estudia y recomienda la estructura de gobernanza que se requiere para que su implementación sea exitosa en los diferentes territorios, generando así el proceso de transformación organizacional y productiva que se necesita para la sostenibilidad de los proyectos.

Modelos de desarrollo territorial (MDT)

Los MDT son iniciativas inter, multi o transdisciplinarias planteados como solución a distintas problematizaciones económicas (socioproductivas), sociales (educación y salud humana), ambientales y culturales (arte y cultura), generadas en coordinación con personas académicas y con poblaciones interlocutoras y que se encuentran en proceso de desarrollo (han sido aplicadas o implementadas) en las comunidades donde la universidad tiene presencia territorial o están en proceso de formalización. En la figura 1 se muestra la base conceptual inicial para los MDT.

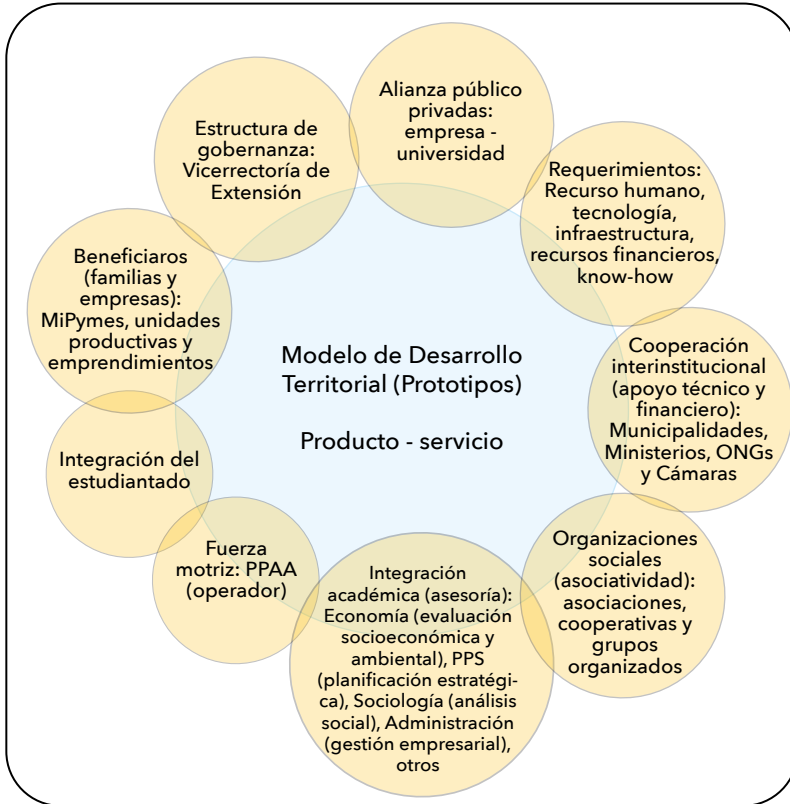
Figura 1.
Base conceptual del modelo de desarrollo territorial o prototipado



Nota: Parada Gómez Martín, 24 de octubre de 2022. Presentación extensión, prototipos. Diapositiva de Power Point.

Mientras tanto, la estructura general que caracteriza a los MDT contiene los siguientes elementos (ver figura 2):

Figura 2.
Base conceptual del modelo de desarrollo territorial
(características)



Nota: Parada Gómez Martín, 24 de octubre de 2022. Presentación extensión: prototipos. Diapositiva de Power Point.

Las áreas temáticas que se han trabajado del 2020 a 2023 para el desarrollo de estos MDT, articulados con diferentes instancias académicas de la UNA, son:

1. SOCIOECONÓMICO (PRODUCTIVOS), incluye los modelos de Producción Apícola Sostenible, Granjas de Maricultura de camarón, pargo y ostras, Bancos Forrajeros, Invernadero en Bambú, Bancos de semillas autóctonas (maíz y mora), Banco de Germoplasma (chilillo), Producción integral de huevo,

Metodologías de abordaje territorial para el diseño de productos, Innovación de productos agroalimentarios y la Escuela Agroecológica.

2. AMBIENTAL (SALUD HUMANA), incluye los modelos de Biojardineras, Reservorios y Scall conocidos con la marca NIMBUNA, Huertas Universitarias Sostenibles, Restauración Ecológica, Gestión Integral de Residuos Orgánicos, Rehabilitación Cardíaca y Escuela Pedagógica Deportiva.
3. ARTE Y CULTURA: con los modelos del Programa Margarita Esquivel por los territorios y las comunidades, el Laboratorio de Educación Somática, el Preuniversitario de Formación Musical, la Escuela de Música Infantil de Sarapiquí, ULETRAS, Servicios de Mapoteca y Valijas Viajeras de la Biblioteca Infantil.

La siguiente tabla muestra un resumen de los MDT que ha impulsado la Vicerrectoría de Extensión al 2023: unos se encuentran en proceso de desarrollo y escalonamiento; otros en proceso de formalización.

Tabla 3.
Modelos de desarrollo territorial impulsados al 2023.

Modelos Socioeconómico Productivos					
Modelo	Localización: región, territorio y comunidad	Persona académica contacto	Instancias participantes	Organizaciones meta	Inter institucionalidad
Mejora de las condiciones económicas, sociales y ambientales de comunidades utilizando el bambú.	Talleres con técnicas constructivas de estructuras permanentes de invernaderos en bambú en territorios como Boruca, Liberia, Nicoya, Quepos, Isla Venado, San Isidro, entre otros.	Marilyn Rojas Vargas	Escuela de Ciencias Ambientales.	<ul style="list-style-type: none"> - Poblaciones indígenas de Boruca. - Asociación para el Desarrollo Sostenible de la Región Caribe (ASIREA) - Campus Liberia y Nicoya (Espacios Aula Abierta) - Asociación de Desarrollo Integral (ADI) y Cooperativa Isla Venado - Finca Breña Mora - Fundación para el Desarrollo del bambú en Costa Rica (FUNDEBAMBU) 	<ul style="list-style-type: none"> - Instituto Nacional de Aprendizaje (INA) - Instituto de Desarrollo Rural (INDER) - Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR) - Instituto Costarricense de Electricidad (ICE) - Compañía Nacional de Fuerza y Luz (CNFL) - Municipalidades

Modelos Socioeconómico Productivos					
Modelo	Localización: región, territorio y comunidad	Persona académica contacto	Instancias participantes	Organizaciones meta	Inter institucionalidad
Escuela Agro-ecológica "Fortalecimiento agro-ecológico de los pequeños productores y productoras de San José de Upala"	San José de Upala	- Sonia Lucía Montero Herrera - Willy Pineda Lizano	Sección Regional Huetaar Norte y Caribe (SRHNC)	- Organización de base comunitaria Luz y Esperanza - Organización Amigos con el Ambiente	- Municipalidad de Upala - Centro de Derechos Sociales para la Persona Migrante (CENDEROS)
Manejo agro-ecológico y conservación de las abejas melíferas (considerando abejas nativas sin aguijón y demás abejas tropicales), en diferentes regiones de Costa Rica.	- Sabalito - Pérez Zeledón - Orotina - Puriscal - Bocaré - Upala - Golfo de Nicoya	José Fernando Ramírez Arias	Centro de Investigaciones Apícolas Tropicales (CINAT)	- Asociación de Desarrollo para la Paz (ADEPAZ) - Finca La Palmira - Colegio Técnico Profesional (CTP) - Puriscal - Colegio Técnico Profesional (CTP) - Orotina - Asociaciones de Apicultores	- Ministerio de Agricultura (MAG) - Ministerio de Educación Pública (MEP) - Municipalidades - Bomberos

Modelos Socioeconómico Productivos					
Modelo	Localización: región, territorio y comunidad	Persona académica contacto	Instancias participantes	Organizaciones meta	Inter institucionalidad
Resiliencia al cambio climático con el uso de especies forrajeras en el corredor seco centroamericano de Costa Rica.	Corredor Seco de Costa Rica	Esteban Jiménez Alfaro y Andrés Alpízar Naranjo	Escuela de Ciencias Agrarias	- Unión de Productores de Puriscal (UPAP) -CTP - Puriscal, Productores de Región Chorotega	- Unión de Productores Agropecuarios de Puriscal (UPAP) - Colegio Técnico Profesional (CTP) - Ministerio de Educación Pública (MEP) - Ministerio de Agricultura (MAG)
La ostricultura como una alternativa socioeconómica para comunidades costeras del Litoral Pacífico, Costa Rica	Golfo de Nicoya	Sidney Arias Valverde	- Escuela de Ciencias Biológicas - Estación de Biología Marina	- Asociaciones de pescadores artesanales - Jefas de hogar conforman 11 agrupaciones con granjas ostrícolas	- Ministerio de Trabajo y Seguridad Social (MTSS) - Secretaría Técnica Nacional (SETENA) - Instituto Mixto de Ayuda Social (IMAS) - INDER - Instituto Nacional de la Mujer (INAMU) - Municipalidad - Instituto Costarricense de Pesca y Acuicultura (INCOPECA) - Universidad de Ciencias Médicas (UCIMED)

Modelos Socioeconómico Productivos					
Modelo	Localización: región, territorio y comunidad	Persona académica contacto	Instancias participantes	Organizaciones meta	Inter institucionalidad
Desarrollo de "Cultivos de pargo y camarón en granjas marinas integradas con actividades turísticas"	Golfo de Nicoya	Jonathan Chacón Guzmán	Escuela de Ciencias Biológicas Parque Marino del Pacífico	Pescadores artesanales	- Ministerio de Ambiente y Energía (MINAE) - IMAS - Instituto Nacional de Aprendizaje (INA) - INDER - INAMU - INCOPECSA - MTSS - Fundación CRUSA
Conservación del germoplasma de una especie forestal (<i>Phyllanthus acuminatus</i>) empleada para el tratamiento de cáncer, a través del establecimiento de un ensayo de procedencias en el Campus Sarapiquí	Región Huetar Caribe	Henry Sánchez Toruño	Instituto de Investigación y Servicios Forestales (INISEFOR) SRHNC	Productores Agrícolas Herbario del EDECA Público	NA

Modelos Socioeconómico Productivos					
Modelo	Localización: región, territorio y comunidad	Persona académica contacto	Instancias participantes	Organizaciones meta	Inter institucionalidad
Fortalecimiento del Banco de Germoplasma de semillas de la Escuela de Ciencias Agrarias (ECA).	Todo el país	Rafael Orozco Rodríguez, Alexis Fernández Acuña, Juan Félix Argüello Delgado, Orlando Varela Ramírez	Escuela de Ciencias Agrarias	Productores Agrícolas	MAG
Bancos de semillas para la soberanía y la seguridad alimentaria en territorios indígenas: Kícha, Cabagra y Térraba.	Territorios Indígenas	Orlando Varela Ramírez y Rafael Evelio Granados Carvajal	Escuela de Ciencias Agrarias	Pueblos Indígenas	NA
Prototipado de producción de semilla de maíz para productores del territorio de Pejibaye de Pérez Zeledón	Pérez Zeledón	Orlando Varela Ramírez y Rafael Evelio Granados Carvajal	Escuela de Ciencias Agrarias	Productores de la Zona	NA

Modelos Socioeconómico Productivos						
Modelo	Localización: región, territorio y comunidad	Persona académica contacto	Instancias participantes	Organizaciones meta	Inter institucionalidad	
Modelo de producción integral de huevo comercial de gallina en sistemas de baja tecnificación.	Upala	Miguel Ángel Castillo Umaña	Escuela de Ciencias Agrarias	Granjas Avícolas de la zona	NA	
Metodologías de abordaje territorial para el diseño de productos	Cantón de Dota y el Corredor Biológico Pájaro Campana	Meylin Alvarado Sánchez y Daniel Avendaño Leadem	Escuela de Ciencias Geográficas	Microemprendimientos de la zona	Gobiernos Locales	
Innovación de productos agroalimentarios, caso cacao: Guatuso, Upala y Los Chiles.	Guatuso, Upala, Los Chiles	Carlos Eduardo Hernández Aguirre	Escuela de Ciencias Agrarias	Organizaciones Productoras de Cacao	Gobiernos Locales	

Modelos ambientales para la Salud Humana					
Modelo	Localización: región, territorio y comunidad	Persona académica contacto	Instancias participantes	Organizaciones meta	Inter institucionalidad
Rehabilitación cardíaca integral y cerebrovascular	Liberia	- Jorge Salas Cabrera - Darinka Grbic Grbic - Rebeca Alvarado Soto	- Ciencias de Movimiento Humano y Calidad de Vida (CIEMHCAVI) - Sede Regional Chorotegea	Población con evento cardiopulmonar y cerebrovascular	- Ministerio de Salud - Caja Costarricense de Seguro Social (CCSS)
Implementación de la Escuela Deportiva en la región Chorotegea	Guanacaste	- Emmanuel Herrera González - Grettel Villalobos Víquez - Juan Carlos Picón Cruz	- CIEMHCAVI - Sede Regional Chorotegea	Niñez, adolescentes y adultos	- Comités Cantonales de deporte - Instituto Costarricense del Deporte y la Recreación (ICODER)
NIMBUNA: UNA alternativa de captación y potabilización de agua de lluvia como medida ante el cambio climático	- Campus Nicoya - Isla Caballo - Playa Brasilito - Cuajiniquil	- Adolfo Salinas Acosta - William Alonso Gómez Solís	Sede Regional Chorotegea	- Centros Educativos del MEP - Asociaciones Administradoras de los Sistemas de Acueductos y Alcantarillados (ASADA) Brasilito - Equipos Básicos de Atención Integral en Salud (EBAIS) Isla Caballo - ADI de Isla Caballo - ADI Cuajiniquil - Comités Comunales de Emergencia de Cuajiniquil	- MEP - Ministerio de Salud - Municipalidad - Comisión Nacional de Emergencia (CNE)

Modelos ambientales para la Salud Humana					
Modelo	Localización: región, territorio y comunidad	Persona académica contacto	Instancias participantes	Organizaciones meta	Inter institucionalidad
Implementación de tecnologías alternativas para el mejoramiento ambiental en comunidades	Talamanca Paquera Poás	-Susana Méndez Alfaro -Nelly López Alfaro -Jacqueline Centeno Morales -María Chaves Villalobos	Instituto de Estudios Sociales en Población (IDESPO)	- Familias de las comunidades atendidas -ASADAS -Asociaciones de Desarrollo	Municipalidad
Huerta Universitaria Sostenible	Liberia Nicoya	- Ronald Sánchez Brenes -Adolfo Salinas Acosta	Sede Regional Chorotega	Estudiantes de la zona Docentes de la zona	- Municipalidad -Centros Educativos
Restauración ecológica y seguridad alimentaria en contextos urbanos	GAM	Marcela Gutiérrez Miranda	Centro de Estudios Generales	Productores de la zona	- MINAE -MAG

Modelos ambientales para la Salud Humana					
Modelo	Localización: región, territorio y comunidad	Persona académica contacto	Instancias participantes	Organizaciones meta	Inter institucionalidad
Gestión integral de residuos orgánicos en Centros de Educación y Nutrición y de Centros Infantiles de Atención Integral (Cen-Cinai) del Pacífico Central.	Pacífico Central	- Natalia Corrales Gómez - Milagro Carvajal Osés	Escuela de Ciencias Biológicas Parque Marino del Pacífico	- Niñez de la zona - Docentes	- Cen-Cinai - Centros Educativos - MEP

Modelos Arte y Cultura					
Modelo	Localización: región, territorio y comunidad	Persona académica contacto	Instancias participantes	Organizaciones meta	Inter institucionalidad
Valijas viajeras inscrita en BIMAB	Todo el país	Cindy Víquez Gamboa	Escuela de Bibliotecología	Niños y niñas de 3 a 12 años y familias de diferentes hogares del territorio nacional	Centros educativos del MEP

Modelos Arte y Cultura						
Modelo	Localización: región, territorio y comunidad	Persona académica contacto	Instancias participantes	Organizaciones meta	Inter institucionalidad	
Proyecto Margarita Esquivel por los territorios y las comunidades	Sarapiquí Heredia	Florivette Richmond Cantillo	Escuela de Danza	Adolescentes, persona adulta mayor, niños y niñas	- Universidad Técnica Nacional (UTN) -Municipalidad	
LAPSO: Laboratorio Interdisciplinario de Prácticas Somáticas en la Isla Venado	Isla Venado	-Valentina Marengo Campos -Gerardo Enrique Chaves Arroyo	Escuela de Danza	Liceo Rural de Isla Venado	MEP	
Escuela de Música Infantil de Sarapiquí	Horquetas - Sarapiquí Puerto Viejo - Sarapiquí	Marco Redondo Mesén	SRHNC	Niños, niñas y adolescentes	Municipalidad	
ULETRAS: Lectoescritura en población escolar de I, II y III ciclo.	La Cruz Liberia	Margoth Miranda Rosales	Sede Regional Chorotega	Población Escolar de la zona	Centros Educativos del MEP	

Modelos Arte y Cultura						
Modelo	Localización: región, territorio y comunidad	Persona académica contacto	Instancias participantes	Organizaciones meta	Inter institucionalidad	
Preuniversitario de Formación Musical	San Marcos de Tarrazú	Fabián Jiménez Herra	Escuela de Música del Centro de Investigación, Docencia y Extensión Artística (CIDEA)	Niños, niñas y adolescentes	Gobiernos locales Universidad Estatal a Distancia (UNED)	
Servicio de Mapoteca Virtual	Todo el país	Betsy Cedeño Montoya	Escuela de Ciencias Geográficas	Estudiantes Docentes	Instituto Geográfico Nacional (IGN)	

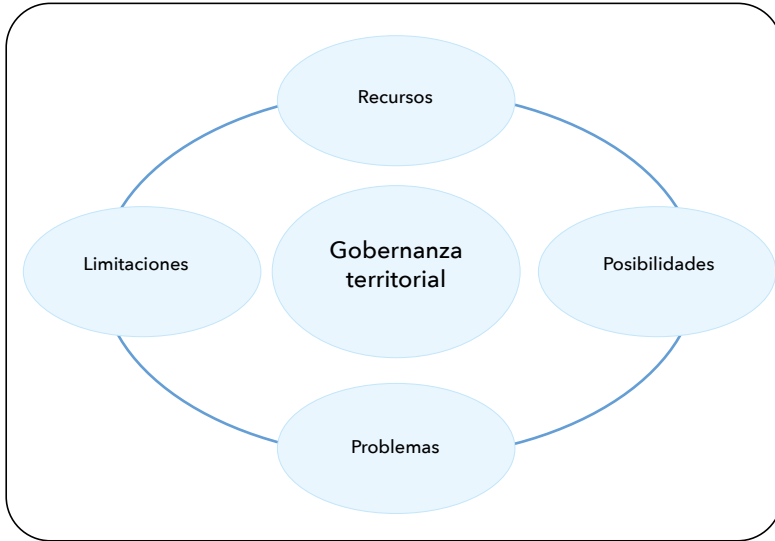
Nota: elaboración propia.

La estructura de gobernanza indispensable para los MDT

Centralización y desconcentración del poder

Cuando se habla de la centralización y desconcentración del poder, se debe reconocer que durante los últimos años los procesos de planificación han puesto más atención en las dimensiones regionales y en los procesos de desarrollo territorial; no obstante, es menos frecuente encontrar líneas conducentes a fortalecer la desconcentración en la toma de decisiones, elemento que ocupa un lugar decisivo, pues este proceso implica la participación o provocan la oposición de las poblaciones locales, por ello es imperante pasar de un estilo centralizado a una forma de gobernanza que active los recursos del poder público, de los mercados y de las organizaciones sociales donde el territorio pasa a ser un elemento clave, considerando sus recursos, posibilidades y limitaciones. En este contexto, los diferentes actores deben ponerse de acuerdo sobre los proyectos y concertar su accionar de acuerdo con sus capacidades, opciones y oportunidades.

Figura 3.
Elementos vinculantes a la gobernanza territorial.



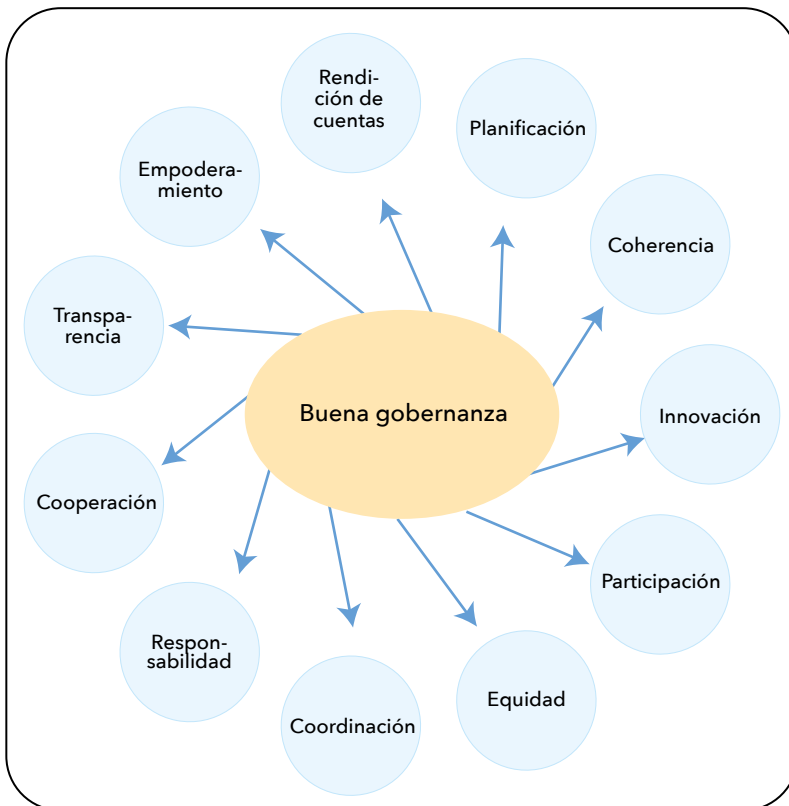
Nota: elaboración propia

En el análisis de la estructura de gobernanza, Aguilar (2007, p. 17) señala que esta representa un enfoque posgubernamental, según el cual ya no resulta suficiente un gobierno provisto de recursos para garantizar el bien común. Se requiere, más bien, movilizar las capacidades sociales que, en articulación con las del propio gobierno, permitan atender de manera conjunta los problemas y desafíos que enfrenta la sociedad.

Hablar de gobernanza implica trabajar en procesos que permitan capitalizar las diversas capacidades sociales y reunir los recursos dispersos entre los diferentes sectores y actores locales, en la búsqueda de una acción pública más acorde con las realidades concretas que la sociedad plantea. Este accionar implica reconocer las especificidades de cada uno de los actores involucrados, como también sus roles, derechos y deberes, lo cual genera espacios de cooperación, coordinación y toma de decisión. Para ello, la participación social juega un papel esencial pues constituye el indicativo de si la población interlocutora participa o no en el proceso de toma de decisiones.

La participación de la población interlocutora en el proceso decisional demanda procesos colaborativos, planificados y coordinados en el que exista la representatividad de actores empresariales privados, organizaciones sociales no gubernamentales, instituciones públicas, instituciones de educación superior y sociedad civil en general, las que de forma conjunta interactúan y construyen los principios que orientan el trabajo y definen la desconcentración que caracteriza la atención asertiva de las prioridades y necesidades en los diversos territorios.

Figura 4.
Elementos que inciden en una buena gobernanza.



Nota: elaboración propia

Gobernanza multinivel

La gobernanza multinivel hace referencia al trabajo conjunto y la responsabilidad compartida entre los distintos niveles de gobierno, los gobiernos locales, organización civil, empresa privada, organismos de cooperación, entre otros, con el propósito de aplicar las políticas de forma más efectiva. El Libro Blanco del Comité de las Regiones sobre la gobernanza multinivel lo define como:

un proceso dinámico que posee una dimensión horizontal y una vertical, que no diluye en manera alguna la responsabilidad política, sino que, por el contrario, si los mecanismos e instrumentos son pertinentes y se aplican de forma correcta, favorece el sentimiento de participación en las decisiones y la aplicación común. La gobernanza multinivel constituye más, por consiguiente, un "sistema de acción" político que un instrumento jurídico, y no puede comprenderse únicamente desde el ángulo del reparto de las competencias (LB 2009, p. 5)

Este accionar permite combinar experiencias para un mejor resultado del proceso de planificación, para ello se consideran elementos como:

- ▶ Promoción de visiones claras y realistas que potencien el desarrollo socioeconómico ajustándose a las realidades locales.
- ▶ Colaboración entre autoridades locales y comunidades para determinar oportunidades y generar propuestas conjuntas, lo cual garantiza coherencia entre los procesos de planificación y la atención de necesidades y prioridades.
- ▶ Articulación y trabajo conjunto entre la institucionalidad gubernamental y los actores locales desde el punto de vista técnico y financiero.
- ▶ Generación de herramientas y estructuras de seguimiento y resultados del proceso de trabajo que garantice la incidencia y el impacto social desde el ámbito regional, territorial y local.
- ▶ Intercambio de experiencias, competencias y conocimientos que facilitan la implementación de buenas prácticas y acciones innovadoras.

- ▶ Agrupación de recursos y competencias técnicas que permitan aprovechar las economías de escala, ahorro de tiempo y cargas de trabajo compartidas.

Lo antes expuesto se vincula a lo establecido en la Ley 10096, artículo 24, aprobada en enero de 2022. Esto implica que, en su estructura organizativa para esta gobernanza, se integrarán representantes del sector productivo, la sociedad civil, la academia pública y privada, las municipalidades, las instituciones públicas y los consejos territoriales.

La vinculación entre gobernanza territorial y la desconcentración requiere, por tanto, la articulación y la participación de los distintos actores locales, el fortalecimiento del capital social y la conformación de redes; también, la ampliación de los grados de autonomía de forma que la responsabilidad política sea compartida, así se aprovechan y fortalecen las capacidades locales y el potencial del capital territorial de manera eficiente, lo cual asegura que haya una colaboración mutua entre las políticas económicas, sectoriales y de desarrollo. Para ello es indispensable contar con organizaciones sociales sólidas, organizadas y con líneas de trabajo bien definidas en los procesos de planificación anual, de forma que puedan convertirse en un actor más en la mesa de las negociaciones y ser el portavoz de las demandas y necesidades de los territorios en el corto y mediano plazo.

Limitaciones para el escalonamiento de los MDT

Se debe reconocer que la experiencia generada por años de trabajo en las temáticas vinculadas a los MDT que están queriendo llevarse a las comunidades, han demostrado ser exitosas: en el plano tecnológico son avanzadas y priorizan optimizar los recursos en provecho de las poblaciones y territorios que más los necesitan; así mismo, mantienen un plan de actividades y presupuesto que busca demostrar la viabilidad financiera y sostenibilidad en el tiempo y, por último, cuentan con socios estratégicos locales comprometidos con dichas iniciativas.

Sin embargo, implementar estos modelos plantea dos limitantes por considerar:

1. Al ser iniciativas formuladas desde una visión académica, al plantearlas con perfiles de inversión y flujos de caja escalonados, genera el riesgo de que no se cuente con los recursos necesarios para dichos escalonamientos. Entonces, para convertirla en oportunidad, se han venido trabajando acciones de articulación con la institucionalidad y empresas presentes en las regiones.
2. Que los gestores académicos valoren el escalonamiento como un proceso que no es posible ejecutar desde las instancias académicas y requiera de recursos de cooperación externa o de vinculación externa remunerada, por ejemplo, fondos estratégicos. Se han coordinado acciones en el Consejo de Rectoría para el fortalecimiento de la Línea Estratégica de MDT en la Vicerrectoría de Extensión, que permita en primera instancia su sostenibilidad como modelo.

Conclusiones y recomendaciones

Entre las conclusiones más relevantes, se encuentran las siguientes:

- ▶ Los MDT implementados a la fecha demuestran una experiencia acumulada producto de la integración de la acción sustantiva desarrollada desde extensión, investigación y docencia universitaria. Estas son acciones concretas que solucionan problemáticas sociales que, antes, fueron demandas. La implementación de cada caso demuestra que la práctica verifica la teoría como principio epistemológico del conocimiento académico.
- ▶ Para el éxito de los MDT, se requiere desarrollar una serie de condiciones para que cada parte o etapa pueda cumplirse. Esto significa que los diversos componentes son relevantes en el desenvolvimiento de cada modelo; por ejemplo, los recursos humanos, los recursos materiales, el equipamiento, el conocimiento técnico o *know-how*, la integración del estudiantado, la participación activa y creativa de las personas académicas y administrativas de las distintas instancias universitarias, entre otros.

- ▶ La gobernanza -identificada como la estructura de control que ejerce la coordinación, articulación e integración de actores sociales en un territorio- resulta ser estratégica, incluso esta gobernanza está incluida en la Ley actual de Regionalización, aprobada para la promoción del bienestar territorial en Costa Rica. De forma particular, en las comunidades los MDT integran la estructura de gobernanza para aumentar los esfuerzos interinstitucionales y avanzar de mejor manera en los resultados. Por lo tanto, las organizaciones sociales, las instituciones, las empresas y otras instancias públicas y privadas son articuladas a los MDT.
- ▶ El escalamiento consiste en el proceso de mejoramiento en términos de alcance y cobertura. Para tales efectos, la producción del bien o servicio elaborado debe incrementarse, así como el empleo y la inversión realizada. Desde la perspectiva de los modelos planteados, se pretende aumentar la existencia de apiarios, biojardineras, educación participativa, escuela deportiva, entre otros, y replicarlos en otras comunidades. Sin duda, el escalonamiento es necesario para mejorar el bienestar de las familias en distintas comunidades del país.
- ▶ El aporte de los Modelos de Desarrollo Territorial al bienestar socioeconómico, ambiental y cultural en las comunidades requiere ser valorado para encontrar el balance en una relación costo-beneficio. Sin embargo, su formulación y ejecución demuestra la existencia clara de alternativas para mejorar el bienestar de las familias que han sido integradas. Por ejemplo, se han generado empleos, ingresos familiares, seguridad y confianza en el liderazgo de las organizaciones que los conforman, entre otras ventajas y beneficios. Sin lugar a duda, será necesario implementar, en el corto y mediano plazo, la evaluación de los resultados.

Entre las recomendaciones están estas:

- ▶ El desarrollo regional, territorial y local requiere el apoyo de la educación superior pública, por medio de la extensión universitaria, la que tiene el deber de establecer la vinculación entre el Estado, sociedad y universidad, para el logro del

bienestar de poblaciones en condiciones de vulnerabilidad social. Al respecto, la universidad pública puede asignar mayores recursos laborales, de operación y de inversión para la implementación de los MDT, porque las necesidades son múltiples y los recursos existentes limitados.

- ▶ Los MDT son un medio para que la Universidad Nacional tenga mayor presencia en los territorios. Un paso relevante para su escalonamiento y crecimiento consiste en motivar la participación de la gobernanza multinivel posicionada en el territorio. Al respecto, la integración de los gobiernos locales, instituciones del gobierno, organizaciones no gubernamentales, pueden aunar esfuerzos y recursos conducentes a multiplicar la presencia y los alcances de los prototipos.
- ▶ Las instancias académicas de la Universidad Nacional podrían integrarse para diseñar y multiplicar MDT. Esto mediante una estrategia de comunicación que motive la participación de más personas académicas que, con su conocimiento técnico o *know-how*, conduzcan a la generación de nuevos casos. Sin duda, la divulgación de resultados es estratégica para lograr una mayor cobertura y alcance regional.
- ▶ Los MDT requieren ser financiados con un fondo estratégico y no concursable de recursos para inversión y operación, de tal manera que dichos recursos sean asignados según las demandas sociales o necesidades planteadas por los sectores productivo, social, artístico y cultural, esto permitiría consolidar su pertinencia social.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, L. (2007). El aporte de la Política Pública y de la Nueva Gestión Pública a la gobernanza. *Revista del CLAD, Reforma y Democracia*, (39): 1-15. Disponible en: <http://www.redalyc.org/>
- Araya, G. (2020). *Desarrollo sostenible y gestión de negocios de una cooperativa de electrificación rural*. Tesis de doctorado. Universidad Estatal a Distancia. Escuela de Administración. Sistema de Estudios de Posgrado. San José, Costa Rica.
- Arias, R. y otros. (2011). Transformación productiva y desigualdad en Costa Rica. *Revista Ciencias Económicas*, 29-N.º1/59-95.
- Böllinghaus, T. et al. (2009). *Manufacturing Engineering*. doi: 10.1007/978-3-540-30738-9_7. Berlin: Springer Heidelberg.
- Diario Oficial La Gaceta. (2022). Alcance número 13 a *La Gaceta* No. 16. Ley de desarrollo regional de Costa Rica. Imprenta Nacional. La Uruca, San José, Costa Rica.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2021). Encuesta Nacional de Hogares.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2023). Encuesta Nacional de Hogares.
- Libro Blanco del Comité de las Regiones sobre la gobernanza multinivel. (2009). *Official Journal*, C 211, 1-27. CELEX: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52009IR0089\[legislation\]](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52009IR0089[legislation])
- Méndez, C. (2004). *Metodología. Diseños y desarrollo del proceso de Investigación*. México: Editorial Mc Graw Hill.
- Morris, D. (2018). Innovation and productivity among heterogeneous firms. *Research policy* 47 (1918-1932). Department of Economics, University of Strathclyde, United Kingdom.
- Ortega, A. (2021). *La Condición de pobreza en Costa Rica: Una mirada retrospectiva hacia la política social implementada entre el 2015-2019*. Tesis doctoral. Instituto Centroamericano en Administración Pública (ICAP). San José, Costa Rica.
- Parada, M. 2022. Presentación extensión prototipos. Diapositiva de Power Point en: https://unaaccr.sharepoint.com/:p:/s/PONEN-CIAMODELOS/Edi6v17cfYhEtxZrYDQZfugBKcRBOB0K_DvsQcr-28hZl0w?e=Ja4SII

Capítulo II.

Fortalecimiento de las organizaciones de productores
de la región Brunca por medio de una unidad para la
formulación de proyectos

Ángel Jesús Porras Solís

Introducción

De acuerdo con los datos de la Encuesta Nacional de Hogares (ENAH) 2023, la región Brunca presenta el porcentaje más alto de hogares en condición de pobreza, correspondiente a un 30,6%, de cierto una cifra muy superior al porcentaje nacional del 21,8%. Asimismo, los niveles de escolaridad promedio apenas superan los seis años, lo cual redundará en empleos de poca calificación, informalidad y bajas remuneraciones o ingresos, en particular en el medio rural y agrícola. Contrasta estos indicadores con la gran riqueza que tiene este territorio en recursos naturales, así como con una amplia base de organizaciones sociales a escala local, que, sin lugar a duda, con el acompañamiento institucional pueden llegar a convertirse en un elemento clave para el desarrollo socioeconómico.

En este contexto desde el ámbito de la política pública se han generado una serie de iniciativas para incentivar el crecimiento en las zonas rurales, mejorar las oportunidades de generación de ingresos y las condiciones de vida de esta población, mediante proyectos productivos.

En el sector agropecuario resalta la Ley 9036 que transforma el Instituto de Desarrollo Agrario (IDA) en el Instituto de Desarrollo Rural (INDER) en el 2012. Esta normativa marcó un paso importante en este sentido, sobre todo a partir de la conformación de territorios rurales y la consecuente creación de los Consejos Territoriales de Desarrollo Rural (CTDR), como instancias de coordinación, negociación y articulación, que promueven la participación de los actores de la sociedad civil, instituciones públicas,

privadas y gobiernos locales, a través de un Plan de Desarrollo Rural Territorial, cuya ejecución se fundamenta en proyectos socioproductivos presentados por las organizaciones.

En el caso particular de la región Brunca, se conformaron para el 2014-2016 cuatro CTDR, como instancias de coordinación y articulación para mejorar el bienestar rural territorial, a saber, el Territorio Sur Alto que comprende los cantones de Osa y Buenos Aires; el Territorio Sur Bajo que abarca Corredores, Golfito y Osa; el Territorio de la Península de Osa que atiende el área peninsular y el Territorio de Pérez Zeledón que abarca los distritos de este cantón. Cada CTDR tiene entre sus principales funciones crear espacios para facilitar la elaboración o gestión de un plan de desarrollo y están conformados por representantes de la sociedad civil, gobiernos locales, organizaciones e instituciones públicas, los cuales, en forma participativa, recomiendan proyectos de impacto para el territorio, que nacen de iniciativas planteadas por sus propios actores sociales.

Por lo general, para estas iniciativas se solicita un proyecto a nivel de perfil o de preinversión para valorar su viabilidad, en el cual se da especial importancia al factor de asociatividad. No obstante, de acuerdo con la experiencia de los distintos CTDR, se ha detectado que la mayoría de las organizaciones acreditadas no disponen de personal capacitado para la formulación de los proyectos, esto provoca que la cantidad de proyectos presentados y que califican para la asignación de recursos sea muy baja.

Ante esta necesidad, y considerando la experiencia que tiene la Sede Regional Brunca en la formulación de proyectos de prefactibilidad y factibilidad, como parte de los informes de trabajos finales de graduación en la carrera de Administración, se propone la conformación de una unidad que acompañe a las organizaciones de productores en el proceso de formulación de proyectos y el consecuente acceso a recursos económicos ante las instituciones públicas.

En el presente capítulo se documenta el contexto y experiencia para la creación de una Unidad de Formulación de Proyectos en la Sede Regional Brunca de la Universidad Nacional, con el fin de acompañar a organizaciones de productores, principalmente de Pérez Zeledón, a formular proyectos productivos y asociativos.

En primera instancia, se revisan los principales fundamentos teóricos y conceptuales que dan soporte al enfoque de Desarrollo Rural Territorial, que en esencia da origen a un nuevo modelo de gobernanza territorial en el país a través de los Consejos Territoriales de Desarrollo Rural. En la sección de aproximación metodológica, se aporta una serie de elementos respecto a los proyectos como herramientas estratégicas para las regiones y toma de decisiones, así como la construcción de capacidades para la formulación y gestión de dichos proyectos. Por último, a manera de resultados, se hace referencia a dos iniciativas que han ingresado a la Unidad de Proyectos de la Sede Regional Brunca, para su respectivo proceso de análisis de las propuestas.

Marco teórico-conceptual

Desarrollo rural territorial

El enfoque de desarrollo rural, predominante en América Latina durante mucho tiempo, apostó a la modernización agrícola, en especial de la agricultura campesina o agricultura familiar, como motor de la transformación productiva. No obstante, entre mediados de la década de 1990 y mediados de la del 2000, tuvo lugar una revisión crítica de la experiencia regional y de construcción de una propuesta tomando en cuenta las nuevas realidades socioeconómicas: el enfoque territorial del desarrollo rural, donde lo rural ya no se considera lo mismo que agrícola y donde la promoción de la transformación se debe basar en un enfoque territorial y no sectorial (Berdegué y Favareto, 2019).

Como señala Fernández (2014), el desarrollo rural vigente desde 1990 corresponde al contexto de la nueva ruralidad y tiene como atributos: la participación de los actores estratégicos, la descentralización de la toma de decisiones, la lucha contra la pobreza y las particularidades del cambio espacial. Aunque existen diferentes abordajes que explican el nuevo esquema, para Berdegué y Favareto (2019) hay una serie de elementos comunes que se pueden señalar como el corazón de la propuesta de este enfoque, a saber:

1. Definición del territorio como un espacio socialmente construido y, por ende, como un conjunto de estructuras, instituciones y actores, más que como una geografía con determinadas condiciones físico-biológicas.
2. Reconocimiento de la diversidad sectorial de la economía rural, incluidas las actividades agrícolas en el sentido amplio, pero también otras actividades primarias, los servicios y las manufacturas e industrias.
3. Valorización del papel de los espacios urbanos y de las relaciones rurales-urbanas.
4. Las estrategias y programas de desarrollo deben pensarse, construirse y conducirse desde abajo, desde el territorio, aunque en diálogo e interacción con las dinámicas supra-territoriales de todo tipo, y con apoyo de políticas nacionales que creen los incentivos para la coordinación entre actores en torno a una visión de futuro transformadora.
5. La estrategia y el programa de cambio estructural incluye la construcción de un actor territorial colectivo.

En esta nueva concepción, el papel de los actores sociales es central, pues son ellos los protagonistas del proceso transformador, donde cada uno tiene un conjunto de capacidades que se deben potencializar y empoderar para la definición e implementación de políticas.

En este sentido, el proceso no es solo responsabilidad del Estado, sino de todos los actores que se encuentran en el espacio territorial, quienes participan de manera directa en la generación de propuestas, promueven procesos y participan en el diseño de iniciativas. Esto cambia la visión tradicional y sectorial del desarrollo rural, que tiene como actores principales a los productores agrícolas, la agricultura familiar, a los campesinos y a otros trabajadores sin tierra o emprendimientos agrícolas incipientes.

Ahora bien, son también actores los gobiernos locales y otras administraciones públicas territoriales, el sector privado (micro, pequeñas y medianas empresas locales y nacionales), los centros de investigación y capacitación, las organizaciones no gubernamentales, los entes de cooperación, entre otros. Esto establece un nuevo esquema de gobernanza territorial, en el cual instituciones

de gobierno y privadas, junto a diferentes participantes, colaboran en el diseño e implementación de instrumentos de política de cambio en el ámbito rural.

En el caso de Costa Rica, con la aprobación de la Ley 9036 en el 2012, el esquema de gobernanza territorial se constituyó desde la lógica de la creación de un nuevo espacio de planificación llamado territorio rural, donde, a través de los Consejos Territoriales de Desarrollo Rural (CTDR), se promueve la participación de los actores de la sociedad civil, instituciones públicas, privadas y gobiernos locales, quienes interactúan y construyen de forma participativa la planificación de su estilo de desarrollo (Castillo y Pérez, 2022).

Desarrollo regional con participación ciudadana

En la planificación para el cambio productivo se considera fundamental la participación de la comunidad representada en sus organizaciones, con el propósito de que sea el ámbito local quien realice propuestas de inversión para el mejoramiento de sus condiciones de vida.

La política de Estado para el Desarrollo Rural Territorial Costarricense (PEDRT) 2015-2030, indica, como uno de sus principios orientadores, la participación, y reconoce que el desarrollo rural requiere de la participación de todos los actores involucrados para concertar y negociar sus distintas percepciones respecto a sus necesidades y potencialidades, desde la base hasta la dirección de los procesos, como un elemento sustancial para promover los cambios organizativos y productivos requeridos para dinamizar la economía territorial.

El Estado costarricense, a través de sus instituciones, ha generado una serie de programas a través de los cuales es posible financiar iniciativas en diferentes formatos de proyecto, los que deben ser formulados por las organizaciones. Las instituciones públicas reconocen, en sus metodologías de intervención, la necesidad de apropiarse de los procesos de transformación socioeconómica de las comunidades locales, pero a la vez se encuentran con sus propias limitaciones para la gestión de recursos. El Plan de Desarrollo Regional Brunca concluye que existe en las

organizaciones sociales presentes poca capacidad de gestión y liderazgo regional, lo cual genera dificultades para que puedan ser beneficiarias de los recursos económicos disponibles en las distintas instancias públicas.

De tal modo, se manifiesta una seria contradicción, en el sentido de que la intervención estatal promueve la participación y generación de propuestas de desarrollo e inversión pública desde lo local, pero, por su parte, las organizaciones sociales en las comunidades presentan limitaciones para formular proyectos. Los recursos económicos dirigidos hacia grupos de población tradicionalmente excluidos o vulnerables son limitados, pero en ocasiones los presupuestos institucionales son subejecutados, por las propias debilidades intrínsecas de estos grupos. Debido a ello, es necesario generar alternativas desde los diferentes actores para subsanar estas debilidades.

Resulta esencial que las estrategias diseñadas, así como los proyectos para resolver las dificultades en los territorios que componen la región Brunca, se realice a partir de la jerarquización de los problemas teniendo en cuenta la opinión de los pobladores, para después darle solución a través de los planes de acción de la misma comunidad y de los recursos existentes. Estas consideraciones son vitales para el funcionamiento de los proyectos de desarrollo local, pues elevan el protagonismo de la comunidad en el proceso de cumplir su función social, al promover, diseñar y ejecutar estrategias de cambio en correspondencia con las posibilidades y realidades para fomentar el bienestar comunitario, mejorar el funcionamiento de la comunidad y satisfacer las necesidades de los pobladores.

Aparte, tal y como lo señala Leandro, Solano y Monge (2014), ante el panorama de la apertura comercial como resultado de la globalización de los mercados, surge la necesidad de que las empresas y organizaciones realicen procesos de transformación en sus sistemas de gestión y producción. Dichos procesos deben dar respuesta, no solo al crecimiento económico de la organización, sino también contribuir a mejorar las condiciones socioeconómicas de sus miembros, en la medida en que estos sean oportunos y permitan solventar las diferentes necesidades. Es aquí donde la universidad pública puede aportar por medio de mecanismos de transferencia tecnológica a dichas organizaciones sociales.

Aproximación metodológica

Los proyectos como herramientas de desarrollo regional

Los proyectos son considerados como herramientas estratégicas para la toma de decisiones, pueden ser considerados como una expresión técnica a soluciones de problemas y un medio para cambiar situaciones desventajosas o problemáticas hacia puntos convenientes en beneficio de la sociedad. De esta forma, se elaboran propuestas para satisfacer necesidades sociales y modificar las condiciones de vida de las personas, sobre todo, fundamentado en la búsqueda de generación de ingresos para grupos vulnerables (Baca y Herrera, 2016).

Por ello, se parte del supuesto de que el cambio estructural desde la base social puede partir de proyectos estratégicos integrales (de carácter local y comunitario), que impliquen la participación de los diversos actores en procesos de creación de valor y generación de bienestar económico y social. De ahí que la participación de la población local en los proyectos constituye un factor de importancia crucial para su desarrollo integrado.

La viabilidad de los proyectos sociales e iniciativas ciudadanas se va a encontrar, en buena medida, influida por múltiples factores que determinarán su éxito o fracaso. Se requiere de un balance inicial que pondere las fortalezas del proyecto en cuanto a factores de orden social, económico, político, ambiental, entre otros. En efecto, para Baca y Herrera (2016), se debe realizar una aproximación y análisis multidimensional a las propias circunstancias del proyecto. La formulación de un proyecto orientado hacia la integralidad procura incorporar diversos aspectos determinantes para garantizar su viabilidad. Desde una visión sistémica, esta perspectiva busca ofrecer respuestas a las problemáticas que afectan a una comunidad o territorio.

Como señalan Herrera, Chávez y Gómez (2014), en su contexto territorial, los proyectos cobran vida en un esquema de proximidad territorial y organizacional. En consecuencia, implica una operación local en terreno que va acompañada de un diseño organizacional en su operación, así como en la estrategia de intervención que pretende aplicarse a través de los servicios

de extensión rural hacia ciertos grupos de población como son campesinos, empresarios locales, entre otros actores implicados en la transformación.

De ahí la insistencia en que, desde un inicio, la población deba tener una participación activa en el proyecto, pues los ciudadanos son quienes conocen de forma cercana sus problemáticas y necesidades más sentidas. La vinculación del proyecto con la comunidad implica crear redes territoriales, esto representa un reto para quienes llevan a cabo la extensión de los servicios ligados al proyecto.

Bajo esta figura, es que, en Costa Rica, mediante la Ley 9036, se crean los Consejos Territoriales de Desarrollo Rural, los cuales tiene como función la coordinación, articulación y gestión del Desarrollo Rural, así como la formulación de los planes de Desarrollo Rural Territorial. El órgano máximo permanente del CTDR es la Asamblea General que constituye un espacio abierto para la participación de todos los actores sociales del territorio acreditados por el INDER ([Ley 9036, 2012](#)).

En el caso particular de la región Brunca, se conformó para el 2014-2016 cuatro unidades territoriales denominadas Consejo Territorial de Desarrollo Rural (CTDR), como instancias de coordinación y articulación para el desarrollo rural territorial. A saber, el Territorio Sur Alto que comprende los cantones de Osa y Buenos Aires; el Territorio Sur Bajo que abarca Corredores, Golfito y Osa; el Territorio de la Península de Osa que atiende el área peninsular y el Territorio de Pérez Zeledón que abarca los distritos de este cantón. El caso de Pérez Zeledón se constituyó el 29 de octubre del 2015, su Comité Directivo se conformó con 25 representantes, quienes representan a los 11 distritos del cantón, 5 grupos de atención prioritaria, el gobierno local y 8 representantes de instituciones públicas. Actualmente, cuenta con 195 organizaciones, 35 grupos no formales y 75 personas físicas acreditadas ([Barrantes y Amador, 2018](#)).

Construcción de capacidades para la formulación y gestión de proyectos

Un proyecto se constituye como un conjunto de actividades que se coordinan para la solución de un problema, y alcanza un resultado en un espacio y tiempo determinados. El proyecto está compuesto por etapas que permiten ordenar en secuencia las actividades necesarias para el logro de los objetivos o resultados esperados (IICA, 2017).

Por lo tanto, la gestión de un proyecto implica coordinar los esfuerzos de los actores desde la gerencia del proyecto para cumplir con las metas establecidas y lograr el impacto esperado en determinado sector o comunidad rural, para lo cual es sumamente importante seleccionar las herramientas adecuadas. Esto implica buscar mecanismos de comunicación adecuada con los integrantes del proyecto y sus beneficiarios para trabajar de forma coordinada en función de una estrategia planificada entre todos los participantes.

Es así como surge la necesidad de identificar y perfeccionar procedimientos, técnicas e instrumentos que permitan vincular el análisis de la realidad social con la intervención en ella, con el fin de identificar y utilizar espacios estratégicos para actuar, así cada proyecto es un espacio de conocimiento y aprendizaje para la formulación de modelos de desarrollo. Por lo tanto, la efectiva gestión de proyectos en cualquier entorno depende de una gran variedad de factores y actitudes personales, propias de los actores que participan en el proceso de planificación, ejecución y evaluación, que al final determinan el éxito y sostenibilidad de un proyecto.

Como señala Suzuki, Sastre y Ríos (2012), estas habilidades, conocimientos y destrezas no siempre han resultado ser fáciles de construir, identificar o medir; de hecho no existe un acuerdo entre los autores sobre qué capacidades deberían ser las necesarias para llevar a cabo una gestión eficiente o, por lo menos, suficiente para efectuar proyectos socioproductivos; tampoco hay una metodología o instrumento de medición consensuada que valore y permita determinar el grado o nivel de capacidad que tiene cada persona u organización y cómo su

comportamiento afecta positiva o negativamente a su entorno social y al propio proyecto. De acuerdo con estos autores, las competencias se dividen en tres ámbitos: la competencia técnica, la cual cubre los contenidos básicos para dirigir un proyecto; la competencia de comportamiento, que incluye las actitudes y destrezas del director o gestor de uno o varios proyectos y la competencia contextual, esta última integra la relación dentro de una organización funcional y la capacidad para funcionar en una organización por proyectos.

De esta forma, la creación de capacidades en los actores - ya sean individuos o colectivos- requiere de marcos filosóficos, conceptuales, programáticos y metodológicos que orienten sus acciones. Para ello, resulta necesario poner en práctica criterios, creatividad e imaginación que permitan gestionar procesos de actualización, transformación e innovación en los conocimientos, actitudes y prácticas dirigidas a la solución de problemas. En este sentido, el desarrollo de capacidades se concibe como un proceso mediante el cual las personas, las organizaciones y la sociedad en su conjunto fortalecen sus saberes, actitudes y prácticas, tanto en los ámbitos técnico-productivos como en los socio-organizativos, con el fin de responder a las contradicciones internas y externas y asegurar su sostenibilidad en el tiempo (Ramos, Báez y Artigas, 2015).

Si bien estos ámbitos se han definido de forma genérica para la gestión de cualquier tipo de proyecto, en la bibliografía de proyectos de desarrollo rural se encuentran incluidos cinco principios (gradualidad, pluralismo, complementariedad, integralidad y solidaridad) como competencias de los nuevos especialistas en el tema; sin embargo, es necesario introducir el saber hacer de los agricultores o personas beneficiarias para complementar y equilibrar ese conocimiento formal (Suzuki *et al.*, 2012).

A lo largo del proceso resulta fundamental fortalecer las capacidades de las poblaciones involucradas, así como crear y consolidar las organizaciones que las representan y asumen responsabilidades en su nombre. Estas organizaciones deben encargarse de orientar las acciones futuras y de garantizar la continuidad de un diálogo abierto, incluso una vez concluido el apoyo externo. La construcción de capacidades organizativas

se basa en el fortalecimiento de las habilidades prácticas, analíticas y gerenciales esenciales en organizaciones que busquen un funcionamiento efectivo y democrático. Entre algunas de las habilidades esenciales que se deben fortalecer se encuentran la autocrítica y evaluación, así como la planificación, el monitoreo y la gerencia financiera, añadidas a las habilidades de desarrollo de redes sociales (FAO, 2005).

Resultados

Unidad para la formulación de proyectos de la Sede Regional Brunca

Desde la Sede Regional se cuenta con una vasta trayectoria en la formulación de proyectos de prefactibilidad y factibilidad como parte de los informes de trabajos finales de graduación en la carrera de Administración. A manera de referencia se pueden destacar los siguientes trabajos finales de graduación realizados en el territorio de Pérez Zeledón:

- ▶ Estudio de factibilidad para la instalación de una planta procesadora de harina de pejibaye ASOFRUBRUNCA.
- ▶ Estudio de prefactibilidad para el acopio y comercialización de cítricos (limón dulce, naranja y mandarina tradicional), por parte de ASOFRUBRUNCA.
- ▶ Estudio de prefactibilidad para la implementación de una planta procesadora y comercializadora de snacks (aperitivos) por parte de la pequeña empresa Frutos y Raíces Tropicales B y B del Sur, S.A, localizada en el distrito de Pejibaye del cantón de Pérez Zeledón.
- ▶ Estudio de prefactibilidad para la instalación de una empacadora AFAPROSUR.
- ▶ Estudio de prefactibilidad para la instalación y operación de planta industrializadora de frijol molido, COOPEAGUILA R.L. Pérez Zeledón.
- ▶ Estudios de prefactibilidad sobre la producción y comercialización de hongos shiitake.

- ▶ Factibilidad del proyecto planta torrefactora de Café los Jilgueros.
- ▶ Estudio de prefactibilidad para la producción y comercialización del pez *catfish* tipo *Ictalurus punctatus* por parte de la Asociación de Productores.
- ▶ Estudio de prefactibilidad para la creación de una cooperativa autogestionaria, dedicada a la producción y exportación de textiles, San Isidro de Pérez Zeledón. Producción y comercialización de productos derivados del fruto del banano por parte de la Asociación de Productores en Pro del Medio Ambiente (APROMACAM).
- ▶ Estudio de factibilidad para determinar la rentabilidad de un módulo de producción apícola en Pérez Zeledón.
- ▶ Estudio de prefactibilidad para la creación de una cooperativa autogestionaria, dedicada a la producción y exportación de textiles, San Isidro de Pérez Zeledón.
- ▶ Estudio de factibilidad para establecer un restaurante de comida rápida saludable en San Isidro, Pérez Zeledón, San José, Costa Rica.
- ▶ Estudio de factibilidad de una planta torrefactora de café por parte de la cooperativa COOPECEDRAL R. L.
- ▶ Estudio de prefactibilidad para la instalación de una planta procesadora de productos derivados del rambután, en la comunidad de Pueblo Nuevo de Cajón en Pérez Zeledón.

También cabe destacar, como parte de los antecedentes de la Unidad de Proyectos, que para año el 2018, en el contexto de una tesis de maestría ([Barrantes y Amador, 2018](#)), se presentó el resultado de un estudio de prefactibilidad para la implementación de una unidad de formulación y evaluación de proyectos, en el territorio de Pérez Zeledón, ubicada en la Sede Regional Brunca de la Universidad Nacional. Según el análisis realizado, se logró evidenciar el interés que tienen las organizaciones en presentar proyectos ante instituciones públicas, así como las debilidades técnicas de las organizaciones en la etapa de formulación. También se identificó que las instituciones públicas brindan acompañamiento y orientación general a las organizaciones en la etapa de preinversión; sin embargo, no es suficiente para concluir de

modo satisfactorio la formulación. Además, se logró demostrar que las organizaciones e instituciones públicas comparten la idea de que se implemente una unidad de proyectos en la Sede Regional Brunca de la UNA. En fin, dicho trabajo recomienda la implementación de la unidad de formulación y evaluación de proyectos, puesto que los resultados del estudio determinaron su viabilidad.

No obstante, dentro de dicha viabilidad se establecen algunos criterios sobre los recursos que se deben disponer para su implementación, entre los más importantes, la contratación a tiempo completo de un coordinador, dos gestores de proyectos y técnico asistente de proyectos. Sumado a estudiantes asistentes y terciarios que se puedan aportar a la unidad. Lo anterior con un costo anual de alrededor de 47 millones de colones y un espacio físico equivalente a 44 metros cuadrados, recursos que serían aportados por la Universidad Nacional, según el estudio en mención. Como complemento a lo anterior, se considera un total de 75 millones de colones en la contratación de servicios profesionales para la elaboración de los estudios específicos de los proyectos, lo cual se cubriría con recursos del INDER. Se estima que la estructura propuesta para la Unidad de Proyectos, en una primera etapa, tendría la capacidad para formular por año tres (3) perfiles de proyectos y tres (3) estudios de prefactibilidad. En total, el costo estimado anual de operación de una Unidad de Proyectos, con las características que sugieren los funcionarios del INDER, rondaría los 123 millones de colones.

Una primera aproximación-experiencia

La población meta a atender por parte de la Unidad de Proyectos está constituida por las organizaciones de productores que estén afiliadas a los CTDR de Pérez Zeledón y que cuenten con iniciativas de proyectos productivos que requieran financiamiento. En efecto, se reciben dos iniciativas correspondientes a la Asociación de Productores en Pro del Medio Ambiente de Calle Mora (APROMACAM) y la Cooperativa de Productores Orgánicos de la Región Brunca (COOPEORGÁNICOS BRUNCA R. L.).

En principio, se planteó la posibilidad al CTDR de Pérez Zeledón de recibir cinco propuestas para su respectivo análisis, no obstante, solo se remitieron las dos en mención. La posibilidad de tener cinco propuestas para su estudio tiene como justificación seleccionar dos propuestas para su acompañamiento en el proceso de formulación, según los recursos de los que se disponen en la Unidad de Proyectos de la Sede Regional Brunca. También lo anterior permitiría definir la ruta metodológica de la Unidad de Proyectos en cuanto a la construcción de un modelo de atención y gestión de las iniciativas de proyectos recibidas, como parte del proceso de aprendizaje y sistematización de experiencias, base fundamental de un proyecto FUNDER.

A pesar de que no se partió en efecto de este escenario, se procedió a atender las dos iniciativas remitidas. Para el análisis de cada una de las propuestas, en primera instancia, se realizó un cotejo entre la información que aportaron las organizaciones y la guía metodológica para formulación de perfiles de proyectos agropecuarios del Ministerio de Agricultura y Ganadería. Para tales efectos se utilizó una matriz, en la cual se enumeran 39 puntos a considerar de acuerdo con los contenidos que deben incluir los perfiles de los proyectos. Al respecto, se identificó qué información existe y no existe en la documentación aportada por las organizaciones a través del CTDR.

De seguido, se valoró en una escala de 0% a 100%, el porcentaje de avance en cada uno de los 39 puntos en mención, de acuerdo con la descripción de los requerimientos especificados en la guía metodológica. En este caso, el valor de 0% nos indica que no existe la información y 100% se considera como información completa. En función de la escala anterior, se determinó la acción a seguir para completar el 100% de la información solicitada en la guía.

A continuación, se presenta un balance general de los resultados de cada una de las propuestas. Se inicia con la propuesta de APROMACAM, la cual ya fue atendida como parte de un trabajo final de graduación de Licenciatura en Administración presentado en la Universidad Nacional en el año 2016. Justamente la información que presenta la organización al INDER para su consideración es una adaptación parcial de dicho trabajo final

de graduación al formato de guía metodológica para formulación de perfiles de proyectos agropecuarios del Ministerio de Agricultura y Ganadería. Aunque el documento presentado por la organización no sigue de manera estricta y en su orden los puntos de la guía metodológica, el análisis realizado permite concluir que la mayoría de los 39 puntos de la guía se pueden completar con la información aportada por la organización y otros contenidos tomados propiamente del trabajo de graduación arriba mencionado.

De acuerdo con el análisis, de forma global, el proyecto tiene un avance cercano a 75%. No obstante, resulta necesario y oportuno actualizar la información de muchos de los puntos, considerando que se toma como referencia datos e información de un trabajo de graduación que se implementó hace casi diez años, lo cual implica que muchos de los parámetros utilizados en su momento se encuentren desactualizados. En particular, lo relacionado con el estudio de mercado y estudio financiero. Esto por cuanto la realidad del mercado de hoy día tiene otra dinámica y pueden afectar los resultados financieros del proyecto tal como se plantearon en su momento.

En lo que se refiere a la propuesta de COOPEORGÁNICOS BRUNCA R.L., el documento aportado sigue la estructura de la guía metodológica; sin embargo, desarrolla unos cuantos puntos, algunos de forma completa y otros en un nivel parcial. Del análisis realizado, se determinó que el grado de avance global de la propuesta está alrededor de un 30%, por cuanto algunos de los puntos más sensibles se deben preparar desde el principio, como lo es el estudio de mercado y el financiero. Incluso se deben plantear puntos medulares de la fundamentación de la propuesta, como lo son los objetivos. Además, se determinó que es favorable para el proyecto integrar y potenciar la plataforma de comercio electrónico con la que, en su momento, contaba la organización y que recibía el apoyo de la Escuela de Ciencias Agrarias a través de UNAPROPYNES <https://coopeorganicos-brunca.unapropymes.com/>

UNAPROPYMES es un proyecto de extensión, investigación, docencia y transferencia de tecnología de la Universidad Nacional (UNA), cuyo objetivo es implementar un servicio de incubación/

aceleración de sitios de comercio electrónico para mipymes costarricenses, en respuesta a la pandemia de la COVID-19, mediante un enfoque multidisciplinario y fundamentado en el diseño e innovación de servicios (<https://unapropymes.com/>).

A partir del anterior análisis, desde la Unidad de Proyectos, se asumió el reto de acompañar a las dos organizaciones en el proceso de formulación. Lo anterior no solo con el objetivo de simplemente completar el formulario que les solicita a las organizaciones, sino también de ir sistematizando experiencias que sirvan como base para las mejoras continuas del proyecto y la propia acción sustantiva de la Universidad Nacional en los territorios. De igual forma, como es posible constatar, que la Universidad Nacional, a través de un trabajo final de graduación y UNAPROPYMES, ha aportado al fortalecimiento de estas dos organizaciones.

En efecto, asumir dicho acompañamiento a las organizaciones, en su momento, planteó una serie de retos, considerando que se inició el proceso en el II ciclo 2021, en pleno escenario de la pandemia COVID 19, en el cual se tuvieron que tomar una serie de previsiones y limitaciones, de manera particular relacionada con el trabajo de campo y recolección de información.

Por lo tanto, desde la Unidad de Proyectos con los recursos disponibles, se ha realizado el máximo esfuerzo por atender las solicitudes del CTDR de Pérez Zeledón. Es importante mencionar que los dos proyectos remitidos por CTDR de Pérez Zeledón son iniciativas de completa verticalización productiva con generación de nuevo valor agregado y dotación de infraestructura. Sumado a la anterior, se tratan de organizaciones con poca o ninguna experiencia en las actividades productivas que se pretenden desarrollar con sus proyectos.

Hoy día, de los cinco (5) proyectos que se han aprobado en el territorio de Pérez Zeledón, solo uno (1) está relacionado con dotación de infraestructura: almacenamiento, conservación y comercialización de granos básicos para los asociados de la Cooperativa de Productores de Granos Básicos del Progreso de Pejibaye de Pérez Zeledón (COOPECEPROMA R.L.). De los otros cuatro (4) proyectos, tres (3) están relacionados con el fomento a la Producción y Seguridad Alimentaria, en específico, el fortalecimiento de

la actividad hortícola, el fortalecimiento de la actividad ganadera y el fortalecimiento de la caficultura. El otro proyecto está relacionado con la "Ampliación de la capacidad agroindustrial de la planta beneficiadora de la Asociación de Productores (as) Conservacionistas de la Piedra de Rivas (APROCONPI)".

En este sentido, según las propias proyecciones del INDER (Barrantes y Amador, 2018), se tiene que, para este tipo de proyecto, a nivel de perfil básico, se requiere en promedio 800 horas profesionales, mientras para un estudio de prefactibilidad 1200 horas para que se cumplan los requisitos necesarios en aras de recibir fondos por parte del INDER. En términos monetarios, cada estudio tiene costo estimado de ₡25 916 888, y ₡38 875 332, respectivamente.

En términos de recurso humano para la Unidad Proyectos (en el contexto del Proyecto FUNDER) se tiene un académico en un cuarto de tiempo y un promedio de tres estudiantes asistentes de Administración con nivel de bachillerato. Estos recursos distan en mucho a lo que se plantea desde el punto de vista técnico para una Unidad de Proyectos, según el criterio de un estudio de prefactibilidad en mención, en el cual tiene un costo estimado anual de operación cercano a los 123 millones de colones, que incluye un espacio de oficina de 44 metros cuadrados y seis funcionarios a tiempo completo.

En efecto, tanto al INDER como al CTRD de Pérez Zeledón, se les ha manifestado que desde Universidad Nacional y, en particular, la Sede Regional Brunca, actualmente no cuenta con los recursos para constituir una Unidad de Proyectos con dichas características de espacio y recursos, así como de alcance en cuanto a la cantidad de iniciativas que se puedan desarrollar en el plano de estudios de perfil y prefactibilidad. Actualmente, se parte de una iniciativa impulsada mediante un proyecto de FUNDER, que busca sentar las bases para la conformación, en el futuro, de una Unidad de Proyectos fortalecida. Esta tendría la capacidad de acercarse a la propuesta y ampliar el alcance de los proyectos planteados por las organizaciones de productores de la región Brunca, siempre que se logre una adecuada articulación de esfuerzos entre la Universidad Nacional y la institucionalidad del sector agropecuario y del desarrollo rural en la región.

En relación con los estudios y avances realizados por la Unidad de Proyectos para dar seguimiento a las dos iniciativas remitidas por el CTDR de Pérez Zeledón, en ambos casos, antes de completar los apartados correspondientes del formulario requerido para optar por recursos del INDER, se llevó a cabo un análisis del contexto en el que dichas iniciativas se enmarcan. En el caso de la propuesta presentada por APROMACAM, como se mencionó antes, en el año 2016 se expuso en la Sede Regional Brunca de la Universidad Nacional el informe de un proyecto de graduación para optar por el grado de Licenciatura en Administración de Empresas con énfasis en Banca y Finanzas, titulado "Producción y comercialización de productos derivados del fruto del banano por parte de la Asociación de Productores en Pro del Medio Ambiente (APROMACAM)".

En dicho informe se llega a la conclusión de que los productos que tienen mercado en Pérez Zeledón son el banano deshidratado, el banano pasa y la harina banano, los cuales tienen como principal punto de venta los siguientes supermercados de la zona comercial de Pérez Zeledón: BM, Cadena de Detallistas, Cañaveval, Coopeagri R. L., El 10 Menos, Luferz, Maxi Palí, Megasúper y San Luis. No obstante, en el estudio se determinó que el proyecto no es rentable, pues los supermercados mayoristas y detallistas indicaron que estarían dispuestos a comprar aproximadamente 50 docenas de banano snack, 30 docenas de harina de banano y 29 docenas de banano pasa por mes, pero de acuerdo con el estudio de técnico se debe vender en grado aproximado 1086 docenas, 1106 docenas y 840 docenas mensuales para que el negocio pueda funcionar.

Por lo tanto, dado este escenario poco favorable para desarrollar una propuesta orientada a la construcción de una planta de procesamiento y a la implementación de un plan de comercialización de productos derivados del banano —a cargo de una organización que carece de una estructura organizativa sólida y de experiencia en este tipo de producción y comercialización—, la Unidad de Proyectos ha trabajado en la búsqueda de la mejor alternativa para dicha organización.

En el caso particular de COOPEORGÁNICOS BRUNCA R.L., se trata de una organización relativamente nueva, cuya fundación

data del año 2018. Esta conformada por un grupo de alrededor de 30 productores dedicados a la producción de hortalizas, frutas y raíces tropicales en forma orgánica, certificados y en proceso de transición. Se organizan con la finalidad de dar valor agregado a los productos, aumentar la producción y obtener mayores oportunidades en el mercado.

De acuerdo con lo anterior, la organización busca con su propuesta contar con un espacio propio donde puedan desarrollar sus actividades, pues, en la actualidad, deben alquilar un local para tales propósitos. Esto no les ha permitido ampliar su oferta y llegar a otros puntos de venta en el cantón de Pérez Zeledón. Lo ideal es que dicho espacio se ubique en un punto estratégico dentro de la zona comercial de Pérez Zeledón. Asimismo, que contar con ese espacio sirva de punto de arranque para desarrollar otras opciones productivas con mayor valor agregado. Al igual que en el caso de la anterior organización, desde la Unidad de Proyectos, se ha trabajado en buscar la mejor alternativa posible de acuerdo con los objetivos plantea dos por la organización.

Tal y como se puede constatar, ambas iniciativas resultan complejas debido al alcance que se pretende con sus respectivos proyectos, así como con los recursos que se disponen desde la Unidad de Proyectos para hacerles frente a estas, los cuales son limitados en el contexto de los requerimientos que implica realizar estudios de factibilidad o prefactibilidad.

Conclusiones y recomendaciones

El nuevo modelo de gobernanza territorial, basado en un enfoque de desarrollo rural territorial, significa una oportunidad para que las organizaciones puedan materializar sus ideas de proyectos productivos y poder dar mayor valor agregado a su actividad. En este contexto, la planificación se considera fundamental la participación de la comunidad representada en sus organizaciones, con el propósito de que sea el nivel local el que realice propuestas de inversión para el mejoramiento de sus condiciones de vida. En esta nueva concepción, el papel de los actores sociales es central y son ellos los protagonistas de sus

capacidades, ya no es solo responsabilidad del Estado. Así, los proyectos pueden ser considerados como herramientas estratégicas para la toma de decisiones y, a su vez, una expresión técnica a soluciones de problemas y un medio para cambiar situaciones desventajosas o problemáticas hacia puntos convenientes en beneficio de la sociedad.

No obstante, para lograr lo anterior es necesario que las organizaciones cuenten con alternativas de formulación para poder materializar sus ideas de proyectos. De ahí la importancia de la articulación institucional y el respaldo real que se le pueda dar a estas propuestas. De primera mano fue posible observar cómo las organizaciones no cuentan con los recursos necesarios para realizar los estudios solicitados, que como se mencionó, pueden tener un costo aproximado de 20 millones de colones.

Como principal recomendación, se puede destacar la necesidad de fortalecer la articulación institucional regional, de tal manera que se aclare el papel de cada institución en el proceso de acompañamiento a los productores, mediante acuerdos formales, no esporádicos, en los cuales se evite que el peso o responsabilidad del proceso recaiga en una institución.

Asimismo, resulta relevante capacitar a las organizaciones en materia de formulación de proyectos, no en el sentido de que formulen sus propuestas, sino para que puedan dimensionar el alcance y las posibilidades de los requisitos que se solicitan para tener acceso a financiamiento.

Por último, es necesario que, desde la Universidad Nacional, se puedan potenciar aún más los trabajos finales de graduación en el área de proyectos, de tal manera que estos puedan aproximarse de una mejor manera a los requerimientos que se exigen para el consecuente financiamiento, por ejemplo, retomar la iniciativa de realizar trabajos finales de graduación interdisciplinarios.

Referencias bibliográficas

- Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica Ley 9036. (2012, 29 de mayo). Transformación del Instituto de Desarrollo Agrario (IDA) en el Instituto de Desarrollo Rural (INDER). *Diario Oficial La Gaceta* No 103. https://www.imprentanacional.go.cr/pub/2012/05/29/COMP_29_05_2012.html
- Baca, N. y Herrera, F. (2016). Proyectos sociales. Notas sobre su diseño y gestión en territorios rurales. *Convergencia: Revista de Ciencias Sociales*, (72), 67-89. <https://convergencia.uaemex.mx/article/view/4131/2703>
- Berdegú, J. y Favareto, A. (2019). Desarrollo Territorial Rural en América Latina y el Caribe 2030. FAO. <https://www.fao.org/3/ca5059es/ca5059es.pdf>
- Barrantes, J. y Amador, S. (2018). *Estudio de prefactibilidad para la implementación de una unidad de formulación y evaluación de proyectos, en el territorio de Pérez Zeledón, ubicada en la Sede Regional Brunca de la Universidad Nacional* [Tesis de maestría]. Instituto Centroamericano de Administración Pública.
- Castillo D. y Pérez, K. (2022). Avances y desafíos de la gobernanza rural territorial en Costa Rica: Período 2012-2017. *Desarrollo y Territorio* (2), 62-71. <https://desarrolloyterritorio.unvm.edu.ar/ojs/index.php/desarrolloyterritorio/article/view/447/352>
- Fernández, L. F. (2014). La gestión del desarrollo regional y rural: entre el territorio y la desterritorialización. *Perspectivas Rurales Nueva Época*, 12(23), 33-62. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/perspectivasrurales/article/view/5596/5474>
- Herrera F., Chávez, C. y Gómez, D. (2014). Metodologías en el diseño e implementación territorial de Políticas públicas. Análisis y reflexiones a partir de proyectos de desarrollo rural en México. Universidad Autónoma del Estado de México. Ciudad de México, México. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8316/ev.8316.pdf
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2023) de Costa Rica. Encuesta Nacional de Hogares (ENAHOG) 2023.
- Leandro L., Solano, A. y Monge, Y. (2014). El sector cooperativo y la prestación de servicios a los productores: el caso de la Cooperativa de Caficultores y Servicios Múltiples de la Cordillera Alta de Tilarán y Abangares (COOPELDOS R. L.). En *Globalización y desafíos para la pequeña agricultura en Costa Rica* (pp. 149-184). EUNA. <https://euna.una.ac.cr/index.php/EUNA/catalog/view/99/30/27>
- Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura. (2017). Guía para la formulación de proyectos de inversión del sector agropecuario bajo el enfoque de planificación estratégica y gestión por resultados. <https://www.fao.org/3/I8097ES/i8097es.pdf>

- Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación. (2005). Un enfoque para el desarrollo rural: desarrollo Rural Participativo y Negociado. <https://www.fao.org/3/ak228s/ak228s.pdf>
- Ramos, A., Báez, D. y Artigas, E. (2015). Desarrollo de capacidades para el desarrollo local en cambio de época. *Interações*, 16(2), 339-350. <https://www.interacoes.ucdb.br/interacoes/article/view/73/97>
- Suzuki, T., Sastre, S. y Ríos, I. (Julio, 2012). Construcción de capacidades para la gestión de proyectos de desarrollo rural. Un enfoque desde las competencias. 16th International Congress on Project Engineering, Valencia, España. https://oa.upm.es/19189/1/INVE_MEM_2012_108606.pdf
- Universidad Nacional. (2017). Plan Estratégico Sede Regional Brunca 2017-2021. <https://www.srb.una.ac.cr/index.php/es/documentos/planes-estrategicos-y-operativos?download=20:plan-est-2017-2021>

Capítulo III.

Acompañamiento a comunidades de la Península de Osa desde la inter-transdisciplinariedad

Catalina Carrillo Vargas
Nathalya Peraza Valverde
María Laura Jiménez Villalobos

Introducción

El acompañamiento con las comunidades tiene, como uno de sus objetivos, fortalecer procesos de participación ciudadana, mediante el desarrollo de capacidades autogestionarias y la búsqueda de mejorar la calidad de vida en los territorios.

Asimismo, se pretende vincular a la academia, partiendo de las necesidades, vivencias y cotidianidades de las personas, dentro de un contexto compuesto por un entramado de factores, tanto internos como externos que se interrelacionan entre sí. Para lograr dichas transformaciones, es indispensable entender la complejidad de las realidades comunitarias y tomar en cuenta la mayoría de sus elementos. Además, como lo establece Henao *et al.* (2017), debe de haber un cierto nivel de integración en las disciplinas involucradas -con cierta afinidad en su orientación- hacia el objeto de estudio, para así crear nuevas disciplinas en la búsqueda de dicho objetivo en común. En este sentido, la inter-transdisciplinariedad permite trabajar de manera conjunta desde distintas disciplinas para abordar los procesos con una visión más integral.

Partiendo de este enfoque, el Programa Interdisciplinario Costero (PIC) se planteó como objetivo en este proceso contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de poblaciones de dos comunidades del sur de Costa Rica, Bahía Drake y La Palma de Puerto Jiménez, ambas ubicadas en la Península de Osa, las cuales presentan Índices de Desarrollo Social bajo (INEC, 2011), así como empobrecimiento y desigualdad social, que se ven reflejados en los rezagos educativos y de acceso a empleo.

Este cometido de mejorar el bienestar socioeconómico de las comunidades costeras, se plantea mediante el fortalecimiento de la gestión comunitaria y socio-productiva, vinculados al ámbito del desarrollo rural marino costero desde una perspectiva interdisciplinar, transdisciplinar, interinstitucional, multisectorial y de derechos humanos; para ello, se implementó la metodología denominada Acompañamiento Social Participativo, que abarca elementos de la educación popular, lo psicosocial, las epistemologías feministas-decoloniales, el enfoque de género, la interpretación ambiental y el análisis biológico. De tal manera, la inter-transdisciplinariedad permitió un trabajo conjunto en busca del bienestar de las personas.

Este texto se encuentra dividido en cuatro apartados, a saber: referente teórico, el cual reúne los conceptos y teorías utilizadas para la construcción de este proceso; metodología, que explica las fases metodológicas y epistemológicas del trabajo en equipo, así como el trabajo con las comunidades; resultados sobre las acciones llevadas a cabo en las comunidades; por último, en el apartado de discusiones y conclusiones se analiza la puesta en práctica de la inter-transdisciplinariedad, además de visibilizar algunos aportes y reflexiones teóricas sobre el trabajo realizado en estas comunidades.

Marco teórico-conceptual

Para efectos de este trabajo, es necesario conceptualizar el referente teórico desde el cual se realizaron los acompañamientos a las comunidades. Este, más allá de ser un conjunto de conceptos o términos, se vincula a una serie de posturas políticas, profesionales y personales de las personas encargadas del proceso. Como punto de partida para la elaboración, tanto de la estrategia teórica como de la metodológica, se utilizó como referente la Investigación Comunitaria (IC)², pues a partir de esta se efectúan los procesos de acompañamiento inter-transdisciplinarios.

2 En adelante abreviada IC.

Investigación comunitaria

Según Ruiz (2014), la globalización y el neoliberalismo tienden a homogeneizar y estandarizar lo cultural y social, esto se visibiliza en investigaciones en las que existe una inclinación hacia modelos hegemónicos y de tradición positivista, los cuales generalizan en la población, métodos e instrumentos que no son contextualizados a las personas y comunidades, según sus necesidades, experiencias y vivencias.

Aparte, se piensa la investigación en comunidades como una intervención a las personas que son parte de ellas; sin embargo, tal y como lo señala González Rey (2014, p. 25): “El uso del término de ‘intervención comunitaria’ es polémico hoy, por lo que implica en términos de poder, manipulación y acción unilateral del equipo profesional”. Según González Rey, con frecuencia en la investigación o en proyectos en comunidades, los y las profesionales definen y realizan acciones sin validar o reflexionar con su población, lo cual reproduce una lógica que coloca la importancia en el investigador, quien termina imponiéndose en la comunidad.

En contraparte a este tipo de investigaciones, surgen modelos como la IC, la cual enfatiza el papel participativo de las personas y de las comunidades, es de carácter constructivo e interpretativo y permite pensar en la comunidad como un espacio de encuentro, que acompaña las acciones comunitarias (Ruiz, 2014). Así, dicha propuesta pone relevancia sobre la participación de las comunidades, fomenta el diálogo, la reflexión y la crítica, además de la inclusión de las personas en el uso de instrumentos y en el curso de la investigación (González Rey, 2014). Para Borjas et al. (2014, p. 1): “la investigación comunitaria, permite dar protagonismo a los miembros de la comunidad, de tal forma que puedan colaborar en la investigación de las realidades sociales que le rodean; todo ello con el fin de encontrar soluciones o mejoras a las situaciones que afecten el bienestar de la sociedad”.

La IC permite pensar en un tipo de investigación que incluye a las personas con las cuales se está investigando, no como sujetas/objetas, sino como participantes; además, realiza una lectura de los problemas de investigación, utilizados en la

investigación tradicional, como procesos sociales de investigación (Peraza-Valverde, 2022). A partir de este planteamiento que propone la IC, González Rey (2014) indica que el papel de la persona investigadora permite construir la información de manera permanente y en conjunto con la comunidad, por lo que la persona investigadora va realizando hipótesis y construcciones teóricas en todo momento.

Para realizar IC es indispensable comprender los contextos de las comunidades; de tal modo, Borjas *et al.* (2014) señalan que es necesario conocer las realidades sociales, así la persona investigadora genera habilidades y una presencia responsable en el acompañamiento para la búsqueda de soluciones. Esto implica que quien investiga conozca la comunidad, su organización, sus habitantes y cotidianidad, lo cual posibilita:

Tener una visión dinámica de la realidad, lo que permite reconocer los problemas sociales que existen; además, representa la participación de los grupos investigadores con la comunidad. Toda investigación debe tener una pertinencia que está fundamentada en las necesidades de la comunidad y permita generar una transformación mejorando así su bienestar (Borjas *et al.*, 2014, p. 2).

Para lograr esta dialéctica entre comunidad-persona investigadora, González Rey (2014) conceptualiza el término “escenario social de la investigación”, que refiere a las maneras como la persona investigadora logra contacto con la comunidad, para generar así interés por parte de esta última en el proceso de investigación y lograr una participación conjunta. Para González Rey (2014, p. 38), “lo más importante no es brindar información, sino presentar reflexiones y desafíos orientados a provocar la reflexión entre los participantes, pues se hace la presentación sobre cuestiones que sabemos son importantes para la población que pretendemos participe en la propuesta profesional y/o de investigación que nos proponemos”.

Por lo antes descrito, se evidencia que la IC constituye una herramienta que posibilita la participación de las personas que habitan los territorios, en contraposición a las posturas

hegemónicas de las investigaciones tradicionales que suelen concebir a las comunidades desde una lógica de extractivismo investigativo. Asimismo, la IC busca reivindicar a las poblaciones históricamente violentadas y vulnerabilizadas, por lo que resulta indispensable fomentar y promover la participación comunitaria como vía para impulsar procesos de transformación social.

Participación comunitaria como elemento indispensable de la IC

Para realizar acompañamientos a las comunidades, se requiere una participación activa de las personas, por lo cual es preciso que las investigadoras fomenten y promuevan incluir a toda la comunidad. La participación comunitaria se refiere a una serie de procesos ligados al involucramiento, espacios de toma de decisiones, actividades o proyectos que buscan el bienestar de los y las habitantes en sus comunidades. Según Montero (2004, p. 229), es “un proceso organizado, colectivo, libre, incluyente, en el cual hay una variedad de actores, de actividades y de grados de compromiso, que está orientada por valores y objetivos compartidos, en cuya consecución se producen transformaciones comunitarias e individuales”.

Por otra parte, para poder comprender la participación comunitaria se deben tomar en cuenta a las personas actoras en estos espacios, que Rozas (2014) denomina “sujetos comunitarios”. Al referirse a este sujeto comunitario, se trata de actores que tienen incidencia en diferentes ámbitos comunales, cuya participación está determinada en sus raíces territoriales, culturales o históricas, que generan un sentido de identidad, cohesión y le llevan a movilizarse (Rozas, 2014).

Entonces, el sujeto comunitario no se constituye de manera individual o por la suma de personas, está compuesto por un conjunto de personas que articulan, tienen cohesión social, identidad y metas colectivas (Rozas, 2014); por lo tanto, se reconoce bajo este concepto también a las poblaciones que se organizan por un problema, necesidad y urgencia local (Rozas, 2014). Por esta razón, dicho concepto concibe la existencia de un colectivo cuyos miembros mantienen una percepción de interdependencia, así

como una variedad de actividades y de niveles de compromiso (Cueto, Seminario y Balbuena, 2015).

Para que la participación comunitaria genere incidencia también necesita el acompañamiento de instituciones y organizaciones, en vista de lo cual resulta pertinente tener conciencia de la comunidad como un complejo tejido social con subjetividad propia (González Rey, 2014); además, de que la comunidad es un espacio de liberación, en tanto requiere que las personas sean incluidas en la práctica y creación de conocimiento, así como del reconocimiento de que existen sectores de la población que han sido oprimidos (Montero, Flores, González Rey, 2014). Lo anterior permite comprender que la participación está determinada por aspectos propios de la comunidad, pero, adicionalmente, por las acciones de quienes se encuentran realizando procesos de acompañamiento e investigación.

De esta manera, propiciar la participación comunitaria requiere de estrategias en diferentes ámbitos de acción, como los sociales, educativos, económicos, culturales, ambientales y psicológicos, por lo cual es necesario trabajar con equipos que fomenten la implicación de las personas desde distintos saberes.

Acompañamiento inter/transdisciplinario

Para iniciar, se requiere conceptualizar lo que se entiende por disciplinas. Siguiendo a González (2019), las disciplinas académicas hacen referencia a ramas del conocimiento que nombran la organización del aprendizaje y la producción de conocimientos. Estas se caracterizan por tener un objeto de investigación, conocimientos especializados que las diferencian de otras disciplinas, poseen teorías y conceptos, desarrollan métodos y lenguajes específicos.

Al referirse a disciplinas, se mencionan ramas de conocimiento especializado con formas particulares de conocer, estudiar e investigar, pero que, además, pueden correr el riesgo de fragmentar el conocimiento al realizarse de manera individual o aislada de otras disciplinas. Para González (2019), esto implica que puedan entenderse como parte de una división de trabajo, pues "al dividir la ciencia en disciplinas especializadas, que trabajan separadamente

hacia la producción del conocimiento, se pueden ver como una disposición racional y eficiente, similar a la división del trabajo en la sociedad” (p. 17). La excesiva especificación del conocimiento ha generado lo que Muñoz y Vázquez (2018) califican como una obsolescencia disciplinar en los estudios contemporáneos, por cuanto comprender el mundo requiere un abordaje multidimensional que no puede alcanzarse desde disciplinas aisladas ni a partir de saberes fragmentados (Llano-Arana *et al.*, 2016). Considerando que las personas, comunidades, grupos y organizaciones enfrentan realidades y dinámicas sociales complejas, resulta pertinente promover un acompañamiento desde perspectivas holísticas e integrales, en las que distintas áreas de acción confluyan y colaboren en la búsqueda de soluciones a los problemas.

Ahora bien, frente a la excesiva especificación del conocimiento, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad se presentan como enfoques que posibilitan la articulación de distintas disciplinas en torno a un mismo objetivo. En el caso de las comunidades, estas perspectivas permiten acompañar de manera integral sus necesidades, abordándolas desde múltiples ámbitos y favoreciendo soluciones más completas y sostenibles. En este sentido, Rodríguez-Araya *et al.* (2020) definen la interdisciplinariedad como una práctica entre varias disciplinas, en la cual existe un grupo de áreas de conocimiento que logran vincularse para acciones específicas; además, evita que se realicen trabajos fragmentados por disciplinas, así permite acompañar de manera integrada, acertada y efectiva.

Gracias al enfoque interdisciplinario se busca disolver las barreras existentes entre ciencias, para eliminar el exceso de especificación y prevenir el aislamiento de las disciplinas, a saber, se integran los saberes y se crean nuevas miradas epistemológicas al conocimiento (López, 2012). Además, en el mundo actual no se puede pensar de manera simplista en la solución de necesidades desde una única disciplina o área de conocimiento, pues se deben tomar en cuenta ciertos factores. De tal modo, para López (2012) la interdisciplinariedad surge como una necesidad, debido a que las investigaciones científicas no pueden ser abordadas desde una sola perspectiva, sino desde varias. Dicho autor al respecto afirma:

La construcción del conocimiento debe darse mediante la mutua cooperación y retroalimentación de los diversos saberes, evitando caer en reduccionismos que se han mostrado infértiles a la hora de explicar fenómenos sumamente complejos desde una sola disciplina. No se puede agotar el objeto de estudio, saber todo acerca de él. El conocimiento se encuentra en continua construcción (López, 2012, p. 3).

En este sentido, aplicar la interdisciplinariedad requiere un trabajo organizado, también comunicación y diálogo entre las distintas ramas de conocimiento. Tal y como lo plantean Rodríguez-Araya (2020, p. 7), “al aplicar la interdisciplinariedad se precisa de la visualización y el análisis de los aspectos e implicaciones que las diferentes disciplinas puedan aportar, con el propósito de alcanzar una fusión conceptual y metodológica estable y compatible”.

En el caso específico de la transdisciplinariedad, según González y Santillán (2018), esta busca el entendimiento de las problemáticas desde su complejidad, desde las manifestaciones reales y construcciones conceptuales. Aunado a lo anterior, precisa una interacción entre el conocimiento teórico y el práctico, para proponer soluciones y conocimiento; sin embargo, para lograr ese objetivo, se requiere el conocimiento de actores sociales y de las comunidades, así como de la organización del trabajo.

Por consiguiente, la interdisciplinariedad propone el trabajo en conjunto entre disciplinas, por medio del diálogo crítico, la integración de discusiones metodológicas y la construcción del conocimiento (Arellano, Paz y Avendaño, 2018):

Se basa, al mismo tiempo, en un diálogo vertical y horizontal entre saberes que construye un nuevo marco epistémico, y cuya transformación los lleva hacia nuevos planos de entendimiento de la realidad en una “actitud de conocimiento” que potencializa la creatividad del proceso científico y su aplicación práctica (Arellano, Paz, Avendaño, 2018, p. 82).

Por su parte, Muñoz y Vázquez (2018) reconocen que la transdisciplinariedad posibilita alcanzar la tecnociencia, la que no se

realiza de manera individual, sino en equipos de investigación: se integran personas con diferente formación, se propicia la colaboración y la combinación de conocimientos, destrezas y recursos.

Todo lo antes mencionado indica que la inter-transdisciplinariedad en las comunidades posibilita acompañamientos por medio del análisis colectivo y de la integración de saberes; asimismo, para poder llevarse a cabo, requiere contar con equipos, enfoques y estrategias adecuadas.

Equipos y estrategias inter-transdisciplinarias

La inter-transdisciplinariedad permite actuar en conjunto desde las distintas profesiones y áreas de acción –a diferencia de los equipos multidisciplinarios que trabajan desde diferentes profesiones o disciplinas de forma no integral–; de tal modo, los equipos inter-transdisciplinarios operan con los conocimientos integrados y evitan la fragmentación. Por esta razón, un equipo que se proyecta desde este enfoque debe contar con ciertas características que le posibiliten aplicar estrategias de acompañamiento en las comunidades, tales como la apertura al diálogo, la comunicación, flexibilidad al cambio, la habilidad de trabajo en equipo, así como la capacidad de incorporación de diferentes personas según se requiera. Para Villarreal (2013), la experiencia inter/transdisciplinaria es importante para la pluralidad, alteridad e identidad de las sociedades actuales, lo cual facilita la articulación por medio del diálogo dentro de diferentes sociedades, de ahí que la comunicación sea un elemento central.

Un equipo inter/transdisciplinario está formado por varios profesionales en diferentes áreas, “permitiendo y posibilitando renovar y trascender sus espacios académicos y tradicionales” (Villarreal, 2013, p. 203). Esto asegura que el trabajo de los grupos inter/transdisciplinarios vaya más allá de una simple conexión con sus profesiones, más aún favorece que se compartan los conocimientos en espacios sociales y comunales.

Por lo tanto, puede afirmarse que los equipos que trabajan desde enfoques inter y transdisciplinarios cumplen una función social fundamental, ya que establecen una vinculación directa con la sociedad y contribuyen a reducir la fragmentación del

conocimiento. Además, cabe destacar lo apuntado por Villareal (2013, p. 179): “La recuperación de zonas marginales de dos o más disciplinas, lo que es inicial intento de interdisciplinariedad y que se convirtió en un proceso que ha transformado el panorama de todas las ciencias”; en consecuencia, este enfoque en equipos de trabajo fomenta cambios en las distintas disciplinas desde el sentido de colaboración e integración.

Por último, el trabajo conjunto o en equipo, al integrar sus conocimientos, implica también la generación de estrategias sustentadas en metodologías y epistemologías que consideren de manera articulada todos los elementos necesarios para un análisis integral. Esto evidencia que la inter y transdisciplinariedad constituyen enfoques innovadores y creativos, que amplían la producción científica y promueven actitudes más críticas frente a las demandas sociales (Villarreal, 2013).

Aproximación metodológica

El proceso se llevó a cabo por medio de un enfoque cualitativo, pues este se adecúa a los requerimientos del acompañamiento social participativo; tal como lo describen Hernández, Fernández y Baptista (2014), permite interactuar con las personas y colectividades desde sus perspectivas, emociones, experiencias y subjetividades; por tanto, quien investiga se concentra en las vivencias de las personas, dado que trabajar con las comunidades implica conocer sus realidades, vivencias y cotidianidades, así se logra un acercamiento más profundo.

Además, al tratarse de procesos comunitarios se consideró basarse en los principios de la Investigación Comunitaria, que permitiera conocer las realidades de las comunidades en busca de mejorar sus condiciones (Borjas, Osorio, Montero, González Rey, 2014). Además, dicho principio complementado con un Acompañamiento Social Participativo (ASP), promovido por el PIC, que “consiste en un conjunto de técnicas participativas que potencian capacidades individuales y colectivas para el empoderamiento, la autogestión y el ejercicio de una ciudadanía activa que permita el protagonismo de las personas desde sus

realidades, vivencias y conocimientos" (Araya et al., 2022, p. 11). Dicha metodología, a su vez, se nutre de diferentes pedagogías y epistemologías que colocan a las personas como sujetas de sus procesos de transformación: epistemología crítica y decolonial, epistemologías feministas, educación popular, investigación, acción participativa; todas las cuales propician procesos educativos y de aprendizaje con intención de transformar para y desde las personas que aprenden (Ramírez, 2008), aportan a las mujeres para superar sus condiciones de opresión (Blanquez, 2010), son procesos participativos y transformadores basados en las experiencias de las personas (Montero, 2014).

Para el acompañamiento, se ejecutaron una serie de instrumentos como entrevistas, talleres participativos, grupos focales, los cuales vincularon los saberes de las personas profesionales y los saberes de las personas de la comunidad. En vista de ello, fue necesario contar con un equipo inter-transdisciplinario que abarcara las necesidades de las poblaciones de manera integral. Cabe destacar que se realiza un acompañamiento a cinco comunidades de Bahía Drake: Agujitas, Los Planes, Progreso, Caletas y Los Ángeles. Además, de la comunidad de La Palma en Puerto Jiménez.

A continuación, se describen las fases metodológicas que se realizaron con las comunidades:

1. Se realiza una petición por parte de la comunidad de La Palma. En el caso de Bahía Drake, la demanda social la hicieron directamente a la rectoría y esta le solicita al PIC asumir, para acompañar a las comunidades. Luego, se realizan una serie de reuniones con personas de las comunidades, instituciones e instancias de la Universidad de Costa Rica (UCR), Universidad Estatal a Distancia (UNED) y la Universidad Nacional (UNA), con el fin de identificar actores clave y posibles acompañamientos.
2. En el 2019 se formula e inicia con una Actividad Académica que consistió en un estudio exploratorio para conocer y acercarse a las realidades de las comunidades. Para dicho estudio se contó con un equipo interdisciplinario compuesto por

estudiantes y académicas en el área de biología, sociología, psicología y planificación económica y social.

3. Este equipo, tras varias sesiones de diálogo interdisciplinar y construcción grupal, llevó a cabo una serie de estrategias como entrevistas, reuniones, grupos focales y talleres con las personas de las comunidades. Además, reuniones con instancias de la UNA, UCR y UNED para determinar maneras de acompañar y posibilidades de asumir estos procesos.
4. A partir del aporte del equipo interdisciplinario, se identificaron necesidades económicas, sociales, socioemocionales, culturales, educativas y ambientales en las comunidades, las cuales fueron validadas con ellas; se documentó por escrito el mapeo realizado.
5. Finalizado el estudio exploratorio, el equipo realizó reuniones para la valoración de posibles acompañamientos a las comunidades. De esta manera, se formuló la segunda Actividad Académica llamada: "UNA en Osa", la cual propone una serie de procesos de acompañamiento, desde los diferentes enfoques del equipo de trabajo; además, se vinculó a otras carreras e instancias.
6. En el caso de Drake, se acompañó en el proceso de creación de un Plan de Desarrollo Local en conjunto con la UNED, para lo que se realizaron sesiones de trabajo en equipo, así como consultas a la comunidad, para validar la metodología e integrar sus aportes, saberes y conocimientos. En el caso de La Palma, se dio acompañamiento a un grupo de mujeres, la Asociación de Desarrollo Integral de Desarrollo de La Palma y al sector turismo.
7. Se continúa el acompañamiento a las comunidades según pequeños proyectos planteados por ellas mismas.

El uso de esta metodología en las comunidades estuvo acompañado, además, por una metodología de trabajo dirigida al equipo interdisciplinario. Esta favoreció una gestión adecuada y oportuna dentro del grupo, basada en un proceso colectivo de intercambio de saberes y de validación de estrategias y metodologías. A continuación, se detalla la metodología aplicada en el equipo:

- ▶ Para un buen logro del abordaje del tema previsto, se requirió comunicación, coordinación, concertación e integración, pues resulta imprescindible desarrollar algún grado de comunidad de lenguaje, para superar las particularidades de terminología técnica y científica.
- ▶ A lo interno del equipo se generó una estrategia de trabajo a partir de lo investigado en las comunidades, mediante la proposición, el diálogo y acuerdos mutuos. Esta estrategia incluyó los conocimientos, saberes y formación profesional de las personas participantes.
- ▶ Se realizaron reuniones de equipo para dar seguimiento, en conjunto, a los trabajos y capacitarse en temáticas desde las diferentes disciplinas; de tal manera que todos los procesos se generaron de manera conjunta y en análisis de equipo.

La siguiente figura muestra la dialéctica del proceso, que permitió, a partir de las necesidades comunitarias, plantear metodologías que facilitarían la gestión local, gracias al criterio de las personas profesionales y a los saberes de quienes habitan las comunidades.

Figura 1.
Metodología del equipo.



Nota: elaboración propia (2022).

Como se muestra en la figura 1, la demanda proviene de la necesidad comunitaria y es el eje de partida; luego, el equipo de trabajo facilita espacios para que la comunidad pueda identificar y priorizar sus necesidades; después, en reuniones de equipo se consideran las posibilidades de acompañamiento, según los recursos con los que cuenta la comunidad y los diferentes actores sociales clave, con el fin de realizar una propuesta. Por último, el equipo valida con la comunidad la estrategia de acompañamiento y se crean colectivamente los planes de trabajo, así como los acuerdos para lograr los objetivos propuestos.

Este proceso ha generado una serie de resultados que se pueden visualizar en fases que no han sido lineales; además, ha

debido ajustarse la metodología a las diferentes coyunturas y contextos cambiantes de las comunidades.

Resultados

Los logros obtenidos se dividen en la fase del estudio exploratorio situacional y, posteriormente, el acompañamiento social participativo facilitado por el equipo interdisciplinario, que da paso a resultados con un enfoque integrador, tanto en el ámbito del trabajo con las comunidades como en el ámbito de equipo.

A continuación, se puntualizan los indicadores de logros que dan respuesta a los objetivos formulados en cada fase o actividad académica:

- ▶ Un mapeo de actores sociales con veintiún grupos, organizaciones comunitarias, líderes comunales y representantes de nueve instituciones públicas y cuatro ONG de Bahía Drake y La Palma. A continuación, se destacan los resultados obtenidos:
 - Caracterización general de las comunidades. Descripciones históricas desde las voces de las personas.
 - Identificación del tipo de relaciones e influencia que tienen los actores sociales entre sí.
 - Identificación de liderazgos o personas, grupos, organizaciones e instituciones con capacidad de influir y sumar esfuerzos.
 - Los tres puntos anteriores se desarrollan con el fin de distinguir posibilidades de crear redes de articulación, así como de identificar aquellos actores que significan un posible obstáculo o amenaza para la consecución de un objetivo.
 - Generación de espacios con el fin de identificar necesidades y problemáticas; también su priorización en términos de corto, mediano y largo plazo, con seis poblados de Bahía Drake. En el caso de la comunidad de La Palma participaron, en dicha identificación, ocho grupos organizados, asociaciones y líderes/liderezas.

- Reconocimiento y validación de recursos y fortalezas de las comunidades, como herramientas para la concreción de metas en el ámbito comunitario.
- Análisis interdisciplinario de las categorías de estudio.
- Devolución de resultados y validación comunitaria de la información construida, producto del diálogo de saberes.
- Fomento de la incidencia política por medio de la participación ciudadana.

▶ Redes interinstitucionales con participación del PIC.

- Conformación de redes interuniversitarias con la UNED, su Vicerrectoría de Extensión y el Programa de Gestión Local; asimismo, con PIOSA de la UCR.

Una vez finalizada esta primera fase y establecida una relación de confianza o apertura con las comunidades y otros actores sociales, se continúa con su acompañamiento, lo que resulta en:

▶ Implementación de planes de acción para la atención de demandas de los colectivos de las dos comunidades.

- Conformación de planes de trabajo y metodologías participativas con la UNED, para acompañar el proceso del Plan de Desarrollo impulsado por la ADI de Bahía Drake.
- Validación comunitaria de la metodología y fases del plan. Capacitación a la ADI en el desarrollo de la metodología.

▶ Apoyo a las agrupaciones locales en la elaboración de iniciativas interinstitucionales, multisectoriales y socioproductivas.

- Conformación de cinco comités comunitarios correspondientes a diferentes poblados en Bahía Drake, encargados de darle seguimiento al proceso del Plan de Desarrollo, así como a proyectos puntuales a corto plazo.
- Articulaciones puntuales con el SINAC para el manejo de conflictos socioambientales en Bahía Drake; también la articulación y evaluación de posibles proyectos de turismo rural comunitario en La Palma.

- Vinculación de estudiantes de la Escuela de Psicología de la UNA con sus prácticas de curso, lo cual permite acompañar a grupos comunitarios de La Palma. Así se trabajó con AsaOsa³, el Fogón de la Abuela, el grupo de mujeres y la ADI de La Palma, en temas psicosociales que surgieron desde las necesidades de las asociaciones.
 - Vinculación con la Federación de Estudiantes de la Universidad Nacional para el desarrollo de un prediagnóstico en materia de Gestión Ambiental de una asociación de mujeres con administradoras de un centro de Acopio, en La Palma.
 - Articulación con el Programa Institucional Osa-Golfo Dulce (PIOSA) para impulsar proyectos de la ADI de La Palma, con el fin de generar alternativas de empleo. Asimismo, se vincula a la Escuela de Planificación y Promoción Social de la UNA y a estudiantes de sus cursos con dichos proyectos, cuyo fin es generar dos estudios de factibilidad, actualmente, en desarrollo.
- ▶ Realización de actividades participativas que promuevan la identidad comunitaria y su relación con el entorno.
- Creación de espacios de diálogo de saberes con representantes del sector turismo de La Palma, que fomentaron el análisis colectivo de su identidad comunitaria, ligada a sus actividades productivas.
 - Fomento de redes de cooperación que generaron un comité de turismo rural comunitario de La Palma.
 - Desarrollo de iniciativas del comité de turismo para potenciar sus actividades productivas; por ejemplo, un mapa turístico informativo aún en construcción.
 - Sistematización de estrategias de cuidado propio, colectivo y afectos por parte de un grupo de mujeres de las Asociaciones AsaOsa y el Fogón de la Abuela en La Palma. Este proceso permitió generar un espacio de diálogo e

3 Asociación de Artesanos de la Península de Osa, grupo de mujeres que se encargan del centro de acopio de Playa Blanca, en La Palma.

intercambio de saberes entre las mujeres que dio como resultado una tesis de maestría de una estudiante.

- ▶ Logros obtenidos más allá de los objetivos planteados en las actividades académicas.
 - Posicionamiento de la Universidad Nacional en la Península de Osa.
 - A raíz de las articulaciones con PIOSA de la UCR, se formuló un proyecto CONARE (se ganó en un concurso), para poder abarcar, de manera más integral e interdisciplinar, las acciones en el territorio. El equipo se conforma por profesionales en psicología, planificación social y económica, agronomía, sociología, antropología, ingeniería eléctrica, artes y biología.

- ▶ Resultados obtenidos en formación y producción académica.
 - Formación a estudiantes de diferentes disciplinas, en procesos de extensión y acompañamiento social participativo.
 - Producción académica de las experiencias, como sistematizaciones, presentación de ponencias y producción de material audiovisual, por estudiantes y académicas, integrando saberes, sentires y análisis colectivo de los procesos.

- ▶ Resultados de gestión de equipo interdisciplinario.
 - Trabajo en equipo, con la apertura para compartir los saberes y construir metodologías, sistematizaciones y análisis de forma conjunta.
 - Desarrollo de empatía y escucha activa para la resolución de imprevistos, así como gestión del riesgo del proyecto.
 -

- ▶ Obstáculos para la consecución de objetivos.
 - Repercusiones debido a la pandemia por el COVID-19.

- Recortes presupuestarios afectan la aprobación de giras, lo cual provocó retrasos en el proceso.
- Malas condiciones climáticas de la época lluviosa que dificultan el traslado a los territorios.
- La realización de talleres de manera virtual se ve afectado por los cortes de internet y de electricidad

Conclusiones y recomendaciones

La inter-transdisciplinariedad es una propuesta que permite fortalecer los procesos de participación comunitaria. Esto se puede visibilizar en las actividades académicas efectuadas en la Península de Osa, las cuales tuvieron como base la investigación comunitaria y el acompañamiento social participativo, que auspiciaron la confluencia de diferentes saberes académicos y comunitarios.

La IC enfatiza la participación activa de las personas de las comunidades en sus propios procesos de transformación social, mediante su inclusión en el devenir de las investigaciones (González Rey, 2014). Este fue un elemento característico de los procesos de acompañamiento efectuado en esta zona, tanto en el estudio exploratorio como en la segunda actividad académica "UNA en Osa", en donde la construcción de las estrategias metodológicas se trabajó en conjunto inter-transdisciplinariamente, contando siempre con la validación de la comunidad.

Para la realización del mapeo de actores, la investigación comunitaria y el acompañamiento social participativo fomentaron el diálogo y el papel activo de los participantes, lo cual posibilita, como lo propone la IC, el protagonismo de las personas y la relevancia en las comunidades para encontrar soluciones (Ruiz, 2014). Lo anterior fue posible desde el equipo inter-transdisciplinario que propició un rol horizontal con las personas, escuchándolas y estableciendo relaciones de respeto y colaboración mutua. En el mapeo se propició, por medio de espacios de participación, que las personas se consideraran en el colectivo, tal y como lo proponen Cueto, Seminario y Balbuena (2015), al fomentar la colaboración ciudadana para trabajar objetivos en común con niveles de compromiso y autogestión por parte de la comunidad.

Este nivel de autogestión y compromiso se logró gracias a que el equipo interdisciplinario promovió el involucramiento de las comunidades en el análisis de sus diferentes necesidades, dando como resultado un diagnóstico social participativo, en el que las personas se implicaron en la selección de los instrumentos empleados, así como en la creación de las estrategias de acompañamiento del grupo de profesionales. En tal sentido, el equipo interdisciplinario utilizó estrategias y metodologías que combinaban la psicología, la biología, la geografía, la planificación y la antropología, para identificar, en conjunto, necesidades en los ámbitos social, cultural, económico, político-institucional y psicosocial. El análisis de dichas dimensiones fue posible a la inter-transdisciplinariedad, que fomentó espacios de diálogo entre los distintos saberes y profesiones, además de estimular el involucramiento de las personas de manera integral, desde sus deseos y motivaciones.

Aparte, la comunidad ha podido trabajar en temas que identificaron como necesidades desde las organizaciones y asociaciones, así han participado en espacios como talleres y capacitaciones con estudiantes de distintas disciplinas. Cabe destacar que estos espacios se generan de manera conjunta, a pesar de realizarse desde diferentes escuelas y disciplinas, pues relaciona las prácticas entre sí, en vista de que la inter-transdisciplinariedad requiere de una planificación de las diferentes áreas del saber. Tal como lo propone Rodríguez-Araya (2020), dicho planeamiento permite que diferentes disciplinas se vinculen para atender necesidades de manera integrada.

La dinámica antes mencionada, se pudo visibilizar en la toma de decisiones que se realizaba con el equipo, donde, en lugar de ver los conocimientos de manera fragmentada o la división de disciplinas especializadas (González, 2019), se resolvían las situaciones desde las diferentes aristas, lo cual implicaba conocer los criterios profesionales de cada disciplina, pero contemplando en conjunto los saberes, los contextos y las vivencias de las personas que habitan los territorios.

De esta manera, la metodología, que incluía el criterio de las personas profesionales y la validación por parte de las y los actores locales, aunado a la revisión de las metodologías a emplear

en ambas comunidades, validaron la constante reevaluación y adaptación de las propuestas del equipo interdisciplinario, enriqueciendo de continuo la labor de extensión.

Un aspecto relevante que se trabajó desde la inter-transdisciplinariedad consistió en la resolución de diferentes conflictos. En el caso de Bahía Drake, se encontró que existen conflictos socioambientales que se trabajaron en conjunto con el SINAC; para ello, se requirió la comprensión desde una perspectiva biológica y ambiental, pero además se necesitó la experiencia de las ciencias sociales a fin de comprender y sensibilizar sobre los aspectos psicosociales de la problemática, con el propósito de atender de forma integral y mediar aspectos ambientales y psicológicos de las personas y su entorno.

En el caso de La Palma, se pudieron atender problemáticas relacionadas con el empobrecimiento, producto del poco acceso a empleos estables en la zona. Un análisis interdisciplinario propició comprender que se deben fortalecer actividades productivas como el turismo rural comunitario; de tal manera que conocer y aprender sobre sus recursos posibilita potenciar los atractivos turísticos para dicho fin. Esto ha requerido no solo formación para las personas en aspectos biológicos que fortalezca sus capacidades en la oferta de los servicios, sino también implicó capacitación en aspectos como planificación, organización y trabajo grupal.

En definitiva, se han vinculado las ciencias sociales, naturales y exactas para interpretar la realidad de las comunidades de una manera integral, así como también para sensibilizar tanto a las comunidades como al equipo de extensión, en temas que, en algunos casos, eran desconocidos para ciertos participantes. De tal modo, el equipo ha aprendido sobre diferentes áreas para atender los procesos, para lo cual fue preciso una constante comunicación, apertura al cambio, adaptación y construcción conjunta con el propósito de abordar casos de conflicto en diversas temáticas, motivado, todo ello, por responder de una manera integral, aportando lecturas y propuestas más adecuadas a las realidades complejas.

A modo de recomendaciones, se sugiere que en los procesos de acompañamiento comunitario y en el abordaje de situaciones complejas se priorice el trabajo con equipos

inter-transdisciplinarios. Estos permiten compartir conocimientos y construir metodologías colectivas, lo que hace imprescindible la capacitación y la formación continua en distintas áreas dentro del grupo de trabajo. Asimismo, esta dinámica facilita identificar el momento oportuno para incorporar nuevos profesionales.

Cabe destacar que para Villarreal (2013), la inter-transdisciplinariedad es innovadora, creativa, posibilita que la creación científica se amplíe y fomente actitudes críticas a las demandas sociales. Lo anterior, se pudo visibilizar en el caso de La Palma con el grupo AsaOsa, que requería atención en necesidades relacionadas con su espacio laboral y la salud ocupacional, por lo cual, al no contar el equipo con profesionales en estas áreas, fue necesario incluir personas que fortalecieron el trabajo conjunto. De esta manera se pudo obtener un diagnóstico del centro de acopio y algunas capacitaciones relacionadas con la salud laboral de las personas trabajadoras.

Mientras, en el caso específico de Drake, se generaron espacios para que la comunidad realizara un análisis de sus necesidades desde diferentes perspectivas; así pues, se concluyó que, para concretar ciertos proyectos o actividades, se requiere primero tener unión e identificación con el distrito, en vista de lo cual hoy día se trabaja fomentando actividades culturales y artísticas para las comunidades.

Para lograr este propósito, es fundamental comprender que el trabajo con comunidades exige una postura ética, política y profesional orientada al bienestar de las personas. En consecuencia, en el equipo inter-transdisciplinario se refuerzan principios éticos a lo largo del proyecto, mediante sesiones de diálogo y acuerdos mutuos sobre la forma como debe desarrollarse el acompañamiento. Esta práctica también permite establecer lineamientos claros con las escuelas que realizan prácticas profesionales, evitando el extractivismo académico. En este sentido, se comunican a la comunidad los alcances, beneficios y limitaciones de cada intervención y, además, se revisan experiencias previas para no repetir acciones ni generar desgaste en las personas. Dicho aspecto ha sido clave en el trabajo inter-transdisciplinario, pues implica articular esfuerzos en lugar de duplicarlos.

En el caso de Bahía Drake, algunas instituciones públicas anteriormente realizaron planes de proyectos locales, a los que no se les dio el seguimiento adecuado, quedando los estudios solo en el papel. Esto genera en la población escepticismo y apatía hacia nuevos esfuerzos, lo cual se ha contrarrestado al facilitar iniciativas comunitarias concretas a corto plazo, y no muy complejas, que respondan a sus demandas sociales.

Retomando el aspecto ético del trabajo comunitario, Ruiz (2014) y González Rey (2014) critican las formas como se llevan a cabo las investigaciones comunitarias que generalizan a las personas, además de la llamada "intervención comunitaria", utilizada en términos de poder sin la validación de la comunidad ni su participación. Dichas prácticas, como ya se ha mencionado, provocan escepticismo y desconfianza hacia los procesos impulsados por organizaciones e instituciones. Tal situación fue evidente en las comunidades de La Palma y Drake, donde encontramos resistencia inicial a colaborar con la universidad, debido a experiencias previas con proyectos que no respondieron a sus intereses ni necesidades, sino que se ejecutaron desde agendas externas sin escuchar a la comunidad.

Por tal razón, uno de los aprendizajes de la experiencia de la investigación y acompañamiento comunitario, consiste en que cada persona profesional posea un alto grado de responsabilidad y de sensibilidad hacia las personas participantes, en vista de las repercusiones que los procesos implican en sus vidas. Esto debe quedar claramente establecido al formular cualquier propuesta o estrategia de abordaje, procurando en todo momento -y como propósito fundamental- impulsar una transformación social que contribuya a mejorar el bienestar de las poblaciones (Borjas *et al.*, 2014).

Otro aspecto primordial que facilita el trabajo inter-transdisciplinario es el acompañamiento a comunidades en condiciones de desigualdad, exclusión y vulneración de derechos. En el caso del PIC, se trabaja con poblaciones ubicadas en zonas costeras que presentan bajos índices de desarrollo social; por ello, el análisis y atención de sus necesidades requiere un abordaje integral desde múltiples perspectivas, lo cual solo es posible mediante la participación de profesionales de distintas disciplinas. Así pues,

contar con un equipo diverso posibilita transformar las realidades de las comunidades, pues en algunos casos se necesita priorizar el acompañamiento en iniciativas urgentes como el acceso al agua potable, al empleo, a la educación, a la salud; de tal modo, se privilegia acompañar desde el cumplimiento de los derechos humanos de las personas en busca de justicia social.

En consecuencia, el equipo, en conjunto con la comunidad, diseñó estrategias y rutas de trabajo sustentadas en la aplicación de la inter-transdisciplinariedad. En el caso de Drake, las comunidades identificaron diversas necesidades prioritarias que se han abordado colectivamente: en Agujitas, se priorizó el fortalecimiento de la unión comunal; en Caletas, se trabaja en garantizar la adecuada recolección de residuos sólidos; en Los Planes, se brinda apoyo a una asociación de la comunidad; en Los Ángeles, se impulsa el fortalecimiento organizacional y la promoción de nuevos liderazgos con miras a conformar una asociación; por último, en Progreso, se ha contribuido mediante procesos de capacitación en arqueología comunitaria.

El equipo inter-transdisciplinario, como se ha evidenciado, presenta un amplio abanico de ventajas; de ese modo, se ha visibilizado el acompañamiento integral a las personas y la conjunción de saberes académicos y populares; sin embargo, es necesario plantear que el trabajo de equipos desde este enfoque también presenta ciertas dificultades.

Como parte de esas dificultades o limitaciones, se encuentran la poca importancia o reconocimiento de parte de la academia al trabajo colectivo entre disciplinas, a causa de la especificación de conocimientos que tiende a fragmentar la ciencia, se cae así en un discurso narcisista de la relevancia de las disciplinas de manera separada, lo cual provoca cierto recelo y dificulta el trabajo integral.

Además, esta especificación permea la formación de las personas estudiantes, en vista de que se les educa específicamente en conocimientos técnicos de su área, por lo tanto, se deja de lado potenciar capacidades y habilidades para el trabajo con personas y comunidades. Lo anterior, se ha podido destacar en el PIC, desde el cual se procura capacitar a las personas estudiantes que asisten en los proyectos, se les prepara en aptitudes para el

trabajo integral y en equipo, contemplando los saberes distintos y las formas de entrelazarlos.

En definitiva, solo cabe destacar la relevancia de que la universidad fomente la inter-transdisciplinariedad en sus áreas sustantivas, como una forma de incidir en la gestión local de las comunidades más necesitadas del país.

Referencias bibliográficas

- Araya, N., Barboza-Torres, I., Carrillo, C., Carvajal, M., Fernández, P., Monge, A. y Peraza-Valverde, N. (2022). *Mapeo de actores en la Península de Osa, comunidades de La Palma y Bahía Drake 2020-2021*. [En prensa]. Universidad Nacional.
- Arellano, J.; Paz, G. y Avendaño, A. (2018). Herramientas metodológicas para la investigación transdisciplinaria en las ciencias sociales. En: Vásquez, J. y Hirales, M. (Ed.). *Transdisciplinariedad y desarrollo del conocimiento en las humanidades y ciencias sociales*. Cide Editorial.
- Blázquez, N., Flores, F., Ríos, M., Harding, S., Bartra, E., Fernández, L., Correa, P., Maffía, D., Gargallo, F., Delgado, G., Castañeda, M., Pedrero, M., Tena, O., Restrepo, A. Arruda, Á., Mora-Ríos, J. y Ursini, S. (2010). *Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales*. Universidad Autónoma de México.
- Borjas, V.; Colina, M.; Gilli, B. y Morales, Y. (2014). Investigación comunitaria, Planes de la Nación y Enfoque geohistórico. Programa de formación docente-Unidad de Educación Continua.
- Cueto, R.; Seminario, E. y Balbuena, A. (2015). Significados de la organización y participación comunitaria en comunidades vulnerables de Lima Metropolitana. *Revista de Psicología*, 33 (1), pp. 57-86.
- González Rey, F. (2014). Dilemas epistemológicos actuales en psicología comunitaria. En: Flores, J. (Ed.). *Repensar la psicología y lo comunitario en América Latina*. Universidad de Tijuana.
- González, C. (2019). Las disciplinas académicas. *Elementos* (114), 11-18.
- González, E. y Santillán, E. (2018). Intercultura y transdisciplina. Experiencia en Educación Superior. En: Vásquez, J. y Hirales, M. (Ed). *Transdisciplinariedad y desarrollo del conocimiento en las humanidades y ciencias sociales*. Cide Editorial.
- Henao, C. F., García, D. A., Aguirre, E. D., González, A., Bracho, R., Solórzano, J. G. y Arboleda, A. P. (2017). Multidisciplinariedad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad en la formación para la investigación en ingeniería. *Lasallista de Investigación*, 14(1), pp. 179-197. <https://www.redalyc.org/pdf/695/69551301017.pdf>

- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill/ Interamericana Editores, S.A. https://api-periodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2011). X Censo Nacional de Población y VI de Vivienda: Resultados Generales. -1 ed.- San José, Costa Rica.
- Llano-Arana L., Gutiérrez-Escobar M., Stable-Rodríguez A., Núñez-Martínez M., Masó-Rivero R. y Rojas-Rivero B. (2016). La interdisciplinariedad: una necesidad contemporánea para favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje. *Medisur*. 14(3). <http://www.medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/3289>
- López, L. (2012). La importancia de la interdisciplinariedad en la construcción del conocimiento. *Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación* (13), 367-377.
- Montero, M. (2004) *Introducción a la Psicología Comunitaria*. Ed. Paidós.
- Montero, M. (2014). Algunas premisas para el desarrollo de métodos analíticos en el trabajo psicosocial comunitario. En: Flores, J. (Ed.). *Repensar la psicología y lo comunitario en América Latina*. Universidad de Tijuana.
- Muñoz, G. y Vásquez, J. (2018). Desde la transdisciplinariedad a la trans-complejidad, un viaje necesario para el desarrollo del conocimiento en las Humanidades y las Ciencias Sociales. En: Vásquez, J. y Hiraes, M. (Ed). *Transdisciplinariedad y desarrollo del conocimiento en las humanidades y ciencias sociales*. Cide Editorial.
- Peraza-Valverde, N. (2022). *Experiencias de cuidado propio, colectivo y afectos comunitarios en organizaciones comunitarias de mujeres de La Palma, Puerto Jiménez*. [Tesis de Maestría en Estudios Latinoamericanos]. Universidad Nacional.
- Ramírez, R. (2008). La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos. *Revista Folios*, (28), 108-119. <http://www.re-dalyc.org/articulo.oa?id=345941358009>
- Rodríguez-Araya, R.; Carranza-Marchena, P.; Bulgarelli-Bolaños, R.; Ulate-Oviedo, S. y Camacho-Oviedo, M. (2020). El trabajo interdisciplinario de los equipos base del proyecto pedagógico para las personas menores de edad en albergues del Patronato Nacional de la Infancia. *Revista Electrónica Educare*, 24(3), 1-23. <http://doi.org/10.15359/ree.24-3.8>
- Rozas, G. (2014). De las políticas sociales hacia las políticas de reconocimiento en comunidades latinoamericanas. En: Flores, J. (Ed.). *Repensar la psicología y lo comunitario en América Latina*. Universidad de Tijuana.

- Ruiz, J. (2014). Presentación. En: Flores, J. (Ed.). *Repensar la psicología y lo comunitario en América Latina*. Universidad de Tijuana.
- Universidad Tecnocientífica del Pacífico S.C. (2018). *Multidisciplinariedad en la Investigación Científica*. <https://docplayer.es/85800559-Multidisciplinariedad-en-la-investigacion-cientifica-editorial.html>
- Villarreal, B. (2013). *Interdisciplinariedad: relaciones entre la Filosofía y las Ciencias*. Universidad de San Carlos de Guatemala.

EJE 3.

DESARROLLO BASADO EN LA
COMUNIDAD: ESTUDIOS DE CASO

Capítulo I.

Gestión comunitaria del agua para el desarrollo sostenible de la región Chorotega: fortalecimiento de capacidades desde la academia

Andrea Suárez-Serrano
Christian Golcher-Benavides
Álvaro Baldioceda-Garro
Johanna Rojas-Conejo
María Teresa López-Maietta
Anny Guillén-Watson

Introducción

La gestión comunitaria del agua -realizada en América Latina por las organizaciones comunitarias de agua y saneamiento (llamadas OCSAS) (Fundación Avina, 2017; Muñoz, 2022)- en Costa Rica está a cargo de las llamadas Asociaciones Administradoras de Acueductos Rurales (ASADAS). Estas brindan el servicio de agua potable, a través de más de 1400 ASADAS, al 25,5% de la población del país (aproximadamente 1 125 200 personas), y se posicionan como el segundo ente operador del país (AyA, 2016). Dichas organizaciones se caracterizan por su diversidad en cuanto a su desarrollo, muchas requieren de un acompañamiento integral para reducir su vulnerabilidad, aumentar su resiliencia y brindar seguridad y justicia hídrica en las comunidades, en un contexto de alta variabilidad climática (Alfaro *et al.*, 2020) e inseguridad hídrica. En efecto, las perspectivas climáticas de la región Chorotega (Solano *et al.*, 2012; Hidalgo *et al.*, 2005) implican importantes alteraciones sobre los ciclos hidrológicos anuales que presionan las disponibilidades de agua para los distintos usos y, en particular, para el abastecimiento de agua para consumo humano.

El Centro del Recursos Hídricos para Centroamérica y el Caribe (HIDROCEC-UNA) es un programa académico de la Sede Regional Chorotega (SRCH) de la Universidad Nacional, localizado en la provincia de Guanacaste. Desde el 2011, HIDROCEC-UNA ha venido desarrollando un conocimiento acumulado y una relación con las ASADAS de la región Chorotega, con el objetivo de que estas organizaciones fortalezcan sus capacidades.

Desde un punto de vista jurídico, las ASADAS obtienen un convenio de delegación ante el Instituto Costarricense de Acueductos y Alcantarillados (AyA), como ente rector nacional, a fin de poder conformar asambleas y nombrar juntas directivas que ejecuten lo requerido para operar los sistemas de agua potable y saneamiento. Este es un tipo de modalidad normada privada, en la que se brinda un servicio público (Cedarena, 2013). Las Juntas Administrativas de las ASADAS están conformadas por personas vecinas de la comunidad que administran *ad honorem*, junto con el personal administrativo y operativo que puedan contratar mediante los recursos financieros obtenidos de la recaudación del pago del servicio, de acuerdo con tarifas preestablecidas por la autoridad nacional reguladora de servicios públicos (Decreto N.º 42582-S-MINAE).

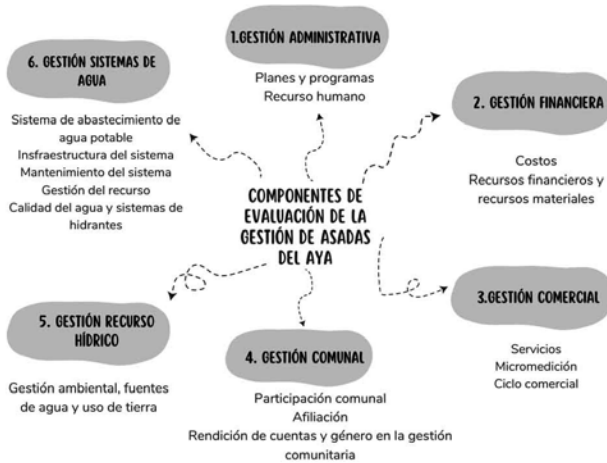
Existe una importante diversidad en la condición económica-financiera de las ASADAS (Suárez *et al.*, 2019), que determina su capacidad técnica y, en gran medida, su nivel de desarrollo o de vulnerabilidad. El Instituto Costarricense de Acueductos y Alcantarillados (AyA) evalúa la gestión de las ASADAS en función de cinco componentes: (1) gestión administrativa y financiera, (2) gestión comercial, (3) gestión comunal, (4) gestión del recurso hídrico y (5) gestión de los sistemas de agua (ICAA, 2016) (ver figura 1).

El HIDROCEC-UNA, a través de la ejecución de proyectos en las comunidades rurales, ha evolucionado en una línea de trabajos de investigación y extensión con ASADAS de la región Chorotega, enfocados en estos cinco componentes; se parte del diagnóstico para brindar recomendaciones de mejora y capacitación en temas identificados por las mismas personas de las ASADAS, en busca del fortalecimiento de las capacidades de esas organizaciones.

La región Chorotega enfrenta múltiples retos económicos. Desde antes de la pandemia, presenta un porcentaje de desempleo del 13,6%, siempre entre dos y tres puntos porcentuales superiores al porcentaje nacional, según el Plan Estratégico Institucional (PEI) 2018-2022, del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social (MTSS). Si a este panorama se le añade la vulnerabilidad de la región ante fenómenos de la variabilidad climática y el cambio

climático, se evidencia la urgente acción de adaptación en busca de soluciones reales que aseguren el agua para promover el desarrollo de las comunidades.

Figura 1.
Componentes de evaluación de la gestión de ASADAS del Instituto Costarricense de Acueductos y Alcantarillados.



Fuente: elaboración propia con información basada en ICAA, 2016.

Ahora bien, las ASADAS se pueden definir como organizaciones que fomentan la participación y la innovación social, que atienden la gestión de un recurso fundamental para el desarrollo humano sostenible de las comunidades. El concepto de innovación social es utilizado para describir acciones novedosas que tienen un fin social; su enfoque, su escala y orientación pueden variar de modo considerable, según el contexto en que se desarrollen (Buckland y Murillo, 2014; European Comission, 2013). Por su parte, en su Guía de Innovación Social, la Comisión Europea señala que la innovación social puede definirse como la aplicación de nuevas ideas (productos, servicios y modelos) para satisfacer las necesidades sociales y crear nuevas relaciones o colaboraciones sociales, enfatizando que, no solamente es positivo para el bienestar de las comunidades, sino que potencia la

capacidad de las personas de actuar, lo cual es fundamental para mejorar la gestión del agua en organizaciones de base comunal como las ASADAS.

En el 2015, las Naciones Unidas establecieron los Objetivos de Desarrollo Sostenible y reconocen la importancia del agua para la vida. El objetivo de desarrollo sostenible N.º 6 de Agua Limpia y Saneamiento ha sido, desde entonces, una meta para el equipo HIDROCEC-UNA, y es a través de las ASADAS que se puede alcanzar, sobre todo en las comunidades rurales y vulnerables.

Mientras tanto, la Política Institucional del Desarrollo Regional señala que el quehacer universitario regional debe tener un impacto positivo sobre las prácticas sociales y las políticas públicas, que inciden de manera directa sobre el bienestar integral de la sociedad y del ambiente en la región. Estos principios fundamentales se incorporan en el trabajo del HIDROCEC-UNA como claves para contribuir en la gestión integrada del agua en la región. Los diferentes proyectos realizados y en ejecución han sido consensuados con actores clave del territorio que trabajan la gestión del agua, tales como la Oficina Regional de Acueductos Rurales de la región Chorotega (ORAC- AYA), el Consejo de Desarrollo Rural Territorial (Inder), con el apoyo de la Federación de ASADAS del Territorio Abangares, Bagaces y Tilarán (ACBT) y la Liga Comunal del Agua, que es pionera en la región al ser la primera federación, liga o unión de ASADAS (FLU), constituida de modo legal con cédula jurídica y la primera en brindar 20 servicios a las 108 ASADAS afiliadas (de los cantones La Cruz, Liberia, Carrillo, Santa Cruz, Nicoya, Hojancha y Nandayure) (LCA, 2022).

De tal manera, este estudio tiene como objetivo realizar una reflexión crítica sobre el abordaje de los procesos de fortalecimiento de capacidades realizados desde el 2011-2022 en la región Chorotega, mediante la metodología de sistematización basada en experiencias (Jara, 2018). A partir del proceso de reconstrucción histórica y análisis crítico-reflexivo, se identificaron tres fases en el desarrollo de la acción sustantiva del HIDROCEC-UNA para el fortalecimiento del modelo de gestión comunitaria del agua en la región Chorotega, a saber: FASE 1: Iniciativas exploratorias, se identifica e interactúa con los actores clave en la gestión del agua en la región. Esta es una etapa de conocimiento exploratorio de

las condiciones reales de la situación del agua, las ASADAS y comités de agua en la región Chorotega para determinar necesidades reales, retos y desafíos. FASE 2: Fortalecimiento de capacidades. Se proponen procesos de fortalecimiento adaptados a las necesidades de las ASADAS. Se profundiza el proceso de conocimiento del esquema de gestión comunitaria del agua. FASE 3: Fortalecimiento de la asociatividad. Se mantienen los procesos de fortalecimiento de capacidades para la reducción de la vulnerabilidad y comienzan las experiencias de acompañamiento para fortalecer capacidades de asociaciones específicas, comisiones interinstitucionales, organizaciones voluntarias comunales y el segundo nivel de organización de ASADAS mediante las Federaciones, Ligas y Uniones de la región Chorotega, para alcanzar una buena gobernanza del agua.

La reflexión e interpretación crítica del proceso en el periodo (2011-2022), se realizó identificando los cuatro hitos más relevantes a raíz de las tres fases antes mencionadas; así, en la fase uno, se determinó el hito 1. Acercamiento a las ASADAS; en la fase dos, el hito 2. Fortalecimiento de capacidades, mientras en la fase tres, los hitos 3. Asociatividad para una mejor gobernanza del agua y 4. Aprendizaje a partir de la experiencia y el intercambio de saberes.

Marco teórico-conceptual

Como tema complejo que es la gestión comunitaria del agua, los proyectos de investigación y extensión en estudio se han realizado de manera multidisciplinaria desde un enfoque inter y transdisciplinar. La metodología ha sido de Investigación-Acción-Participativa (IAP), en la cual tanto el investigador como los sujetos de investigación participan en un proceso interactivo y retroalimentativo de transformación de la realidad.

La epistemología de la IAP busca que los actores sean personas críticas y conscientes de su realidad, y las empodera de manera que sean quienes actúen e innoven su realidad (Martínez, 2009). Según Colmenares (2012), la IAP es un método donde se involucra el conocer y actuar en los diferentes proyectos desarrollados con

los miembros de las ASADAS, enfatiza en la necesidad de fortalecer sus capacidades en aspectos de gestión, no solo de sus acueductos, sino también en la comprensión de conceptos importantes, como el de cuenca hidrológica y la vinculación directa que tiene con el agua que consumen, así como otros conceptos técnicos básicos sobre parámetros de la calidad del agua, saneamiento de las aguas residuales, entre otros aspectos.

En consecuencia, en el caso de las personas gestoras del agua, estas han sido capaces de actuar, siendo protagonistas de sus procesos e incidiendo y mejorando en la gestión del agua en el ámbito de operación del acueducto y de cuenca. Lo anterior se ha logrado a través de la adaptación de talleres participativos según las necesidades identificadas con las personas implicadas, se demostraron y realizaron entonces procesos físicos, químicos y biológicos de manera interactiva y vivencial.

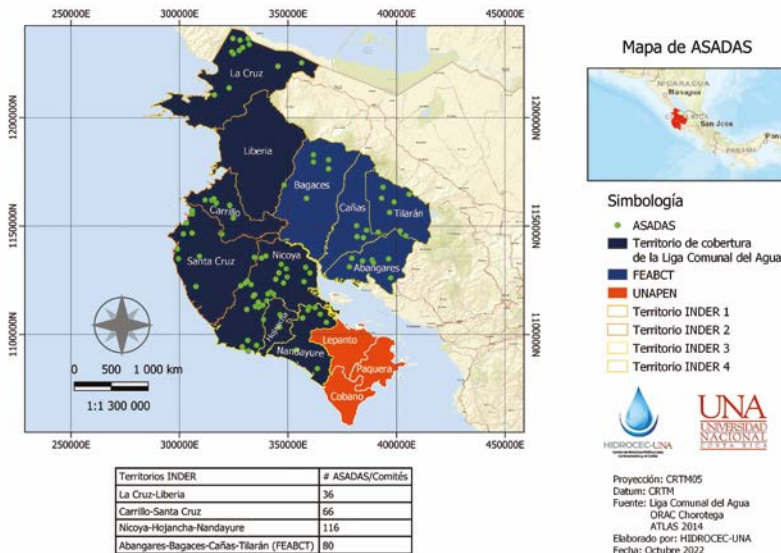
Según Abarca (2016), la concepción metodológica participativa y procesual responde al pensamiento complejo, que surge proponiendo nuevas miradas al conocimiento de la realidad, de la vida, de las relaciones entre las personas, de los seres vivos y de la naturaleza, como interdependientes, integrales, complejas y autoorganizadas. En los talleres participativos con los gestores comunales se permitió conocer, intercambiar y construir de manera colaborativa el conocimiento como resultado de la interacción y cooperación de las personas que participan identificando las necesidades que desean solucionar.

Este esfuerzo académico por la gestión comunitaria del agua de IAP ha sido complementada con la Sistematización Basada en Experiencias (SBE). La SBE es el modelo promovido desde la Universidad Nacional para la gestión del conocimiento desarrollado mediante los esfuerzos de transformación social que son los proyectos de extensión universitaria. Este es un enfoque de sistematización basado en las experiencias vividas, tanto desde la perspectiva de las personas responsables del proyecto como de la comunidad beneficiaria. Se trata de una metodología que, más allá de la sistematización estándar propia de la gestión de proyectos, incluye procesos de reconstrucción histórica de procesos y análisis crítico con miras a la identificación de hitos significativos en el marco de un eje de análisis definido (Jara, 2018).

Aproximación metodológica

Para analizar la importancia de la gestión comunitaria del agua en el desarrollo sostenible de la región Chorotega, se busca sistematizar las experiencias académicas implementadas a través de proyectos de investigación-acción-participativa bajo el liderazgo del HIDROCEC-UNA, durante el período 2011-2022, dirigidos al fortalecimiento del modelo de gestión comunitaria del agua de la región Chorotega desde la academia, a partir de los registros formales. En la figura 2 se muestra el área de estudio y la ubicación de las 115 ASADAS con las que se ha trabajado durante el periodo establecido en 14 proyectos integrados: investigación-extensión.

Figura 2.
Ubicación del área de estudio y de las Asociaciones Administradoras de Acueductos Rurales (ASADAS) con las que el HIDROCEC ha desarrollado los 14 proyectos en el periodo (2011- 2022).



Fuente: elaboración propia, HIDROCEC 2022.

Este proceso se realiza mediante una adaptación de la metodología de sistematización basada en experiencias propuesta por Jara (2018): “La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles”, que describe las siguientes etapas:

1. **Delimitación de la sistematización.** El primer aspecto por considerar en la sistematización de experiencias es delimitar el objetivo, lo cual se realiza mediante el diseño de un plan que consiste en definir la parte de la experiencia por sistematizar, en cuanto a tiempo y espacio. Una vez definido el plan se debe establecer el eje, el cual determinaba en qué aspectos propiamente se centraría el proceso. Qué se quiere analizar y desde cuál perspectiva para luego identificar las fuentes de información y los recursos con los que se cuenta para recopilar la información.
2. **Recuperación del proceso y reconstrucción histórica.** Esta etapa, que es una de las más relevantes, consiste en una revisión y clasificación de la información recopilada a partir de las fuentes identificadas, con base en consultas individuales a los académicos participantes de los proyectos que señalaron cuáles fueron los principales momentos vividos, las claves del proceso de gestión comunitaria, sus emociones y el porqué de su escogencia; todo ello, con el fin de seleccionar los momentos más relevantes que vislumbraron los hitos o fases con mayor significancia del periodo en estudio.
3. **Análisis e interpretación crítica.** El proceso de fortalecimiento de la gestión comunitaria del agua en la región Chorotega que se sistematiza ha sido un proceso largo de cerca de 12 años, en el cual existieron muchas variantes que aceleraron o detuvieron el objetivo final de los proyectos desarrollados. Analizar cada momento, revisar minutas, bitácoras, fotografías e interpretarlas brinda una visión diferente y externa del proceso. A partir de este análisis cada uno de los académicos participantes desarrolla fichas de aprendizajes, que consisten en explicar cada hito, tanto en el contexto en que se dio como el porqué, para luego reflexionarlo en el plano crítico y compartir con los demás las enseñanzas que ese momento dejó, así como las recomendaciones y sugerencias que se puedan utilizar a futuro.

4. **Conclusiones, aprendizajes y recomendaciones.** El análisis del desarrollo de todo este proceso ha generado una infinidad de aprendizajes, experiencias y conclusiones. Sintetizar estos procesos y establecer ideas o recomendaciones es una labor compleja en la cual se debe tener cuidado para que la subjetividad de los autores no invisibilice los asuntos y conclusiones más relevantes. Para ello, se desarrollan reuniones de trabajo entre los autores con el fin de discutir y establecer de modo colectivo y con la objetividad necesaria las principales conclusiones y recomendaciones que brinden un enfoque para el fortalecimiento de capacidades de estos procesos desde la academia.

Delimitación en el proceso de investigación-acción-participativa HIDROCEC-UNA

Se realizó una sistematización basada en experiencias del proceso de investigación-acción-participativa para el fortalecimiento de capacidades de las personas miembro de ASADAS, realizada por el HIDROCEC-UNA en la región Chorotega. Este proceso se basó en 14 proyectos desarrollados desde el 2011 al 2022, relacionados con organizaciones dedicadas a la gestión comunitaria del agua.

Recuperación del proceso y reconstrucción histórica

En el proceso de reconstrucción histórica se identificaron tres fases a partir de los proyectos desarrollados:

FASE 1. Durante esta fase se realizaron las primeras iniciativas exploratorias de conocimiento e identificación de los actores clave en la gestión del agua en la región. Se impulsaron foros de discusión, articulados con otras unidades académicas de la Universidad Nacional, instituciones públicas, sector privado y comunidades, como espacios de intercambio de saberes, de información para la población y de identificación de desafíos en la gestión del agua. El HIDROCEC-UNA, desde su origen, inició sus

proyectos de manera integrada entre la investigación y la extensión para abordar de manera más amplia la problemática identificada del recurso hídrico en el ámbito local y regional (periodo 2011-2014). En esta fase, la preparación para el establecimiento del HIDROCEC-UNA en el Campus Liberia se estaba efectuando en etapas, como el equipamiento de las instalaciones y la conformación del equipo de trabajo del HIDROCEC. Hasta que en julio del 2012, se inauguraron sus instalaciones: oficinas, Laboratorio de Microbiología Ambiental y el Laboratorio de Análisis Físico Químico de aguas.

FASE 2. La segunda fase se caracterizó por el desarrollo de proyectos enfocados en la implementación de procesos de fortalecimiento de capacidades con ASADAS de la región Chorotega (en 11 cantones) a través de fondos concursables de la Universidad Nacional y de la Agencia de Cooperación Alemana (GIZ). La articulación intra e interinstitucional para la implementación de los proyectos ha permitido un abordaje multi e interdisciplinario. Otro aspecto de interés en este proceso ha sido el fortalecimiento de capacidades en la formulación de planes de acción y proyectos en los acueductos comunales en las ASADAS y el empoderamiento de las comunidades a través de gestión participativa del agua (periodo 2015-2022).

FASE 3. En esta fase se desarrollaron proyectos enfocados en el fortalecimiento de asociaciones específicas como Federaciones, Ligas y Uniones de ASADAS, las que corresponden a organizaciones de segundo nivel, y organizaciones voluntarias a escala comunitaria para la protección del recurso hídrico. La región Chorotega posee la particularidad de que las comunidades están distribuidas de forma dispersa por toda la provincia de Guanacaste, y esto, a veces, puede dificultar la difusión adecuada de información, la discusión de temas de interés mutuo de las organizaciones de base comunal y el intercambio de experiencias. Por lo que el papel de la academia es fundamental para facilitar y propiciar esos espacios de reunión, enfocar esfuerzos en temas técnicos de interés para las organizaciones y articular con la institucionalidad necesaria para el adecuado comportamiento

de los procesos en beneficio de una mejor gobernanza del agua (periodo 2017-2022).

Resultados

La reflexión e interpretación crítica del proceso comprendido en el periodo (2011-2022) se realizó identificando los cuatro hitos más relevantes a raíz de las tres fases antes mencionadas, así en la fase uno se determinó el hito 1; en la fase dos se reconoció el hito 2 y en la fase tres los hitos 3 y 4. Estos hitos se describen a continuación.

Hitos del proceso

Acercamiento a las ASADAS

El HIDROCEC-UNA se creó en el 2010, sin embargo, fue hasta el 2012 que se inauguraron sus instalaciones físicas en la Sede Regional Chorotega, estableciéndose como un actor de la región Chorotega con la misión clara de contribuir a la Gestión Integrada del Recurso Hídrico (GIRH), mediante el desarrollo de proyectos de investigación y extensión, vinculando a todas y todos los actores sociales relacionados con los distintos procesos de gestión del recurso hídrico.

Este fue un periodo que abrió diversos espacios de discusión de temas de coyuntura regional, talleres y otras actividades, que permitieron realizar los mapeos de actores y la posibilidad de interactuar, tanto con instituciones como con organizaciones, tal es el caso de las ASADAS. En el año 2014 se presenta una problemática entre la ASADA de Playa Potrero y el ente rector del agua, AyA, debido a un proceso de auditoría y control, que termina con procesos judiciales y la intervención del AyA sobre la junta directiva de la ASADA, que culmina con la confiscación de la oficina y los pozos. La búsqueda de una solución a este conflicto le permitió al HIDROCEC-UNA tener un papel de fiscalizador del proceso de evaluación que realizaría el AyA a solicitud de la ASADA Potrero, de la Zona Costera de Santa Cruz. El

principal logro fue que la ASADA no perdiera la administración de su acueducto y contara con un plan de mejoras que se fue implementando más tarde.

En el periodo 2014-2015 ocurrió la peor sequía en los últimos 50 años, catalogada como análoga en su comportamiento a la de 1997-1998, acorde con el Programa sectorial de cambio climático y gestión del riesgo a desastres de la Secretaría Ejecutiva de Planificación Sectorial Agropecuaria del Ministerio de Agricultura y Ganadería (MAG). En el 2014, el Gobierno de Costa Rica decretó el estado de emergencia nacional, debido a la situación provocada por la influencia del fenómeno el Niño, específicamente en 11 cantones de Guanacaste y 8 del Pacífico Central, a través del decreto 38642 MP-MAG (2014). Esta sequía acentuó los problemas en el tema hídrico en la región Chorotega provocando escasez hídrica, intrusión salina de los acuíferos costeros (Potrero-Brasilito, Huacas-Tamarindo) y tensiones entre las comunidades y el AyA por el desabastecimiento del agua.

El trabajo concretado por el HIDROCEC-UNA en la zona y el acercamiento que se tenía ya con las ASADAS, posibilitó la búsqueda de soluciones a este problema, así como la creación de comisiones interinstitucionales entre las organizaciones del Estado, la academia y las ASADAS. De esta forma, nace la Comisión para el manejo integrado del Acuífero Nimboyores y Acuíferos Costeros de Santa Cruz de Guanacaste (CONIMBOCO), el cual constituyó un aspecto relevante en la consolidación del acercamiento y de la participación del HIDROCEC-UNA con las ASADAS y demás actores del recurso hídrico. Luego, se establecieron procesos más interactivos que culminaron con el desarrollo de proyectos originados en la búsqueda de soluciones a problemáticas identificadas por las personas miembro de las ASADAS, como lo fue la necesidad de capacitación técnica, acompañamiento, solucionar el manejo de los lodos sépticos y potenciar el trabajo colaborativo (asociatividad).

Fortalecimiento de las capacidades

Los planes de seguridad del agua (PSA) son herramientas que tienen la finalidad, según la Organización Mundial de la

Salud (OMS), de “garantizar sistemáticamente la seguridad y aceptabilidad del agua de consumo suministrada por un sistema de abastecimiento” (Bartram *et al.*, 2009). Pese a ello, para el aseguramiento de la calidad del agua potable, así como para la determinación de hacia dónde orientar los esfuerzos y recursos, que muchas veces son limitados, se deben establecer estrategias que se ligan a conocer la situación real en la que se encuentra el sistema. Por esta razón, el fortalecimiento de las capacidades de los gestores locales del agua que va dirigido a una mejora en el proceso de gestión, se considera un eje estratégico (Pérez-Vidal *et al.*, 2018; Polanco y Caballero, 2020).

Tal motivo llevó a establecer cuatro proyectos desde el año 2015, enfocados en el fortalecimiento de capacitaciones, en cuanto a la implementación de mejores prácticas, técnicas e innovación en la gestión comunitaria del agua a diferentes ASADAS de la región Chorotega, todos desde el enfoque PSA, desde el cual se considera la gestión de los riesgos en cuenca, sistema de captación, almacenamiento, distribución y saneamiento (Bartram *et al.*, 2009). También desarrollo de análisis de calidad del agua en cada ASADA participante, interpretación de esos resultados y acompañamiento en la toma de decisiones para una mejor gestión del agua a raíz de esos resultados.

Al igual que señala Moreno (2020), surgieron limitaciones o desafíos durante los procesos. En sus inicios, estos estaban más ligados a la falta de compromiso y participación por parte de algunos gestores comunales a la hora de convocarlos, asociado al desplazamiento por sus propios medios para llegar al lugar del encuentro; los participantes no formaban parte del grupo de tomadores de decisiones dentro de la organización (junta directiva), lo cual provocaba que los conocimientos impartidos no fueran efectivos; los temas a tratar se impartían con carácter más técnico-científico, esto dificultaba que algunos participantes pudieran comprenderlos, producto del bajo nivel educativo que poseían, entre otros. Dicha situación, ocasionó un replanteamiento y evolución en la manera de impartir, transmitir y convocar a los participantes, así como el involucramiento de otras organizaciones como el AyA, Dirección de Aguas, Municipalidades y demás grupos considerados relevantes en la gestión del agua y con

enfoque de cuenca; lo anterior generó modelos como indican Polanco y Caballero (2020), con “visión más integral, humana y sostenible del desarrollo”.

Asociatividad para una mejor gobernanza del agua

Este hito se establece con el trabajo con asociaciones específicas, grupos de ASADAS organizadas en el ámbito territorial, grupos interinstitucionales y organizaciones de segundo nivel de organización (FLUS) en la región Chorotega con el objetivo principal de promover y fortalecer la asociatividad, así como sus procesos de gestión y articulación regional para mejorar la gobernanza del agua.

Es así que, por ejemplo, desde 2017 se trabajó con organizaciones como comités cantonales con participación de diferentes grupos como ASADAS, ministerios, instituciones públicas y grupos organizados para el monitoreo de la calidad de las aguas de la cuenca Potrero-Caimital, a través de estrategias de trabajo conjunto, mediante coordinación y participación de todos los actores (ASADAS, Comité Cantonal de Coordinación Interinstitucional, IRET, Sede Chorotega), esto contribuyó a desarrollar un Modelo de Gestión de la Microcuenca, en la que las organizaciones comunales brindan seguimiento y actualización con las herramientas brindadas, una vez que la academia termina su participación.

Del 2017 al 2021, se puso en marcha el proyecto AGUASANA, el cual ha sido vital en la generación de alianzas y en la consolidación de grupos de trabajo entre la universidad, instituciones del Estado y las ASADAS de los cantones de Carrillo y de la zona costera de Santa Cruz. Esto ha permitido encontrar soluciones endógenas a los problemas existentes en la zona, como es el caso del diseño y de la formulación de un sistema de tratamiento de lodos sépticos que permitan darles un tratamiento adecuado a las aguas residuales y poder reciclarlas como abonos mejoradores de suelo.

El trabajo con ASADAS relacionadas a microcuencas ha sido clave para interiorizar en su fortalecimiento el enfoque de cuenca y, así, lograr que la gestión del agua mejore mediante un proceso socio-participativo que permita el aprendizaje y la mejora de los

procesos de comunicación necesarios en la gestión participativa del agua. Esto robustece el modelo de abastecimiento de agua en un contexto de vulnerabilidad hídrica y social, tal y como se está realizando en la cuenca del río Sardinal. También se está trabajando la gestión ambiental participativa en la zona costera de Santa Cruz mediante la co-construcción y la coadyuvancia de procesos de planificación estratégica y ambiental en cuatro ASADAS, como organizaciones promotoras y partícipes de la protección de los recursos ambientales y costeros (FACOST).

Desde el 2020, el periodo más crítico de la pandemia por la COVID-19, se inició el trabajo con la Federación de Asadas del territorio Abangares, Cañas, Bagaces y Tilarán (FEACBT), a pesar de que la federación aún no cuenta con su cédula jurídica, posee un número de ocho ASADAS fundadoras que conforman la junta directiva. La FEACBT nace con el apoyo del Consejo de Desarrollo Territorial Rural para impulsar la gestión adecuada del agua en la altura de Guanacaste, el apoyo del Instituto Nacional de Desarrollo (INDER) ha sido fundamental en estos años.

Durante el 2022, se ha empezado a trabajar más de cerca con la Liga Comunal del Agua, la cual tiene ciertos rasgos distintivos que la han hecho un modelo exitoso de asociatividad de ASADAS. En el cantón de Hojanca cuenta con la particularidad de ser un municipio que, desde los años 80, apostó por contar con una partida presupuestaria de apoyo a las ASADAS, estableciendo por año a cuál ASADA apoyar. Esta estrategia ha fortalecido el tejido socio-organizativo que se da origen al trabajo colaborativo que se da a través de la LCA.

En el Encuentro Regional de ASADAS y Flus de la región Chorotega, realizado el 13 de octubre del 2022, el señor Emel Rodríguez, presidente y director de la Liga Comunal del Agua, presentó un modelo de administración compartida de acueductos comunales para apoyar de forma activa la consolidación de Asadas ante la audiencia de más de 140 personas provenientes de ASADAS de todo Guanacaste. La propuesta surge ante la necesidad diaria de muchos acueductos comunales de acompañamiento, mejora en su operación tanto técnica, financiera y administrativa, y al hecho de que el avance en la formalización de otras FLUS se ha dificultado.

En definitiva, la gobernanza del agua no puede existir si no hay una participación de las comunidades, elemento que con frecuencia se ha identificado como una debilidad, la participación baja en las asambleas y otras actividades que realizan las ASADAS. Por esta razón, el HIDROCEC, desde el 2021, también enfoca esfuerzos para coadyuvar en los procesos de participación comunitaria del agua a través de los Observatorios Ciudadanos del Agua (OCAS). En el marco de la Estrategia Nacional Ríos Limpios, para la recuperación ecológica de ríos urbanos, es un proceso altamente participativo, que ha adoptado el modelo del OCA como mecanismo de empoderamiento ciudadano para la recuperación de estos espacios públicos, y trabaja con el OCAS-Liberia y con la Alianza de Ríos y Cuencas de Costa Rica para fortalecer las capacidades de los miembros voluntarios de los OCAS y su incidencia local e institucional, mediante la conjunción del intercambio de saberes, la ciencia ciudadana y la sistematización basada en experiencias.

Aprendizaje a partir de la experiencia y el intercambio de saberes

Gil-Velázquez (2020) es enfático en mencionar que, así como la sociedad evoluciona, el grupo académico de trabajo también debe hacerlo, pues se exige que se innoven en diversos aspectos para poder ser capaces de adaptarse a los nuevos retos que se enfrentan. En este sentido, se consideró relevante este hito como una forma de evolución en el trabajo con comunidades y actores, reflexionando en el cómo se está incidiendo e impactando el trabajo realizado. De este modo, con cada proyecto con las ASADAS, actores y comunidades, desde que inicia con la logística para acercarse a las personas, organizar talleres, reuniones, cursos y demás actividades, hasta que finaliza con la redacción de los informes, son etapas de aprendizaje como investigadores y extensionistas.

Los proyectos han proporcionado herramientas para madurar la dinámica con los actores, de manera que se aprenda de los errores y de las necesidades de estos grupos, de circunstancias y problemáticas que, en más de una ocasión, se repiten para otras ASADAS. Las experiencias con estos grupos de personas

han hecho posible comprender sobre las acciones prácticas que realmente funcionan y llevan beneficios a las ASADAS y sus comunidades; por lo que ahora, cada vez que se formulan nuevos proyectos, se realizan de manera más cuidadosa y creativa a la hora de escoger las actividades por desarrollar para cumplir los objetivos.

Las capacidades como grupo también se han fortalecido, pues como mencionan García *et al.* (2021), esta experiencia debe ser un intercambio de saberes, donde se dignifique, se acepte y se reconozca el trabajo de todos, y así construirse y reconstruirse con el otro. Por lo que los nuevos conocimientos adquiridos al aplicar de la teoría a la práctica para aprender a partir de la experiencia, ha permitido empoderar y especializar al grupo HIDROCEC-UNA en temas que quizás solo se habían estudiado, pero no vivenciado. Los aprendizajes adquiridos a partir de esas experiencias son lecciones que nunca se olvidan, y permiten tomar decisiones más certeras.

Los proyectos con las ASADAS también han contribuido, a su vez, a que se produzcan docentes más capacitados, con experiencia y sensibilización en temas que afectan a la región, con lo que se ha logrado formar profesionales que en verdad atiendan y comprendan las necesidades de las ASADAS. Además, las nuevas alianzas formadas con estos grupos participantes han abierto puertas para que los estudiantes puedan realizar sus proyectos, prácticas o investigaciones, permitiendo un beneficio mutuo, pues los acerca al contexto de la realidad que enfrentan dichos grupos y les genera un crecimiento a partir de las experiencias, que no son solo el aprendizaje, sino también la madurez y el fortalecimiento de las alianzas y articulación intra e interinstitucional con otros organismos.

Conclusiones y recomendaciones

La región Chorotega enfrenta múltiples retos entre los socios económicos, como el poseer desde antes de la pandemia un porcentaje de desempleo del 13,6%, siempre entre 2,3 puntos porcentuales superior que el porcentaje nacional, según el Plan

Estratégico Institucional (PEI) 2018-2022, del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social (MTSS). Si a este panorama le agregamos la vulnerabilidad de la región ante fenómenos de la variabilidad y el cambio climáticos, es urgente la acción para la adaptación en busca de soluciones reales para asegurar un recurso vital, como lo es el agua para promover el bienestar de las comunidades, eso sí empoderando a las comunidades para ser ellas mismas quienes sean defensoras de hacer cumplir el derecho humano al agua y al saneamiento y el de las futuras generaciones.

La experiencia obtenida en la puesta en ejecución y reflexión de este proceso ha permitido a los y las académicas participantes fortalecer sus propias capacidades, identificando oportunidades de mejora en el abordaje epistemológico de la acción sustantiva universitaria con las comunidades y, a la vez, contar con elementos técnicos y metodológicos adecuados para contribuir en el fortalecimiento del esquema de gobernanza y la gestión del agua en la región Chorotega.

En definitiva, la continuidad en el fortalecimiento del trabajo con las ASADAS desde la academia es fundamental para mejorar la gestión del agua en la región Chorotega, pues tanto las ASADAS como las organizaciones de segundo nivel (FLUS) son casos de innovación social, desde los cuales se puede satisfacer las necesidades sociales a través del trabajo colaborativo y, al mismo tiempo, potenciar la acción para mejorar la gestión del agua.

Referencias bibliográficas

- Abarca, F. (2016). La metodología participativa para la intervención social: Reflexiones desde la práctica. *Revista Ensayos Pedagógicos*, XI(1). ISSN 1659-0104.
- Alfaro-Córdoba, M., Hidalgo, H. G. & Alfaro, E. J. (2020). Aridity trends in Central America: A spatial correlation analysis. *Atmosphere*, 11(4), 427.
- AyA. (2016). Política de Organización y Fortalecimiento de la Gestión Comunitaria de los Servicios de Agua Potable y Saneamiento. San José, Costa Rica: Instituto Costarricense de Acueductos y Alcantarillados.
- 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*

- da de gestión de riesgos para proveedores de agua de consumo. Organización Mundial de la Salud. Ginebra.
- Buckland, H. & Murillo, D. (2014). La Innovación Social en América Latina. Marco conceptual y agentes. Instituto de Innovación Social de ESA-DE y Fondo Multilateral de Inversiones (Banco Interamericano de Desarrollo). <http://www.transitsocialinnovation.eu/content/original/Book%20covers/Local%20PDFs/177%20ESADE-FOMIN-La-innovacion-social-en-America-Latina-Marco-conceptual-y-agentes.pdf>
- Cedarena. (2013). Transparencia y rendición de cuentas en las ASADAS: Manual para las Asociaciones Administradoras de Sistemas de Acueductos y Alcantarillados Sanitarios (ASADAS) de Costa Rica. <https://www.aya.go.cr/ASADAS/documentacionAsadas/Forms/AllItems.aspx>
- Colmenares, E, A. M. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102-115.
- Decreto 38642 MP-MAG [Poder Ejecutivo]. Declara estado de emergencia la situación generada por la sequía que afecta cantones de provincia de Guanacaste, cantones de Aguirre, Garabito, Montes de Oro, Esparza y Cantón Central de provincia de Puntarenas, y cantones de Orotina, San Mateo y Atenas. 10 de octubre de 2014. *La Gaceta* N.º 195, San José, Costa Rica.
- European Commission, (2013). Guide to social innovation. https://ec.europa.eu/regional_policy/en/information/publications/guides/2013/guide-to-social-innovation
- Fundación Avina, C. L. O. C. S. A. S. (2017). La Asociatividad entre Organizaciones Comunitarias de Servicios de Agua y Saneamiento-OC-SAS-en Latinoamérica.
- García, O.F., García, I.Á. & Regalado, J.I.V. (2021). Interculturalidad, posibilidad de encuentro entre saberes, sentires y vidas. *Revista CoPa-La* (11), 96-111.
- Gil-Velázquez, C. L. (2020). Los paradigmas en la educación El aprendizaje cognitivo. *Uno Sapiens Boletín Científico de la Escuela Preparatoria*. 2(4), 19-22.
- Hidalgo, H. G., Durán-Quesada, A. M., Amador, J. A. & Alfaro, E. J. (2015). The caribbean low-level jet, the inter-tropical convergence zone and precipitation patterns in the intra-americas sea: a proposed dynamical mechanism. *Geografiska Annaler: Series A, Physical Geography*, 97(1), 41-59.
- ICAA, 2016. Instituto Costarricense de Acueductos y Alcantarillados. Política Nacional de Agua Potable de Costa Rica 2017-2030. / Comisión Interinstitucional. San José, Costa Rica <https://www.aya.go.cr/Noticias/Documents/AyA%20Pol%C3%ADtica%20Nacional%20de%20Agua%20Potable%20de%20Costa%20Rica%202017-2030.pdf>

- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE). ISBN PDF: 978-958-8045-48-1.
- LCA (Liga Comunal del Agua 2022). *Caracterización de la Liga comunal del agua*. Informe.
- Martínez, M. (2009). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas. https://www.academia.edu/29811850/Ciencia_y_Arte_en_La_Metodologia_Cualitativa_Martinez_Miguel_PDF
- Moreno, J. O. (2020). Los retos del acceso a agua potable y saneamiento básico de las zonas rurales en Colombia. *Revista de Ingeniería*, 49, 28-37. <https://doi.org/10.16924/revinge.49.5>
- Muñoz Amores, A. P., Méndez Montero, A. C. & Mora Moya, J. A. (2022). Estado de situación de las Organizaciones Comunitarias de Servicios de Agua y Saneamiento (OCSAS) en el cantón de San Ramón, Alajuela.
- Plan Estratégico Institucional (PEI) 2018-2022, el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social (MTSS).
- Pérez-Vidal, Andrea; Delgado-Cabrera, Luis German; Escobar-Rivera, Juan Carlos; Cruz-Vélez, Camilo Hernán y Torres-Lozada, Patricia. (2018). Análisis de peligros y puntos críticos de control en plantas convencionales de tratamiento de agua. *Interciencia*, 43 (2), 85-92
- Polanco, A. & Caballero, M. T. (2020). Fortalecimiento de capacidades de los actores locales para una gestión del desarrollo local desde la cultura. *Retos de la Dirección*, 14(1), 45-67.
- Solano, P., Alvarado, L. F., Jiménez, E., Contreras, W. & Alfaro, M. (2012). Escenarios de Cambio Climático Regionalizados para Costa Rica.
- Suárez-Serrano, A., Baldioceda-Garro, Á., Durán-Sanabria, G., Rojas-Conejo, J., Rojas-Cantillano, D. & Guillén-Watson, A. (2019). Seguridad hídrica: Gestión del agua en comunidades rurales del Pacífico Norte de Costa Rica. *Revista de Ciencias Ambientales*, 53(2), 25-46.
- Reglamento de ASADAS, Decreto Ejecutivo N.º 32529-S-MINAE.

Capítulo II.

Construcción de rutas turísticas en destinos emergentes a través de metodologías participativas, el caso de Pérez Zeledón

Érick Madrigal Villanueva

Introducción

El turismo es una actividad que sirve como dinamizador y motor de desarrollo económico para diferentes países, estados, provincias, cantones y comunidades (Gambarota y Lorda, 2017). Posterior a la pandemia del covid-19, la actividad ha evolucionado, cambiando las estrategias turísticas de manera casi radical, invitando a la creación de un producto y servicio diferenciado que dé respuesta a las nuevas tendencias mundiales (López-Guzmán Guzmán y Sánchez Cañizares, 2008).

Las rutas turísticas son un instrumento de comercialización que buscan el desenvolvimiento de las comunidades locales basadas en formas de hacer turismo (López-Guzmán y Jesús, 2011), por lo que, la participación comunitaria podría garantizar la sostenibilidad de estas rutas al paso del tiempo, de modo que existe un real impacto en la escala local.

Es usual que las personas que viven en comunidades no perciben la riqueza turística que tienen, en especial, porque no logran reconocer el potencial de sus actividades y el entorno; incluso, hay lugares donde el turismo no es una fuente de recursos económicos ni de empleo, lo cual genera un ambiente social no familiarizado con la actividad, lo que se puede convertir en un obstáculo. Debido a esto, el trabajo en turismo debe de pensarse de manera integral, holística y articulada entre muchos actores involucrados, para que en conjunto se creen rutas turísticas que representen a las comunidades, con el objetivo de lograr, entonces, una mayor participación de las personas, así como el reconocimiento de un espacio como destino turístico.

En este capítulo se explicará el proceso metodológico utilizado para crear rutas turísticas de manera participativa y articulada en un destino emergente como lo es Pérez Zeledón, que sirva como un instrumento para extensionistas e investigadores en abordajes participativos, ya sea en actividades turísticas u otras (Lossio, 2023).

La aplicación de esta metodología mostrará cuál era el estado de la actividad turística y la sociedad en el cantón, para luego comparar de qué manera el turismo contribuyó a un mejoramiento de la calidad de vida de las personas.

Este trabajo se realizó en Pérez Zeledón, cantón que forma parte de la provincia de San José, pertenece a lo que se le conoce como la región Brunca de Costa Rica, es una de las regiones con los índices de pobreza y de desarrollo social más bajos del país (Aguilar y Montero, 2021).

Pérez Zeledón es uno de los cantones más grandes de Costa Rica y está dividido en 12 distritos, de los cuales, según el Ministerio de Planificación y Política Económica de Costa Rica (2017), los que cuentan con mejor Índice de Desarrollo Social son San Isidro y Daniel Flores, los cuales en particular son distritos con mucho comercio; sin embargo, los restantes 10 distritos, que tienen una dinámica económica relacionada o basada en la agricultura, son desfavorecidos en términos de empleo, desigualdad, pobreza, educación, salud y participación ciudadana.

Con el objetivo de reactivar la economía del cantón y con los recursos naturales que tiene Pérez Zeledón, en el 2018 se inaugura por primera vez la Oficina de Gestión Turística, en conjunto con otros actores involucrados en la actividad; posterior a la apertura de la oficina se conformó un equipo ejecutivo para la creación del Plan de Gestión Turística de Pérez Zeledón. Este comité tenía tres objetivos, como primer propósito reconocer el estado de situación del turismo en el cantón, así como proponer una política pública turística y, por último, la confección del plan.

Dicho plan se creó y se entregó en el 2019 al gobierno local, pero no fue posible ejecutarlo, razón por la que no logró el objetivo principal que era dinamizar la economía por medio de la actividad turística, a pesar de que el plan de gestión tenía insumos bastante provechosos para lograrlo. Fue tan poco el avance que

la Oficina de Gestión Turística se cerró, a pesar de los grandes esfuerzos de crear un plan para reactivar la economía a través del turismo, que, es lastimoso, quedó en el papel.

Por esta razón, la Universidad Nacional a través de proyectos de extensión determinó la necesidad de crear rutas que generen producto turístico que promoviera de manera articulada y participativa con las comunidades actividades turísticas, para así reconocer la industria turística total, encadenar a los empresarios y emprendedores, también fortalecer alianzas y liderazgos comunales que sostengan la actividad al paso del tiempo. Es por ello por lo que se crea el proyecto Rutas Turísticas para el Encadenamiento Productivo y Fortalecimiento del Liderazgo Comunitario.

Marco teórico-conceptual

Cuando se habla de desplazamiento de personas con distintos fines –principalmente recreativos o de negocios–, se hace referencia al turismo (OMT, s. f.). En este sentido, el turismo implica necesariamente trasladarse de un punto A a un punto B, por lo regular hacia espacios geográficos que resulten atractivos y accesibles para el visitante. Para que un turista decida viajar y conocer un lugar, es indispensable captar su atención mediante una oferta turística variada y competitiva que lo motive a elegir ese destino. Este último debe entenderse como una localidad geográfica que reúne elementos atractivos y servicios que posibilitan la práctica de actividades turísticas (Barrado-Timón, 2004). En el caso particular que aquí se aborda, el destino turístico corresponde a Pérez Zeledón.

No es posible desarrollar turismo sin contar con una oferta definida. Uno de los principales problemas de las comunidades rurales radica en que, en muchos casos, desconocen los recursos y atractivos de los que disponen, por ende, no logran identificar ni estructurar su oferta. Esto limita la posibilidad de comercializar sus productos y servicios turísticos. Además, no se trata solo de los servicios en sí, sino también de las personas que los brindan; así, los aspectos actitudinales resultan igualmente fundamentales para consolidar un destino (Cardona, 2014).

De ahí la necesidad planteada en el proyecto de Rutas Turísticas para lograr no solo determinar la oferta disponible, sino generar encadenamientos productivos y liderazgo comunitario, que solidifiquen la industria turística en un destino emergente como Pérez Zeledón, y que se sostenga en el tiempo.

Ahora bien, ¿qué es una ruta turística? “Son recorridos con un alto componente turístico tratan de diferenciarse de sus competidores resaltando determinados recursos que están presentes en el territorio” (Ramírez, 2011, p. 227). Esto comprueba la necesidad de que, en cualquier abordaje turístico en un destino emergente, sea necesario reconocer cuál es la planta turística que compone la actividad en el presente o, bien, aquella que tiene un alto potencial de ser aprovechada en actividades turísticas, entiéndase planta turística como:

- ▶ Hoteles.
- ▶ Restaurantes.
- ▶ Operadores turísticos.
- ▶ Rentadoras de vehículos.
- ▶ Atractivos turísticos.

Un problema común, sobre todo en pequeños empresarios o emprendedores, es considerar todo lo que está a su alrededor como competencia, considerándola como malo; ante esto, la oportunidad de fortalecer una mirada con un enfoque de encadenamiento productivo, que permita aprovechar las fortalezas de otros emprendimientos o empresas (incluso si venden el mismo servicio), para minimizar mis debilidades y viceversa. Esto permitiría tener un proceso de desarrollo mucho más integral y competitivo para satisfacer a todas las partes (Pérez Pravia y Vega de la Cruz, 2021).

Por ejemplo, por una parte, el emprendedor de un trapiche cuenta con un lugar bonito y amplio para recibir turistas, pero no tiene materia prima (caña) ni bueyes para moler la caña y generar el caldo; de tal modo, tiene un gran potencial, pero con limitaciones. Por otra parte, otro que también tiene un trapiche, pero más modesto y menos apto para recibir turistas, tiene la caña y bueyes disponibles, ¿qué impide a estos dos emprendedores

encadenarse? A lo mejor que uno o el otro quieren todo el ingreso por turismo para sí mismos, cuando la posibilidad de crear un atractivo encadenado significaría dar un servicio mucho más completo y competitivo, donde ambas partes ganen.

De tal manera, el liderazgo comunitario, bajo los principios de este texto, toma un valor fundamental por la capacidad de influencia en búsqueda de la superación de las necesidades comunitarias. Este debe tener componentes de liderazgo transformacional, cuyo fin sea la generación de cambios en pro del bien común y la superación de las dificultades inmediatas que enfrentan las personas desde un espacio comunitario, de modo que respondan a un beneficio colectivo y la consolidación de enlaces organizativos (Rojas *et al.*, 2019).

La búsqueda de la competitividad de un destino turístico como lo es Pérez Zeledón, que sirva para la comercialización de una oferta turística apegada a la realidad del contexto social, natural e histórico de donde se desarrolla, logra mejores resultados con procesos participativos comunitarios.

Los proyectos de extensión deben ser procesos que puedan mantenerse a través del tiempo, es decir, que cuando el periodo de tiempo en el que se estableció el proyecto acabe, las personas y el espacio donde se desarrolló continúen. Para esto, las metodologías activas permiten transformar a las personas y su entorno en búsqueda de un mejoramiento de la calidad de vida de estas como individuos y la sociedad como conjunto (Alpízar, 2016). Para los fines de este capítulo, se debe entender como metodología participativa a los procesos que se realizaron en el proyecto de extensión donde las personas involucradas tienen un rol protagónico en el proceso de construcción conjunta.

Aproximación metodológica

El método de trabajo en el que se basó el proyecto se centró en un enfoque cualitativo, que incorpora las diferentes visiones de los actores sociales participantes desde la acción y participación.

Esta metodología pretendió, en primer lugar, que las personas involucradas en el proyecto tuvieran un rol protagónico en

el proceso de construcción; en segundo lugar, una percepción comunitaria; por último, una vinculación que permitiera atender las necesidades de los actores.

Antes de iniciar el proceso participativo con personas emprendedoras, empresarias turísticas y miembros de las comunidades interesadas en sumarse al proyecto, se elaboró un inventario turístico del cantón, organizado por distrito y categoría. Para ello se utilizaron fichas de recolección de información, cuyos resultados permitieron conformar una base de datos de la planta turística existente. A partir de esta información, se clasificaron los recursos por categorías con el fin de diseñar la propuesta de rutas turísticas. En las fichas de recolección de datos, se recabaron las coordenadas de cada lugar, con el objetivo de poder confeccionar mapas turísticos interactivos de cada una de las rutas encontradas.

De manera paralela al proceso de recolección de información turística del cantón, se llevaron a cabo talleres y capacitaciones con dos propósitos específicos:

1. Trabajar las capacidades de liderazgo comunitario y gestión empresarial del turismo, que sirvieran como herramientas para la implementación de las rutas turísticas (encadenamientos productivos).
2. Socializar la propuesta de rutas turísticas y sus componentes, de modo que respondieran a las expectativas y visión de las comunidades, sus distritos y el cantón.

Para lograr lo anterior, se realizaron giras de campo a las diferentes comunidades de los 12 distritos del cantón, atendiendo a cerca de 475 personas que mantienen una relación directa o indirecta a una actividad turística, ya sea como emprendedor o empresario, trabajador turístico o como líder comunitario. Durante los talleres, se les consultó a las 475 personas con las que se trabajó lo siguiente.

- ▶ ¿Qué cree usted del turismo en Pérez Zeledón? Buscando reconocer el estado actual del turismo en el cantón.
- ▶ ¿Es posible hacer turismo en Pérez Zeledón?

- ▶ ¿En qué lugares se puede ir a hacer turismo? Con el objetivo de identificar si las personas reconocen atractivos turísticos.
- ▶ ¿Qué es lo que hace falta para conocer todo lo que Pérez Zeledón ofrece turísticamente?

A partir de estas preguntas generadoras se realizaron los talleres y capacitaciones en las comunidades de los 12 distritos de Pérez Zeledón.

Resultados

Cuando se consultó a las personas participantes en los procesos de capacitación y talleres sobre la posibilidad de hacer turismo en Pérez Zeledón, la mayoría respondió de manera positiva. Sin embargo, al preguntarles en qué lugares se podía vivir esta experiencia, la mayoría solo mencionó dos o tres sitios, generalmente aquellos atractivos con mayor reconocimiento y trayectoria. Aun así, las personas manifestaron percibir que el cantón ofrece múltiples opciones para disfrutar, aunque no logran identificarlas con claridad. Esto evidencia que, si bien existe la noción de que hay actividades turísticas disponibles, no se reconocen de manera concreta. El mismo resultado se obtuvo al consultar a empresarios y emprendedores turísticos de los distintos distritos.

El desconocimiento de la oferta turística por parte de los involucrados directos fue un claro indicio de desarticulación entre las personas, lo cual representa una desventaja en términos de competitividad; de tal manera, fue prioritario el trabajo con las comunidades para que reconozcan posibilidades de encadenamientos y logren tener claridad de la oferta turística del cantón.

Cuando se logró determinar estas necesidades se consultó: ¿Qué es lo que hace falta para conocer todo lo que Pérez Zeledón ofrece turísticamente? Hubo dos respuestas contundentes:

1. No hay comercialización suficiente ni adecuada.
2. Existen grandes dificultades para formalizar empresas y emprendimientos turísticos.

Se pudo reconocer que hay una falta de comercialización en el plano individual de cada empresa o emprendimiento, pero además del destino como un todo. Esto podría solucionarse integrando la industria turística a través de cámaras de turismo, redes locales, incluso a través de grupos de mensajería de texto, para que la comunicación entre emprendedores sea más eficiente y directa, lo cual podría conducir a un mayor componente de competitividad que conduzca a la comercialización integrada.

El gobierno local como institución opresora, cobradora de impuestos, con requisitos burocráticos, descontextualizados y fuera de la realidad turística, sumado a otra serie de gestiones y papeleos en otras instituciones, no incentivan a la población a buscar una patente, un permiso de salud, seguro, facturación electrónica, entre otros, por lo que es más fácil continuar en la informalidad, aunque se sacrifique la competitividad.

Con el fin de determinar la planta turística del cantón, que sirviera para la población en general, pero también los empresarios y emprendedores reconocieran la oferta turística real, se aplicaron fichas de recolección de datos, las cuales debían recopilar la siguiente información:

- ▶ Nombre del emprendimiento o empresa.
- ▶ Descripción del servicio.
- ▶ Categoría turística (se debía indicar si tiene Declaratoria Turística).
 - Hotel.
 - Restaurante.
 - Operador turístico.
 - Rentadoras de autos.
 - Atractivos turísticos.
- ▶ Información de contacto.
- ▶ Distrito, dirección exacta y coordenadas geográficas.
- ▶ Fotografías.

De lo recopilado, se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla 1.
Recopilación de la planta turística de Pérez Zeledón.

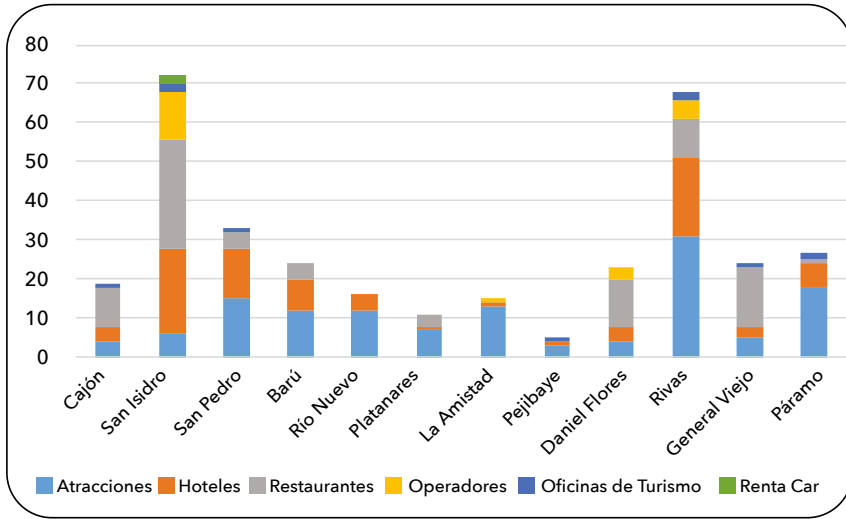
Categoría turística	Cantidad de empresas o emprendimientos
Hotel	92
Restaurante	94
Operador turístico	20
Rentadoras de autos	2
Atractivo turístico	123

Nota: elaboración propia

Es interesante observar que, a pesar del desconocimiento de las personas sobre los recursos turísticos disponibles en el cantón, existe una cantidad aceptable de atracciones, hoteles y restaurantes para hacer turismo, pero no hay un posicionamiento en la población. Esto podría deberse a la distribución geográfica del cantón, pues las distancias entre distritos son considerables, pero también podría deberse a que los atractivos se encuentran en la periferia de la zona urbana y la capacidad hotelera se centra en la ciudad de San Isidro y Daniel Flores, distritos urbanos (ver gráfico 1).

Es decir, dentro del mismo cantón existen muchos atractivos, pero no están focalizados en un solo lugar, sino que están distribuidos a lo largo y ancho del cantón. Esto podría representar una gran oportunidad de desarrollo turístico desconcentrado, además de que la oferta turística podría ser muy variada.

Gráfico 1.
Categoría de la planta turística distribuida por distritos.



Nota: elaboración propia.

Con base en el gráfico 1 y la tabla 1, se pueden tomar decisiones en términos de planificación de la actividad turística; por ejemplo, se destaca que Rivas es un distrito fuerte en términos de oferta turística, esto se debe a que el producto estrella de Pérez Zeledón es el Cerro Chirripó (cerro más alto del país con 3820 m.s.n.m.), lo cual ha permitido un desarrollo mucho más integral en ese distrito.

Otro detalle destacable de la oferta turística en Pérez Zeledón es que existen atractivos turísticos en todos los distritos. Esto daría alguna garantía de poder hacer turismo a lo largo y ancho del cantón, aunque supone un gran trabajo de diferenciación entre cada distrito, con la intención de poder atraer turistas a todos los lugares.

Durante los talleres en las comunidades, se consultó a las personas participantes sobre el elemento diferenciador de la comunidad o distrito donde vivían, que, sumado a la información recopilada a través del inventario de planta turística, logró determinar tres grandes categorías de atractivos turísticos:

1. Senderismo: 100 atractivos turísticos con algún servicio de senderos.
2. Agroturismo: 38 atractivos turísticos con servicios relacionados a lo agro.
3. Turismo rural comunitario: 14 atractivos turísticos con un modelo rural comunitario.

Con base en la información anterior, se logró crear una base de datos digital que alimenta a tiempo real la página web: www.quehacerenperez.com; además de confeccionar mapas turísticos por ruta, por distrito y por temáticas, insumos gráficos necesarios para comercializar el producto turístico, mayoritariamente al mercado local.

Fue relevante, entonces, poder determinar la necesidad de que las personas de los diferentes distritos y comunidades pudieran conocer toda la oferta de servicios turísticos disponibles en el cantón, que encontraran los medios para lograr encadenarse y, por último, hallar los liderazgos comunitarios que permitieran una integración mucho más sólida de las personas en términos turísticos, tanto comunales, distritales como cantonales.

De tal modo, en los talleres realizados se encontró que:

1. La participación de la mujer era invisibilizada.
2. No existía una conciencia de atención ni tampoco de infraestructura para las personas adultas mayores y para las personas con discapacidad.
3. Una alta fuga de talento de los nuevos profesionales a otras zonas del país por pocas oportunidades laborales.
4. Desvalorización de las actividades rurales.
5. Gran desconocimiento de la oferta turística en el cantón.
6. Liderazgo comunal deficiente en el desarrollo de la actividad turística.
7. Alto nivel de informalidad de los emprendimientos turísticos.

Estas necesidades permitieron generar más talleres y giras de campo con un enfoque de inclusión, de revalorización cultural, formalización turística y liderazgo.

En definitiva, el proyecto logró a través de la confección de rutas turísticas:

1. Capacitar a mujeres (36% de todas las personas atendidas) e integrar su participación en las actividades turísticas, en su mayor parte en espacios agrícolas y de turismo rural comunitario.
2. Crear un proyecto de extensión de Accesibilidad Turística (2023-2025) de manera articulada con el Concejo Nacional de la Persona con Discapacidad y el Gobierno Local.
3. Se logró promover la participación de estudiantes de diferentes carreras, como estudiantes asistentes y de práctica supervisada con el propósito de que encuentren un nicho laboral en el cantón.
4. Se creó producto turístico con revalorización de la agricultura, sobre todo en distritos como La Amistad, que cuentan con un modelo de agricultura orgánica consolidado, dándole valor a través del turismo.
5. Se confeccionó una página web, una base de datos, materiales impresos tales como mapas turísticos, así como ferias turísticas, viajes de familiarización en conjunto con la Oficina de Gestión Turística de la Municipalidad y la marca cantonal de turismo "Vení a Pérez", lo que llevó a procesos de comercialización más sólidos.
6. Se creó un comité intersectorial de turismo, así como la apertura de una filial de la Cámara de Experiencias Rurales.
7. Se diseñaron manuales de formalización turística, como un instrumento de consulta para los futuros emprendedores y que estos mismos manuales sirvan de insumo para propuestas de proyectos de ley.
8. El proyecto logró formar parte del Equipo Técnico para la Confección de la Política Pública de Turismo en Pérez Zeledón.

Conclusiones

Es usual que los proyectos de extensión estén planteados por un periodo de tiempo determinado, sin embargo, la continuidad de lo realizado en el lugar está determinada por la participación del extensionista, no tanto por la participación y empoderamiento de los involucrados de las comunidades. Por consiguiente, se debe tener una visión mucho más participativa de los involucrados en el proceso de la extensión, que garanticen el desarrollo local a pesar del paso del tiempo.

La extensión universitaria debe servir como una semilla en las comunidades, que acompañe y perdure, que fomente la articulación entre las personas, instituciones, públicas o privadas. Esto permitiría tener proyectos de mayor impacto, pues se eliminaría la duplicidad de acciones entre las instituciones, así los esfuerzos concentran un propósito en común y la extensión tiene la responsabilidad de promover esos procesos articulados.

La visión del bienestar rural a través del turismo debe verse reflejada en el encadenamiento institucional, es decir, estar al servicio de las comunidades, de modo que sirva de ejemplo a la población en general, emprendedores y empresarios para hacer lo mismo, lo que invita a eliminar la desorganización, el aprovechamiento de los recursos económicos y genera mayor competitividad.

Los extensionistas, entonces, deben ser capaces de reconocer la diferencia entre la capacidad profesional y el sentimiento de la comunidad, estos dos elementos combinados permiten resultados apegados a las necesidades reales de las personas, responden a oportunidades concretas y no a decisiones arbitrarias y egocéntricas.

El turismo da oportunidades a nuevas formas de diversificar la económica, que las personas entiendan cómo funciona, así como a comprender que el turismo no es una actividad excluyente; todo lo contrario, busca dar valor cultural e histórico a las comunidades, enriquecer el quehacer comunitario e individual, así como fomentar un desarrollo desde una perspectiva local (Madrigal, 2021).

A fin de cuentas, el potencial de un destino se centra en la capacidad que tenga el lugar y sus habitantes de reconocer sus atractivos, por más comunes que estos pudieran parecer.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, N. M. y Montero, D. F. (2021). *Situación socioeconómica de la región Brunca. 2021*.
- Alpizar, F. A. (2016). La metodología participativa para la intervención social: Reflexiones desde la práctica. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 11(1), Article 1. <https://doi.org/10.15359/rep.11-1.5>
- Barrado-Timón, D. A. (2004). El concepto de destino turístico: Una aproximación geográfico-territorial. *Estudios Turísticos*, 45-68.
- Cardona, J. R. (2014). Tipos de oferta turística y actitudes de los residentes: El caso de Ibiza. *Revista Brasileira de Pesquisa em Turismo*, 8(1), 3-22. <https://doi.org/10.7784/rbtur.v8i1.704>
- Gambarota, D. M. y Lorda, M. A. (2017). *Como estrategia de desarrollo local*.
- López-Guzmán Guzmán, T. J. y Sánchez Cañizares, S. M. (2008). La creación de productos turísticos utilizando rutas enológicas. *PASOS Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, 6(2), 159-171. <https://doi.org/10.25145/j.pasos.2008.06.013>
- López-Guzmán, T. y Jesús, M. M. (2011). Turismo, cultura y gastronomía. Una aproximación a las rutas culinarias. *MANAGEMENT STUDIES*.
- Lossio, O. (2023). Contribuciones de la extensión universitaria a la formación docente de estudiantes de profesorado. Experiencias en la asignatura Didáctica de la Geografía de la Universidad Nacional del Litoral. *Universidad en Diálogo: Revista de Extensión*, 13(1), Article 1. <https://doi.org/10.15359/udre.13-1.7>
- Ministerio de Planificación y Política Económica de Costa Rica. (2017). Índice de Desarrollo Social. Costa Rica.
- Madrigal, E. (2021). *Proceso de construcción conjunta de proyectos turísticos en diálogo con las perspectivas de los indígenas Cabécar de Ujarrás, Buenos Aires, de enero 2019 a diciembre 2019*. Universidad Nacional, Costa Rica. <https://repositorio.una.ac.cr/handle/11056/23413>
- OMT. (s. f.). *Glosario de Términos de Turismo*. Recuperado 21 de junio de 2023, de <https://www.unwto.org/es/glosario-terminos-turisticos>
- Pérez Pravia, M. y Vega de la Cruz, L. O. (2021). Gestión de riesgos en encadenamientos productivos sostenibles. *Revista Venezolana de Gerencia: RVG*, 26(96), 1396-1412.

- Ramírez, J. H. (2011). Los caminos del patrimonio. Rutas turísticas e itinerarios culturales. *PASOS Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, 9(2), Article 2. <https://doi.org/10.25145/j.pasos.2011.09.021>
- Rojas, G. E. R., Núñez, O. G. H. y Díaz, F. G. (2019). Liderazgo comunitario y su influencia en la sociedad como mejora del entorno rural. *Revista Innova ITFIP*, 5(1), Article 1.

Capítulo III.

La alfabetización digital para adultos mayores en contextos comunitarios

Herminia Ramírez Alfaro
María Eugenia Ugalde Villalobos
Yolanda Jiménez Ramírez

Introducción

La Escuela de Secretariado Profesional y la División de Educología de la Universidad Nacional se amparan en la actividad académica Procesos Prácticos de Oficina, mediante la cual los estudiantes del tercer nivel de carrera en el primer y segundo ciclos realizan una práctica en el curso Didáctica para el Aprendizaje para la Educación Comercial, que imparte la División de Educología. Dicha práctica la realizaron con los adultos mayores en el primer ciclo y continúa en el segundo ciclo del año 2022.

Los estudiantes realizan su práctica con adultos mayores, cuando la modalidad es presencial, estos se contactan mediante los diversos proyectos sociales con que cuentan las municipalidades de la provincia de Heredia. En este caso, se aprovechó también la vinculación con otras instituciones y en las redes sociales.

Este capítulo se compone de los objetivos, el marco teórico-conceptual, la aproximación metodológica, los resultados y las referencias de una investigación sobre alfabetización digital para adultos mayores en contextos comunitarios. De tal modo, los objetivos de la sistematización fueron: dar a conocer las prácticas docentes integrales que desarrolla la población estudiantil con su participación en proyectos de extensión e intercambiar saberes y experiencias mediante la alfabetización tecnológica con poblaciones vulnerabilizadas, para favorecer su superación y realización personal.

Cabe destacar, que los cursos que se ofrecen a los adultos mayores en la modalidad virtual pueden variar de un año a otro, según las necesidades de la población por atender. En el año

2022, los que se ofertaron fueron los siguientes: Computación básica; Elaboración de tarjetas en Canva y Aprende a utilizar el correo electrónico.

Marco teórico-conceptual

El uso de las tecnologías avanza en diferentes áreas de la sociedad, de modo que cada vez se automatizan más tareas y servicios, la atención en bancos, restaurantes, supermercados, sector salud, turismo, entre otras. Por ello, surgen las aplicaciones, redes sociales, correo electrónico, la internet, que se vuelven parte integral de la vida cotidiana del ser humano.

Según Martínez *et al.* (2002), actualmente, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) están presentes en nuestra vida cotidiana debido a la creciente tendencia a utilizar Internet y dispositivos móviles como teléfonos inteligentes y tabletas, que han permitido acceder a información y servicios en cualquier momento y lugar. Por ello, es importante que cada vez un número mayor de adultos mayores utilice los servicios basados en Internet (salud, educación, finanzas y otros), pues la información y los servicios se están descentralizando cada vez más.

Ante esta realidad de cambios tecnológicos, existe la desigualdad en el acceso a la tecnología y a la información, a la cual se la denomina brecha digital. Abad (2016) indica al respecto, "Podemos entender como brecha digital las diferencias en cuanto al acceso y uso de las nuevas Tecnologías de la Información en diferentes entornos sociales" (p. 31). Brecha que se da en diferentes ámbitos, uno de ellos es la brecha digital generacional.

Romero (2020) señala que "la edad de los usuarios de internet origina la brecha digital generacional, esto es, la distancia que separa a los nativos digitales de los inmigrantes digitales por lo que a la utilización de las nuevas tecnologías se refiere" (p. 81). Esta misma autora menciona que:

Con el objetivo de favorecer la calidad de vida, la alfabetización digital exige el dominio de habilidades y destrezas esenciales para el desarrollo de la vida diaria, así como una cierta

actitud que posibilite la participación plena y responsable en la sociedad, que pueda evitar la brecha digital generacional... (2020, p. 84).

De esta manera, se establece como posibilidad para disminuir la brecha digital generacional ofrecer procesos de alfabetización digital que favorezca en los adultos la formación de capacidades en el uso de la tecnología, tal como lo menciona Alcalá:

(...) la necesidad de evitar la denominada brecha digital entre las personas mayores sin capacidades y habilidades para el uso eficiente de las TIC se ha hecho imprescindible, dando lugar al concepto de e-inclusión entendido como la capacidad para acceder de forma habitual y sencilla a los distintos servicios y programas existentes tanto online como offline y realizar un aprovechamiento de sus utilidades vinculado a las necesidades específicas de cada usuario (2016, p. 163).

En este sentido, la actividad académica de las Prácticas Docentes en Contextos Comunitarios de la Carrera Educación Comercial favorece para que personas adultas mayores de 50 años puedan contar con talleres de alfabetización digital, que les permitan el uso de la tecnología en sus actividades cotidianas. Estos espacios de capacitación se realizan como extensión universitaria a las comunidades, principalmente, de la provincia de Heredia, pero también a otras comunidades del país. Como lo mencionan Escarbajal, Martínez y Moreno:

(...) el aprendizaje a lo largo de la vida lo que fundamentalmente pretende es proporcionar competencias para evitar, entre otras cosas, el riesgo de nuevos analfabetismos, por ejemplo, vinculados a las TIC, y el de exclusión social, riesgo que se agudiza en las personas mayores (2017, p. 51).

Por su parte, Cabero (2014) hace referencia a la necesidad de no solo contar con el equipo y la conectividad, sino que es preciso también la capacitación en el uso de la tecnología. Al respecto, este autor indica que:

No cabe la menor duda que una persona que no esté capacitada para la utilización e interacción con las TIC, eso que se ha denominado alfabetización digital, por muchas conexiones y equipos que tenga a su disposición, no estará capacitado para obtener los supuestos beneficios que surgen de su utilización (2014, pp. 19-20).

Según Dutcas (2022), muchos adultos mayores carecen de dispositivos conectados y acceso a Internet, pues pueden ser demasiado caros para quienes tienen ingresos limitados, y los paquetes de conectividad a Internet a menudo no consideran las necesidades y los usos de este grupo demográfico.

En esta línea de pensamiento, es preciso decir que, con el proceso de práctica docente en contextos comunitarios, se ofrece un espacio para que se ofrezca a la población adulta mayor la posibilidad de una alfabetización digital que permite la inclusión a ambientes tecnológicos. Estas acciones de extensión se dan como respuesta a las necesidades de la sociedad, en particular de este grupo etario, de manera que se cumple de alguna manera con la responsabilidad social de las universidades, tal como lo anotan Valenzuela, Villavicencio y Limón:

Se debe tomar en cuenta que, si la sociedad actual está requiriendo que las personas utilicen las tecnologías de información y comunicación, la misma sociedad debe ofrecer capacitación en el uso de ellos; en respuesta a lo anterior las Universidades y otras Instituciones se han esforzado por dotar de cursos y talleres que le permitan al adulto aprender para la vida, acortar la brecha digital entre lo requerido y los que se sabe (2016, p. 90).

También Moreno-Fernández, Corchuelo-Fernández y Moreno-Crespo se expresan en ese sentido:

Entendemos que se orienta a la atención socioeducativa de las personas adultas mayores cuando se hace referencia a los siguientes aspectos: Derecho a la educación, derecho al desarrollo pleno de la persona, derecho a una seguridad

económica, social y cultural, derecho a participar en la vida cultural, social e intelectual (2020, p. 14).

Estos mismos autores señalan la importancia de ofrecer atención a las necesidades de los adultos mayores, al proporcionar espacios de atención socioeducativos, los cuales son pertinentes que nazcan desde la atención de los diversos proyectos proporcionados por la extensión universitaria.

Es relevante como el aumento de la longevidad y de la calidad de vida en la sociedad ha permitido centrar el foco político y social en las personas adultas mayores, reconociendo sus capacidades diversas y atendiendo a que son personas productivas para comunidad en recursos, en sabiduría, en ganancias compartidas, etc. (Moreno-Fernández, Corchuelo-Fernández y Moreno-Crespo, 2020, p. 22).

Por medio de estos espacios de capacitación, la persona adulta mayor encuentra desarrollo personal que fortalece las relaciones interpersonales y sociales. Barrientos (2020, p. 58) expresa que "Toda educación es social, un acto de intercambio social, lo cual supone que, aunque se habla de la educación de cada individuo, siempre habrá un vínculo con la familia, las escuelas, la comunidad, a través de la educación".

Así lo resaltan también Mazo y Carvajal (2017), al indicar que:

Las TIC son una herramienta para ayudar a disminuir la sensación de soledad y aumentar el bienestar mental de los adultos mayores; se pueden usar con familiares y amigos que ayuden al aprendizaje y uso de las TIC, permitiendo superar así los obstáculos técnicos y sociopsicológicos que se puedan presentar en el uso de la internet, las computadoras y los teléfonos inteligentes (p. 74).

A parte, con la realización de estos cursos de alfabetización digital, se ven beneficiados tanto los adultos mayores como los practicantes docentes en formación inicial que imparten los

talleres, dado que fortalecen competencias pedagógicas, porque "...se requiere que prestemos atención a lo que se ha denominado aprendizaje de la práctica" (Vaillant y Marcelo, 2015, p. 48). Así se favorece el intercambio de saberes entre la persona en formación y, en este caso particular, los adultos mayores.

De tal manera, la formación universitaria de docentes requiere de procesos educativos contextualizados que le permitan a la futura persona profesional tener contacto con realidades socioeducativas y conlleven a participar en las comunidades. La extensión universitaria permite que la población estudiantil, mediante su participación en proyectos, se acerque a esas realidades por medio de prácticas que facilitan el intercambio de saberes y experiencias. Como lo menciona Davini (2015, p. 83), "... las prácticas docentes no se agotan en el aula. Incluyen la participación en los proyectos de la escuela y la interacción con la comunidad de familias".

Asimismo, parafraseando a Marfim y Pesce (2019), es necesario superar una educación que se centre en la transmisión de conocimientos a una educación que suponga la contextualización y al análisis de la realidad social y las desigualdades presentes en la sociedad. De alguna manera, las universidades tenemos la responsabilidad de accionar mediante la intervención en las comunidades para tratar de disminuir dichas desigualdades.

Aproximación metodológica

La metodología empleada fue la divulgación del proyecto de alfabetización de adultos mayores, con el apoyo de las municipalidades y asociaciones de desarrollo, así como pastorales sociales de algunos cantones del país, con el fin de que los estudiantes de tercer año de la carrera desarrollen prácticas docentes integrales relacionadas con el contexto comunitario. Además, se describe la metodología empleada para la participación de la población estudiantil del tercer año de la carrera en las acciones comunitarias y su articulación entre docencia-extensión.

Además, se dan a conocer los resultados obtenidos de la experiencia, tanto los logros que los adultos mayores alcanzan al

aprender sobre tecnología para desarrollar de forma autónoma sus actividades cotidianas, como para la población estudiantil en su formación integral con prácticas comunitarias. Algunas de las principales conclusiones son las siguientes: los adultos mayores requieren actualización digital de manera constante y los estudiantes adquieren experiencia profesional en un contexto real.

También, un importante reto o desafío es extender el proyecto a comunidades fuera de la provincia de Heredia, donde haya adultos mayores que requieran de dicha alfabetización.

Para desarrollar esta actividad académica, la encargada del proyecto se contactó con las municipalidades y asociaciones de desarrollo para buscar a las comunidades colaboradoras, que cuentan con programas para adultos mayores.

En esta etapa, la profesora del curso Didáctica para el Aprendizaje para la Educación Comercial se dio a la tarea de asignar a los grupos de profesores practicantes, estudiantes del III nivel de la carrera de Educación Comercial, los temas de las capacitaciones para que cada uno elaborara los afiches correspondientes, en los cuales se detalla el nombre del curso, horario y nombre de los profesores y profesoras practicantes a cargo de cada uno.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados de la sistematización. En primer lugar, se describen los temas que se impartieron durante el desarrollo de la capacitación con adultos mayores. Después el procedimiento para trabajar con las aulas virtuales y, por último, un análisis e interpretación de la crítica.

Computación básica. Se favorece el aprendizaje en el uso de la computadora y el ambiente Windows.

Elaboración de tarjetas en Canva. Permite a las personas participantes realizar presentaciones y tarjetas de diversos tipos utilizando el programa de Canva y Genially.

Taller básico de elaboración de textos y documentos. Se ofrece el conocimiento de los menús del programa para las funciones básicas del programa Word y pequeños documentos.

Aprende a utilizar el correo electrónico. Este curso facilita el aprendizaje, no solo del uso del correo para enviar y recibir mensajes, sino otras funciones del correo electrónico.

Asimismo, los profesores practicantes elaboraron el instrumento de inscripción en formularios de Google, con el propósito de obtener información básica de los participantes, como nombre completo, curso seleccionado y número de cédula o pasaporte (para las personas extranjeras).

Luego, se proporcionó dicha información a cada municipalidad para su divulgación en redes sociales. Se suministraron los horarios y cursos que se ofertaron para el primer ciclo del curso lectivo 2022. Con base en estos datos, las personas adultas mayores seleccionaron la capacitación que les interesaba y se inscribieron mediante el formulario de Google mencionado.

Una vez que los adultos mayores se inscribieron en los cursos, cada grupo de profesores practicantes descargó la respectiva lista y conformó su grupo, no sin antes contactar a cada persona estudiante inscrita para verificar la información suministrada y corroborar sus datos personales.

Para abrir cada grupo, se solicitó un mínimo de 15 integrantes, en caso de no contar con esa cantidad, los mismos profesores practicantes se encargaron de buscar en sus comunidades las personas para completar el grupo. Por ello, se amplió la zona geográfica a todas las provincias de Costa Rica.

Por su parte, la profesora del curso de Práctica Didáctica para el Aprendizaje para la Educación Comercial instruye a las personas practicantes en la elaboración de los programas de los cursos y le da seguimiento a dicho proceso. Para ello, se conforman equipos de trabajo que se encargan de desarrollar cada uno de los cursos. Los equipos están integrados por tres o cuatro profesores practicantes, en el ciclo se conformaron seis equipos de profesores practicantes.

Asimismo, se gestiona la asignación de las respectivas aulas virtuales institucionales, la inscripción de los adultos mayores en estas y la generación de los enlaces de las sesiones sincrónicas en la plataforma de videoconferencias Zoom. Además, los profesores practicantes utilizaron también otros ambientes tecnológicos de acceso libre para la ejecución de los cursos.

Aulas virtuales

La encargada del proyecto solicita a la Vicerrectoría de Docencia la apertura del aula virtual para cada curso. Una vez abierta, los profesores practicantes se encargan de configurarla para, acto seguido, en la primera sesión de la capacitación, instruir a los estudiantes sobre su uso.

En la tabla 1, se detallan los nombres de las capacitaciones que se trabajaron en el primer ciclo.

Tabla 1.
Capacitaciones que se trabajaron en el primer ciclo.

Nombre del curso	Profesores practicantes	Participantes que se inscribieron
Taller básico de elaboración de texto y documentos (Word) Grupo 1	4	18
Taller básico de elaboración de texto y documentos (Word) Grupo 2	4	15
Computación básica Grupo 1	3	15
Computación básica Grupo 2	3	16
Elaboración de tarjetas, invitaciones y presentaciones en Canva y Genially	4	23
Aprende a utilizar el correo electrónico	4	15
Total	22	102

Análisis e interpretación crítica

El proyecto Prácticas docentes en contextos comunitarios responde a la extensión universitaria y, a su vez, favorece la vinculación con la docencia en la formación de profesionales de la carrera de Educación Comercial, pues permite, por un lado, capacitar a los adultos mayores en el manejo de computación básica, elaboración de tarjetas en canva, uso de Word y correo electrónico. Por otro, abre un espacio para que el estudiantado

de la carrera pueda realizar la práctica docente en contextos comunitarios y con poblaciones vulnerabilizadas, en este caso adultos mayores.

En el año 2022, al usarse la modalidad virtual, esto facilitó extender las áreas geográficas de atención, por lo que no se limitó a los cantones de Heredia, sino que hubo opción de participación de otros lugares del país. En la tabla 2, se muestra las comunidades participantes en estos cursos.

Tabla 2.
Comunidades participantes.

Provincia	Cantón o distrito
Alajuela	Upala, Los Chiles, San Carlos, Palmares
Cartago	Tres Ríos, Corralillo, Turrialba
Guanacaste	Nandayure
Heredia	Cantón central, San Rafael, San Isidro, Barva
Limón	Guápiles, Guácimo, Cariari
Puntarenas	Lepanto
San José	Pérez Zeledón, Tarrazú, Desamparados

Esta vinculación extensión-docencia permite el intercambio de saberes y experiencias entre los estudiantes y los adultos mayores, en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en los cursos impartidos. De manera que se establece una relación teoría-práctica y una práctica docente contextualizada en el proceso de formación universitaria que los vincula con ambientes emergentes. Además, se abren oportunidades a las personas que, por limitaciones de edad y condición económica, tienen pocas opciones para este tipo de cursos, pues de manera gratuita reciben procesos de aprendizaje en alfabetización tecnológica.

Por eso, esta vinculación con adultos mayores, mediante la alfabetización tecnológica, facilita disminuir la brecha digital y, con ello, posibilita superación y realización personal. A su vez, los profesores practicantes, en su relación constante con un grupo

de aprendices de tan variada edad, desarrollan habilidades docentes que fortalece su formación profesional.

En este intercambio de saberes, se colabora con las personas adultas mayores en el fortalecimiento de sus competencias comunicativas gracias a procesos de mediación pedagógica que las incluyen en experiencias de aprendizaje orientadas a reducir la brecha digital. De este modo, al apropiarse del uso de herramientas tecnológicas, desarrollan mayor confianza en sí mismas y logran desenvolverse con autonomía en situaciones cotidianas que la sociedad contemporánea ha incorporado como prácticas fundamentales y de uso generalizado. Como lo expresó una persona participante: “nunca es tarde, cuando se quiere se puede, el compromiso está en uno, la edad es solo un número, siempre se debe seguir creciendo”.

La extensión universitaria también contribuye cuando la persona adulta mayor se siente útil, pues invierte su tiempo en una actividad productiva, la que le ayuda a aumentar su autoestima, a sentirse independiente, a mejorar su estado emocional y a socializar. Todo lo anterior se resume en bienestar físico y emocional para la persona.

Ahora bien, para los profesores practicantes en formación docente esta experiencia, al enfrentarse a un grupo etario tan diverso, les ayuda a generar seguridad en sus capacidades en un momento en el cual dan los primeros pasos como docentes, a desarrollar habilidades blandas y valores decisivos en la labor docente, así como las competencias docentes requeridas como futuros profesionales. De tal manera, en cuanto a las habilidades blandas, los mismos estudiantes practicantes opinan que desarrollan la comunicación, paciencia, aceptación del otro, trabajo en equipo, respeto a las ideas de los demás, aceptación de las personalidades de cada miembro del equipo y a tener empatía con las personas participantes en los cursos. Con respecto a los valores, se pueden mencionar, entre otros, amor, paciencia, compromiso y respeto.

En dicha formación docente, se desarrollan habilidades propias de su labor profesional, tales como las siguientes:

1. La elaboración de planeamientos didácticos adaptados y contextualizados.
2. La elaboración de recursos didácticos acordes con la población meta.
3. El trabajo en equipo para el logro de las metas planteadas en el curso.
4. Comprender la diversidad que se da en el grupo de participantes para atender sus necesidades de alfabetización digital de manera individualizada.
5. Capacidad para la selección de estrategias para la mediación pedagógica en el proceso de aprendizaje de las personas participantes.

Los profesores practicantes valoran como necesario y pertinente contar con este tipo de experiencias en contextos comunitarios. A continuación, se hace referencia a lo expresado por dos de ellos sobre este tipo de proyectos: "a parte que estamos dando un pequeño aporte a la sociedad nos contribuye a mejorar como futuros docentes" y "tanto nosotros los estudiantes universitarios, como los estudiantes que llevan el taller se ven beneficiados. Nosotros porque ponemos en práctica lo aprendido en la carrera y además, vamos adquiriendo vivencias como docentes y los/as estudiantes porque reciben estos talleres gratuitamente además de lo que aprenden".

Conclusiones y recomendaciones

Para finalizar, el desarrollo de este proyecto de alfabetización digital en adultos mayores permitió llegar a las siguientes conclusiones:

1. Las capacitaciones contribuyen al bienestar físico y emocional de las personas adultas mayores. Existe una valoración positiva por parte de los participantes, quienes agradecen a la universidad por este tipo de iniciativas que les permiten acercarse a un mundo tecnológico poco conocido para ellos.

2. Las personas practicantes adquieren experiencia en situaciones reales, lo cual contribuye en su formación profesional, pues deben enfrentar diversas situaciones, que de otra manera no sería posible experimentar.
3. Los aprendizajes adquiridos en la capacitación son esenciales para cualquier persona en la sociedad actual.
4. Se hace evidente el aporte de la Universidad Nacional, de la Escuela de Secretariado Profesional y de la División de Educología mediante sus proyectos de extensión.
5. Existe una necesidad de que este tipo de capacitaciones no solo se impartan en las zonas centrales de Heredia, sino en todas las provincias (como se muestra en la tabla 2).
6. Es importante que este tipo de cursos se oferten tanto de manera presencial para las zonas cercanas a Heredia, así como virtual para lugares alejados, para poder abarcar otras zonas del país.
7. Los profesores practicantes aportan material didáctico para futuros cursos.

Además, entre las principales recomendaciones están:

1. Se debe continuar con el proyecto en las diversas comunidades, trabajando en conjunto con las municipalidades y asociaciones de desarrollo, y que se valore la posibilidad de llevarlo a diversos lugares del país.
2. Instar a la Escuela de Secretariado Profesional y a la División de Educología para que continúen con los proyectos de extensión, ya que son una forma de contribuir con la sociedad, especialmente, con una población en desventaja tecnológica.
3. Con base en su experiencia con los adultos mayores, los profesores practicantes pueden detectar otras necesidades de capacitación que los llevará a sugerir nuevos cursos.

Referencias bibliográficas

- Abad, A. L. (2016). *Alfabetización mediática para la e-inclusión de personas mayores*. Dykinson, S. L.
- Alcalá, L. A. (2016). La alfabetización digital como instrumento de e-inclusión de las personas mayores. *Prisma Social* (16), 156-204.
- Barrientos, S. A. (2020). *Educación alternativa y la formación de sus docentes. una propuesta curricular para los programas de preparación de docentes: El caso de Puerto Rico*. Dykinson, S. L.
- Cabero Almenara, J. (2014). Reflexiones sobre la brecha digital y la educación: siguiendo el debate. *Inmanencia*, 4 (2), 14-26.
- Cordero-Guillén N. y Ugalde Villalobos M. E. (2022). Elementos innovadores en la adaptación de la capacitación Manejo Básico de Oficinas mediante la presencialidad remota, en la Escuela de Secretariado Profesional y la División de Educología de la Universidad Nacional. En *Democratizando experiencias*. Extensión Universitaria. Tomo VII. 178-191
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Dutcas. (2022). *Bridging the Digital Literacy Gap is Essential for Equity in Aging*. Recuperado de <https://www.oecd-forum.org/posts/bridging-the-digital-literacy-gap-is-essential-for-equity-in-aging>
- Escarbajal, D. H. A., Martínez, D. M. L. S. y Moreno, A. P. (Eds.). (2017). *Envejecimiento activo, programas intergeneracionales y educación social*. Dykinson, S. L.
- Jara, O. (2021). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. 1° edición. Colombia. Editorial Alforja.
- Jiménez Ramírez Y. (Coord.). (2021). *Actividad Académica: Procesos prácticos para la formación de docentes en Educación Comercial*. Universidad Nacional, Costa Rica.
- Marfim, L. y Pesce, L. (2019). Trabalho, Formação de Professores, e Integração das TDIC às Práticas Educativas: Para além da Racionalidade Tecnológica. *Education Policy Analysis Archives*, 27(88/89), 1-35. <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/4168>
- Martínez Alcalá C. et al. (2018). Digital Inclusion in Older Adults: A Comparison Between Face-to-Face and Blended Digital Literacy Workshops. Recuperado de <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fict.2018.00021/full>
- Mazo, W. H. A. y Carvajal, L. J. O. (2017). Alfabetización digital como herramienta para el envejecimiento activo en el adulto mayor. *Unaciencia*, 10(19), 73-84.
- Moreno-Fernández, O., Corchuelo-Fernández, C. y Moreno-Crespo, P. (2020). *Retos socioeducativos del siglo XXI*. Dykinson, S.L.

- Romero, A. M. M. (2020). La brecha digital generacional. *Temas Laborales: Revista Andaluza de Trabajo y Bienestar Social* (151), 77-93.
- Pierce, K. (2021). *Providing Digital Literacy Training to Active Older Adults*.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente* (vol. 134). Narcea Ediciones.
- Valenzuela Valencia, V. H., Villavicencio Aguilar, D. y Limón Ulloa, R. (2016). La alfabetización digital en adultos: un panorama general de los problemas, retos y soluciones en el siglo XX. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 4(2), 87-93. https://www.researchgate.net/publication/341146024_La_alfabetizacion_digital_en_adultos_un_panorama_general_de_los_problemas_retos_y_soluciones_en_el_siglo_XX_Digital_Literacy_in_Adults_An_Overview_of_the_Problems_Challenges_and_Solutions_in_the_Twent

Capítulo IV.

Reconstruyendo la esperanza: una espiritualidad de liberación y resistencia

María Auxiliadora Montoya Hernández

Introducción

Desde distintos espacios sociales y entornos geográficos de nuestro país, es posible identificar diversos tipos de violencia a las que las mujeres están sometidas, en especial aquellas cuyo entorno está marcado por la pobreza y la discriminación social. Si comprendemos la violencia como un componente estructural de las formas socioeconómicas y políticas de organización social que propicia la discriminación y el sometimiento de las mujeres, a partir de roles de género asignados, habría que comprender que la violencia de género no es un aspecto aislado, sino que se constituye en un elemento justificado social y culturalmente en un sistema de organización patriarcal.

Las violencias ejercidas contra las mujeres no son casuales ni aisladas, sino que son el fruto de un esquema cultural y social que propicia la exclusión, la marginación y el empobrecimiento de las mujeres, resultando en una doble discriminación no solo por ser mujeres, sino además por ser mujeres empobrecidas por el sistema económico político que les niega posibilidades debido a su género.

Se debe partir de lo que se define como género para poder comprender su relación con las violencias. Según Poggi (2019, p. 287):

El género ha sido conceptualizado como «una categoría social impuesta sobre cuerpos sexuados» o un conjunto de creencias, expectativas, roles sociales, posiciones, tendencias,

actitudes, gustos, que están socialmente asociados con uno u otro sexo (o, mejor, con el parecer como pertenecientes a un sexo u otro). En términos más breves, «género» es un conjunto de estereotipos asociado con la apariencia sexual masculina o femenina. De hecho, el estereotipo se define generalmente como un conjunto de creencias, expectativas y prejuicios sobre los roles y posiciones sociales, actitudes, tendencias, gustos de quienes pertenecen a un grupo por el solo hecho de pertenecer a tal grupo.

La violencia en un sentido general y amplio abarca muchas dimensiones, implica necesariamente un abuso de poder que trasgrede derechos humanos fundamentales de las personas. En relación con las mujeres, estos derechos lesionados están vinculados con el derecho a la decisión sobre sus cuerpos, lo que se quiere y puede hacer con él, y las elecciones que se toman al respecto, con todo y las consecuencias que tales acciones conlleven. Se trata de un poder legitimado desde una posición de autoridad que involucra la posibilidad de imponer la voluntad propia sobre la de los demás, que domina los diversos escenarios de la vida y ejerce influencias en los distintos ámbitos.

Esta dominación se ejerce por la fuerza legitimada debido a la autoridad que la emana y favorece la obediencia al mandato de quién está en posición de sumisión ante dicho poder. “Los argumentos dominantes, además de ser deterministas, han sido producto de la consolidación de una sociedad interesada en legitimar, con diversos mecanismos, la naturalización de las desigualdades entre mujeres y hombres, construidas a partir de diferencias biológicas y con base en los postulados del evolucionismo social y en la noción de progreso científico” (Múnevar, 2011, p. 140).

En Costa Rica, la violencia de género es una realidad que se refleja en las estadísticas judiciales, tanto en lo que se refiere a los feminicidios, como en los registros sobre medidas de protección solicitadas por violencia doméstica y en las denuncias entabladas en caso de delitos sexuales. El observatorio de género del Poder Judicial costarricense destaca que en el año 2020 hubo un total de 28 femicidios, un 45% de un total de 62

muerter⁴. A setiembre del 2022 se habían registrado 34 muertes violentas de mujeres. En violencia doméstica se registra un promedio de 136 medidas de protección por día, en la mayoría de los casos son mujeres las que solicitan la protección en contra de hombres (pareja sentimental, cónyuge, hermano, padre, tío, abuelo, novio, primo, entre otros). En cuanto a los delitos sexuales, durante 2021, a escala nacional representaron el 5,4% (9470) de la totalidad de denuncias.⁵ Aparte de otros tipos de violencias que las mujeres sufren en otros ámbitos de sus vidas (acoso laboral, inequidad en el ámbito laboral, violencia obstétrica, entre otras).

En ese contexto, la investigación se propuso realizar un abordaje de prácticas, textos, discursos y mandatos religiosos que legitiman comportamientos violentos y opresivos hacia las mujeres y que influyen en la forma en cómo asumimos lo femenino, la asignación social de los roles y comportamientos según el género. "Deteniéndonos en el discurso religioso podría decirse que este ha constituido a lo largo de la historia una fuente inagotable de recursos por parte del patriarcado en su lucha por la supremacía del varón. Textos, imaginaria, tradiciones y costumbres. Todo en la corriente unívoca para la obtención de un solo fin: relegar a la mujer a un segundo plano" (Saceda, 2010, p. 315). Para ello, se requirió identificar discursos y prácticas religiosas sustentadas en posiciones patriarcales y androcéntricas, que legitiman la violencia de género, para generar otras lecturas, otras perspectivas espirituales que no se asienten sobre la dominación y el poder de un género sobre otro.

Los análisis propuestos como parte del proceso que integró la investigación se orientaron a rescatar una espiritualidad liberadora a partir de la construcción de un proceso formativo que relacionara estos discursos y prácticas con las experiencias cotidianas e historias de vida de un grupo conformado por mujeres provenientes de distintas comunidades de San José de Upala. La resistencia y fortaleza generadas en entornos de violencia se vieron impulsadas por una perspectiva teológica no sacrificial,

4 De acuerdo con el informe de la Subcomisión Interinstitucional de Prevención del Femicidio, reportado así en el Observatorio de Género del Poder Judicial.

5 Los datos porcentuales que se indican son recopilados del Observatorio de Género del Poder Judicial.

no fundada en la culpa, sustentada en el aprecio por la vida y la autoestima, generadora de esperanzas, nuevos comienzos y posibilidades para mejorar las condiciones de vida.

Marco teórico-conceptual y metodológico

La violencia de género tiene su origen en diversas causas que deben ser visualizadas y analizadas de manera integral para comprender todas las intersecciones que conlleva como factor desencadenante de desigualdades, discriminaciones y exclusiones de las mujeres en lo social, cultural, político y económico. Se trata de un fenómeno que se desarrolla en sociedades asentadas y organizadas sobre perspectivas androcéntricas y patriarcales, lo cual afecta la vida de las mujeres en todos los entornos en los que se desenvuelven. Sobre esta afirmación se propuso plantear un proyecto de extensión e investigación con un grupo de mujeres de la zona norte de Costa Rica, en el distrito de Upala, en el que a partir de un proceso formativo se pudiera analizar la posible incidencia que los lenguajes religiosos, los discursos y las prácticas tienen en la legitimación de acciones de violencia de género.

El género como categoría de análisis

El acercamiento que se realiza se sitúa dentro de la teología y la espiritualidad, pero incorpora el género como una categoría de análisis que permite ingresar en la complejidad social, política y cultural; se cuestiona un mundo presentado como “naturalmente androcéntrico” en el que las diferencias entre hombres y mujeres son “naturales”, así como las relaciones de poder basadas en estas. Algunos enfoques han contribuido a reproducir condiciones que han estado silenciadas y que fomentan la opresión de las mujeres, condiciones que han sido invisibilizadas de manera histórica, de modo que no exista registro de su existencia ni consideración del origen histórico de estas desigualdades entre hombres y mujeres. De ahí la importancia de “la perspectiva de género pues su aporte consiste en develar, por lo menos, la otra mitad de la realidad y con ello modificar la ya conocida, crear una

nueva realidad, y plantear nuevos problemas y nuevas alternativas. Por ello, la perspectiva de género es de vital importancia en todos los saberes, hecho del cual no puede escapar la teología" (Vivas, M., 2001, p. 526).

IncurSIONAR en el género como categoría analítica resulta necesario para el proceso iniciado con este grupo de mujeres porque al "analizar la realidad social aplicando una perspectiva de género o actuar sobre la misma desde tal perspectiva supone asumir dos premisas fundamentales. En primer lugar, implica atender, en todo momento, a la existencia de diferencias y desigualdades sociales entre hombres y mujeres cuya desconsideración es inadmisibles. En segundo lugar, requiere el reconocimiento del fundamento sociocultural de tales diferencias" (Espinara, E., 2002, p. 28), lo que es, en especial, fundamental en la medida en que estas desigualdades sostienen comportamientos que generan violencias de género.

La violencia de género resalta la cuestión cultural de su etiología, de ahí su calificativo género, es decir, esta no tiene que ver con el ámbito donde se produce, sino con las personas a las que van dirigidas, las mujeres, de modo que puede darse en distintos ámbitos: familiar, laboral, comunitario, institucional. Algunos autores hablan de violencia doméstica para referirse a la violencia contra las mujeres. "Sin embargo, la violencia contra las mujeres abarca muchos más ámbitos que el del hogar, puesto que se produce también en el espacio público (en la calle, en el terreno laboral o en lugares de ocio). Además, no siempre son parejas o exparejas quienes agreden a mujeres, otras veces son otros conocidos o desconocidos. Incluso en ocasiones esta violencia se ejerce desde instituciones" (Añino, S., 2005, p. 3).

La violencia de género es una clara manifestación de discriminación y de desigualdad entre las relaciones de poder de los hombres sobre las mujeres, y está presente en la cotidianidad de las mujeres, en particular en las relaciones de parejas, aunque las conductas violentas que sucedan en estas relaciones se naturalicen o invisibilicen de modo que "no estaba reconocida socialmente. Nadie la veía ni la nombraba, incluso las mismas víctimas lo consideraban un asunto de dominio privado; aunque en la actualidad se ha avanzado bastante en la sensibilización ante esta

problemática social, todavía existe una actitud silenciosa ante los casos que se dan habitualmente en nuestra sociedad" (Yugueros, A., 2014, p. 150). Esta forma de violencia "hunde sus raíces en las desigualdades de poder que existen entre hombres y mujeres en la sociedad, así como en determinadas concepciones de las relaciones entre los sexos, del amor y la sexualidad y de lo que significa ser hombre y ser mujer. Este problema adquiere diferentes formas a lo largo del mundo y cada país se sitúa de una u otra manera ante este problema" (Añino, S., 2005, p. 2). Como lo afirma Otero (2009, p. 108), se trata de:

(...) un fenómeno social enmarcado por la constitución de las identidades y las desigualdades de género, así como por la devaluación de lo femenino, resaltando el hecho de que la violencia hacia las mujeres está complejamente imbricada en las formas de organización y relaciones sociales que sirven de escenario a situaciones y hechos violentos específicos sufridos por las mujeres sólo por el hecho de serlo. Por lo tanto, en lo que a la violencia de género se refiere, fue el movimiento de mujeres el que puso en cuestión un fenómeno naturalizado por siglos (no sólo de hecho sino también de derecho).

De igual manera, una vez que ha podido señalarse el carácter social de las desigualdades y definiciones que explican la violencia de género, se abre la posibilidad de su transformación. "Del reconocimiento del carácter sociocultural de las diferencias (y desigualdades) de género, se deriva, implícitamente, la posibilidad de modificarlas. Es decir, si se rechaza la supuesta naturalidad de las relaciones e identidades de género existentes (o, dicho, en otros términos, si tiene lugar un proceso de desnaturalización de los contenidos de género), se da pie a la posibilidad del cambio social" (Espinar, 2007, p. 27). Esta desnaturalización posibilita desmontar los presupuestos que sustentan la violencia de género y la existencia de sociedades más equitativas e igualitarias.

Al abordar aspectos que puedan contribuir a mantener las desigualdades de género o las formas de violencia, es posible realizar una aproximación a las interpretaciones que se han dado

a algunos lenguajes religiosos y textos considerados sagrados. Puede decirse que el género ha sido constituido por las religiones y se ha instaurado como pilar sobre el cual se han establecido las prácticas y creencias religiosas. De la constatación de este hecho es que resulta pertinente que, en esta investigación, se incurriera en las creencias religiosas, debido a que estas inducen a las personas a ejecutar ciertos comportamientos concretos, asumir posiciones y decisiones en la cotidianidad. Lo anterior supone poder reflexionar sobre las consecuencias de una creencia en general y una creencia religiosa en particular, las que, asumidas de manera acrítica, pueden llevar a asumir posiciones dogmáticas, fanáticas, violentas y peligrosas, que resulten en agresiones, discriminaciones o exclusiones de las mujeres.

Las creencias religiosas conllevan ciertas prácticas que, fundamentadas en la categoría de verdad absoluta, con autoridad divina, aceptadas sin ningún cuestionamiento, pueden ser discriminatorias y opresivas. "A través de preceptos o mandatos, muchas veces fundamentados en los libros sagrados, pueden convencer a sus seguidores para que realicen actos destructivos o perjudiciales para sí mismo y para la sociedad, aspecto que se produce cuando el creyente anula su capacidad crítica, cuando no opone resistencia y se limita a aceptar ciegamente todo cuanto le ha impuesto un tercero" (Acosta, M., 2019, p. 211).

Dichas interpretaciones pueden ser abordadas desde una perspectiva diferente y liberadora si parten de la experiencia y situación de las mujeres. Este abordaje es el que han seguido las teologías feministas latinoamericanas al intentar reconstruir y reconceptualizar sobre lo que han llamado "hermenéutica de la sospecha", la cual viene a cuestionar cualquier interpretación que no tome en cuenta la experiencia, situación y perspectiva de las mujeres. Conforme lo describe Gebara (2010), esta hermenéutica está basada más en interrogantes que en certezas, y tanto la mujer como el pobre son sujetos teológicos que propician una relectura fecunda de la teología. Se propicia, entonces, una relectura y reinterpretación no solo de los textos bíblico-teológicos, sino que además incorporan el análisis de la cultura en tanto creadora y reproductora de las creencias y de las prácticas.

La hermenéutica de la sospecha, desatando cadenas de dominación

En la investigación se optó por utilizar una hermenéutica atrevida propuesta por teólogas feministas que pone en entredicho la validez de textos considerados sagrados con un alto contenido patriarcal; es una hermenéutica que niega la normatividad de los textos y que ofrece otras interpretaciones a partir de mirar con otros ojos, de releer desde la vida y realidad de las mujeres. Se parte de la afirmación de que no es aceptable la marginación o el desprecio divino de ningún ser humano basado en su condición de género, por esto se requiere de un trabajo de contextualización histórica orientado a destacar y hacer visible el androcentrismo que se manifiesta de forma expresa y oculta en los textos sagrados.

La teología feminista ha asumido esta tarea de relectura e interpretación como imprescindible, asume esta labor con miras a que las mujeres puedan ser reconocidas como sujetos de la hermenéutica teológica y de la transformación de tradiciones religiosas que las mantienen en la marginación y el olvido. Aplicando la hermenéutica de la sospecha utilizada por Gebara (2002), se puede afirmar que todo aquello que legitima la violencia y el empobrecimiento de las mujeres no puede ser palabra de Dios. "Tal hermenéutica de la sospecha no toma al pie de la letra el texto kyriocéntrico ni su pretensión de autoridad divina, sino que, más bien, indaga en las funciones ideológicas que desempeña al servicio de la dominación" (Schüssler Fiorenza, 2004, p. 231).

Los textos bíblicos deben ser despatriarcalizados y desenmascarados de las estrategias hegemónicas que contienen en cuanto a la producción de sentido. El espíritu crítico y deconstructivo de la teología feminista se sirve de la hermenéutica de la sospecha para dichos fines. De este modo, las teólogas feministas se apropian de herramientas de la crítica feminista para denunciar todo lo que está justificando la subordinación y la dominación masculina. Según lo afirma Tamayo (2001, p. 33):

La relectura de las tradiciones y los documentos considerados fundantes de la fe desde la perspectiva feminista de género,

con categorías inclusivas e incorporando dimensiones olvidadas en el quehacer teológico patriarcal: la corporalidad, la interdisciplinariedad, la concepción unitaria de la realidad, la cotidianidad como espacio de la experiencia religiosa, la comunicación horizontal, la recuperación de los sentimientos, la espiritualidad mediada corporalmente, la centralidad de los símbolos como lenguaje propio de la experiencia y transmisión de la fe, la experiencia subjetiva e intersubjetiva como clave hermenéutica, la presencia del Espíritu, la vida de las mujeres como criterio de lectura de los textos.

En este proceso de despatriarcalización de los textos bíblicos ha sido fundamental partir del imaginario sobre Dios: lejano, todopoderoso, masculino y padre. Johnson (2002) afirma que el lenguaje y el símbolo de Dios no es neutro, este representa lo que las personas entienden como el mayor bien y la verdad más profunda; asimismo, es lo que orienta la identidad comunitaria y sus relaciones. Por esta razón, es cierto que el lenguaje cotidiano sobre Dios, y la masculinidad que se le atribuye, tiene como consecuencia la subordinación de las mujeres.

Esta imagen patriarcal de Dios se ha justificado con antropologías que niegan con fuerza el valor de las mujeres, a partir de las cuales se han posicionado culturalmente las ideas sobre la inferioridad e imperfección de la mujer. De este modo, la tradición cristiana ha establecido criterios de interpretación de las mujeres, de sus conductas y comportamientos, y es por esto por lo que "las mujeres, como todos los seres en el orden patriarcal, deben obedecer a un patrón social preestablecido" (Gebara, 2015, p. 103). Entran en la dinámica de la cultura de la obediencia, casi sin percibir que obedecen sin opción y participan de una igualdad idealizada y jamás efectivizada en la vida real ni en las relaciones cotidianas.

Dios confirma el orden vigente, buscando ajustarlo solo cuando hay desvíos o las presiones sociales se intensifican (Gebara, 2015, p. 103). Una interrogante que surge a luz de estas reflexiones vinculadas con lo que dicho imaginario e interpretación patriarcal de los textos es la inquietud centrada en lo que pueda favorecer la violencia de género. Y entonces la pregunta

es: ¿puede ser palabra de Dios la que fomenta la opresión y la marginación de las mujeres? Los estudios hermenéuticos de la teología feminista han dado respuesta al indicar que es necesario tener presente que los libros sagrados son producciones humanas, y en ese sentido, todo lo que la Biblia contiene son palabras de seres humanos acerca de Dios, lo transcrito en estos no es la palabra de Dios tal cual se indica, sino aquellas que surgen de la experiencia de Dios en las comunidades (Gebara, 2002).

Aparte, el planteamiento de Schüssler (1998) se posiciona en comprender que la autoridad de la revelación solo es posible encontrarla en tradiciones de interpretación bíblica que no sean opresivas ni sexistas o androcéntricas. La reflexión que surge a partir de estas interpretaciones tendrá como sustento la perspectiva de las relaciones de género.

Aproximarse a los textos bíblicos, comprendiendo que su contenido es lenguaje humano y originado en la experiencia de fe de comunidades en contextos y momentos históricos diferentes, es una condición fundamental para la lectura e interpretación. Por esto, tratándose de lenguajes o mandatos provenientes de textos bíblicos que propician o fomentan actitudes violentas, lesivas y opresivas de las mujeres hay que preguntarse, tal como lo afirma Schüssler (1997): ¿qué les dice Dios a las mujeres aquí y ahora?, ¿quiere Dios el sufrimiento de las mujeres?, ¿está Dios de acuerdo con los abusos que se cometen o la violencia contra ellas?

La respuesta a estas interrogantes fue respondida en forma unánime, Dios no puede querer ni estar de acuerdo con esto. Dios no quiere que ninguna mujer sea oprimida ni tenga sufrimientos constantes, la discriminación y violencia contra ellas no puede ser voluntad divina; al contrario, Dios es todo misericordia, amparo y compañía. Como indica Schüssler (1997, p. 84), "es necesario que las nuevas interpretaciones tengan que descubrir, en la Biblia, no sólo el lenguaje sexista, sino también el lenguaje opresor del racismo, la explotación, el colonialismo y el militarismo", solamente de esta manera se puede tener una perspectiva liberadora de justicia, equidad y no violencia.

El cuestionamiento de la imagen del Dios masculino a quien se ha interpretado y cargado de un contenido simbólico con

atribuciones y roles de poder patriarcal que lo distancian de la humanidad, es un aspecto central de discusión y reinterpretación, de relectura y liberación. La crítica a estas interpretaciones “comprende el patriarcado, no sólo en términos del esquema sexo-género sino en el de estructuras de dominación interrelacionadas = kyriarcales = de aristocracia masculina = de relaciones de dominio. Acuña el término kyriocentrismo (centrado en el Señor) (Kyrios: Señor y amo = hombre, blanco, rico, educado, heterosexual)” (Vélez, 2001, p. 548).

Otro aspecto vital de discusión y reinterpretación se hace a partir de la necesidad de desmontar el imaginario de dominación de lo femenino impuesto a las mujeres invocando la figura de María y la figura de Jesús, tal como lo expresa Sommer (2018), como símbolos religiosos relacionados con lo femenino y masculino, así como a Dios en su representación simbólica. Ambos se comportan como simbolismos fundantes y están anclados a sistemas religiosos que incorporan prácticas, imaginarios, representaciones, símbolos y narraciones. Son elementos que permanecen en el inconsciente de las sociedades, y en la cultura.

Siguiendo a Alonso (2019), vemos la construcción de la mujer bíblica como virgen, virtuosa, cuidadora, penitente y sufridora, de la cual el reflejo es María. Es la imagen de mujeres dulces, entregadas, altruistas, para generar un modelo social. Pero también mujeres sufridoras y cuidadoras, que tanto creyentes como no creyentes asumen hoy día en casi todos los países del mundo. El mundo de los cuidados se le otorga a la mujer como “penitencia” por haber transgredido las normas, haber desobedecido a Dios, motivos que legitimarían que tengan que sufrir más que los hombres, ser más entregadas y dedicadas a la familia, etc.

Posicionarse desde otra imagen diferente a la de María como madre, pura, sumisa, penitente, obediente y sufridora permite cuestionar estas cualidades como aspectos trascendentales del ideal de mujer. La dignidad de la mujer no se valora sopesando criterios como la pureza, la maternidad, la obediencia o la sumisión, simplemente se reconoce en tanto ser humano, que forma parte de la creación divina. Siguiendo la perspectiva de la teología feminista, desde el punto de vista de Vivas (2001, p. 538):

toda la experiencia de nuestras experiencias, todos los análisis de las situaciones sociales en las que viven las mujeres, todas las críticas de las tradiciones compartidas y construcciones de afirmaciones teológicas, se han hecho en relación con la manera como experimentamos, sentimos, pensamos y vivimos como cuerpos. Las mujeres conceden un lugar de privilegio a las experiencias actuales del cuerpo, lo que muchas otras teologías de liberación no han asumido como punto central, como principio y fin de todas las experiencias de justicia de Dios en el mundo. (...) Es una teología centrada en el cuerpo. Su espiritualidad se fundamenta en su sensualidad/sexualidad, en las experiencias de los anhelos, sentimientos, necesidades del cuerpo de mujer, por relaciones/conexiones con otros participantes en el mundo.

De tal modo, el cuerpo como lugar de resignificación, reivindicación y liberación es parte fundamental de una relectura orientada a la reelaboración de lenguajes teológicos que permitan el reconocimiento de la dignidad de todos los seres humanos, en particular de las mujeres. En igual sentido el reconocimiento del vínculo ineludible entre el cosmos, las personas y las interrelaciones que de ahí surgen como elemento necesario para comprender y respetar la interdependencia existente.

Además, tomar conciencia de los estereotipos, formas de definirnos y percibirnos como mujeres, que provienen de asignaciones culturales y sociales basadas en estas antropologías androcéntricas patriarcales, permite tener un nuevo enfoque e imagen de lo que somos, de las potencialidades que tenemos, de la dignidad y el valor que nos constituye como mujeres. Mirar con otros ojos, desde otra perspectiva, las vivencias espirituales como gestoras del amor propio propicia las relaciones libres de opresiones, de violencias, crea espacios de equidad y justicia.

Dentro del marco metodológico, cabe destacar la escogencia del territorio e incorporar una breve descripción del espacio geográfico en que se efectuó la investigación. El distrito de Upala es el cantón número trece de la provincia de Alajuela, se ubica como el segundo cantón en extensión (1580,67 km²), es una región de extensas llanuras con una economía sustentada

en la actividad agropecuaria como principal actividad económica dedicada a la ganadería, tanto de engorde como de leche, y es uno de los mayores productores de frijoles del país. Ubicado en el puesto número 72 de 82 cantones según la distribución territorial del país, de acuerdo con el Índice de Desarrollo Humano del 2021 y en el puesto número 80 de 82 en el Índice de Pobreza Multidimensional⁶ en el Mapa de Desarrollo de Costa Rica sobre desigualdad, resultado de las pocas fuentes de empleo de la región y de las insuficientes posibilidades laborales con que cuentan sus pobladores.

Dentro de los factores de este estudio, sobre el desarrollo humano de Costa Rica, también se consideran los aspectos laborales y el nivel de acceso a servicios, que son condiciones indispensables para garantizar el bienestar de las familias. Así, el estudio muestra que se trata de un territorio caracterizado por una situación de vulnerabilidad social en el que convergen determinantes que impiden la superación de la pobreza como son la condición de semianalfabetismo y baja escolaridad de la población, pocas fuentes de empleo o los empleos estacionales de baja remuneración y calificación, y la inexistencia de una adecuada cobertura de servicios del sector salud en el cantón, tampoco existen condiciones socioambientales idóneas, lo cual afecta en gran medida la prestación de servicios en este sector.

La población meta del proyecto es un grupo de 40 mujeres provenientes de distintas comunidades aledañas de San José de Upala, Alajuela (Santa Lucía, Cartago Norte, San Pedro, Popoyoapa, Fátima, La Victoria, Villa Hermosa, Colonia San José y San José de Upala). Se trata de un grupo etario diverso cuyas edades oscilan entre los 18 y los 62 años, lo que da cuenta de una riqueza importante en las discusiones y diálogos provocados en los talleres formativos, ya que, por las diferentes edades y formas de percibir el mundo, y sus relaciones con los demás, se posicionan en distintas perspectivas de acuerdo con la generación a la que pertenecen. Otro aspecto de interés son los grupos parentales de madres, hijas y hermanas que han participado a lo largo de la investigación. La mayoría de ellas son costarricenses, pero también

⁶ La información general y datos fueron tomados del Atlas de Desarrollo Humano Cantonal del 2021.

hay nicaragüenses que han obtenido la nacionalidad en virtud de su permanencia y establecimiento en el país. Esta situación tiene relación directa con los procesos migratorios que se vivencian en la zona, en particular de aquellas mujeres que han migrado de Nicaragua a nuestro país, y que conforman un buen número de dentro del grupo (24%).⁷

Una característica del grupo es que, de acuerdo con los datos obtenidos, la conformación de hogares se encuentra constituido por un 43% de jefas de hogar solteras con hijos, la mayoría en unión libre (36%) y solamente un 17% en condición de matrimonio. Las participantes tienen un promedio de 2 hijos por personas, ya que el número varía entre 0 y 7 hijos entre niños, preadolescentes y adolescente. La escolaridad de las participantes es baja, un número importante de ellas no ha concluido los estudios primarios, aunque la mayoría posee un nivel educativo de secundaria incompleta.

Sobre la condición de trabajo y empleo, se observa una precarización laboral: la mayoría no tiene trabajo remunerado fijo ni estable, se dedican al trabajo informal y otras son dependientes de sus parejas. La informalidad laboral no les genera tranquilidad, porque suelen ser inestables, y los trabajos remunerados lo son con pagos mínimos y en condiciones de explotación.

Además, el cuidado de los hijos influye en la no obtención de un trabajo estable, así como resulta en la imposibilidad de estudiar, por esta razón se dedican en lo fundamental a labores en el hogar o trabajo doméstico (ama de casa).⁸ Desde el punto de vista de sus adhesiones y prácticas religiosas, en estas comunidades se pudieron observar diversas ofertas religiosas de modo que las participantes tienen una diversidad de posibilidades para participar o congregarse en distintas iglesias o comunidades de fe (protestante: cristiana, evangélica, pentecostal; católica). La mayoría de integrantes del grupo manifiesta no ser practicante en el sentido de asistir con frecuencia al culto o ceremonias religiosas,

7 Los datos estadísticos que se incluyen en este apartado fueron tomados del documento elaborado durante la investigación denominado Memoria del Proceso Formativo 2019/2020, información recopilada en el proyecto mediante formularios, encuestas, entrevistas individualizadas y de grupos focales.

8 El trabajo de investigación incorporó entrevistas individuales y de grupos focales, así como encuestas que pudieron brindar la información requerida para realizar una interpretación de los datos suministrados.

pero sí expresan la importancia de la vivencia espiritual cotidiana y de tener una experiencia de fe.

Esta constatación es, en particular, relevante en la investigación porque, según Buñay, L. y Pilco G. (2019), en concreto, las iglesias evangélicas muestran un énfasis en las doctrinas que buscan la sumisión de las mujeres a la autoridad de sus esposos. Aunque de acuerdo con la información suministrada por el grupo se puede afirmar que el mensaje de sumisión es común a ambas tradiciones cristianas, idea que se refuerza, de acuerdo con el planteamiento de estas autoras, cuando se insta a las mujeres a sumir el sufrimiento porque este “es una virtud cristiana”. Otro concepto importante que rescatan estas autoras es lo relacionado el perdón cristiano que muchas veces lleva a una presión sobre la víctima, de modo que este perdón se convierte en una excusa para el olvido de las acciones que favorece a la persona abusadora, evadiendo así su responsabilidad y que puede ser una amenaza para la mujer que lo otorga.

Es necesario destacar que el grupo de participantes tiene en común diversas experiencias de distintos tipos de violencias: violencia intrafamiliar y de pareja, violencia patrimonial, violación, acoso sexual laboral, acoso callejero, embarazo adolescente producto de violaciones y relaciones impropias, discriminación laboral, violencia obstétrica, entre otras.⁹

La metodología de esta investigación se orientó en realizar un proceso formativo en que las personas participantes fueran protagonistas, y los temas abordados se encuentran vinculados a sus inquietudes e intereses más inmediatos. El enfoque metodológico se ubica dentro de la investigación cualitativa, que se sitúa, en específico, en la denominada acción participante donde se posiciona una máxima participación del grupo meta. “Se realiza en grupos de pequeña o mediana magnitud con la participación activa de sus miembros, en sus supuestos básicos parte del criterio que son las personas quienes construyen la realidad en la que viven; esta investigación inicia con un diagnóstico de la situación, para luego buscar sus causas y en base a ellas encontrar y aplicar las soluciones que correspondan. En ella la relación entre

9 De acuerdo con los datos suministrados en las entrevistas efectuadas e información recopilada en los talleres.

investigador y comunidad es horizontal y dialógica" (Mesías, O., 2019, p. 8). Se trata de una investigación que produce datos descriptivos e incluye las propias palabras de las personas, habladas o escritas, así como la conducta observable.

Se incluye dentro de la investigación cualitativa el método etnográfico que emplea diversas técnicas dentro de las que destacan la observación participante, la entrevista y las técnicas grupales; con ello, se pretende la comprensión de los diversos aspectos de la vida humana, la reconstrucción cualitativa de procesos, interacciones e intercambios simbólicos. Este método de investigación social permite "interactuar con una comunidad determinada, para conocer y registrar datos relacionados con su organización, cultura, costumbres, alimentación, vivienda, vestimenta, creencias religiosas, elementos de transporte, economía, saberes e intereses" (Peralta, C., 2009, p. 37).

Resultados

En el camino de propiciar relaciones más equitativas e igualitarias entre hombres y mujeres, el imaginario sobre Dios debe deconstruirse y rescatarse a partir de la proximidad, la cercanía, la misericordia y el amor, Dios como propiciador de justicia y de vida. Una forma de comprender la dimensión de lo divino que en modo alguno pueda afirmar una condición de inferioridad y desprecio hacia lo femenino, menos sustentar en él mandatos que oprimen y lesionan la dignidad de las mujeres. Se debe rescatar la imagen de Dios como madre y no solo como padre, dimensionando la esencia femenina de Dios, su espíritu, la experiencia de apertura, abrigo y regazo. Una dimensión que nos abraza en lo cotidiano, que reconoce y legitima en plenitud la dignidad de las mujeres.

Responder a la pregunta: ¿cómo es el Dios en quién creemos? permite acceder a relecturas de algunos textos que rescatan imágenes y conceptos sobre los cuales se pueden reelaborar algunas categorías teológicas como el pecado, la culpa, el sacrificio, el perdón, la vida, la salvación que permiten una forma distinta de percibir el camino espiritual como un sendero que se construye

permanentemente sobre la base de la bondad, la misericordia, la equidad, la justicia, la solidaridad y el amor.

Dentro del contexto de la investigación, la dimensión trascendente vinculada a las vivencias espirituales del grupo ha permitido resistir la adversidad, sostener y dar confianza para enfrentar problemas y dificultades. En igual sentido el discutir, conversar, cuestionar y replantear, releer y reinterpretar conceptos, mandatos, prácticas para asumir una perspectiva liberadora es urgente con miras a recuperar la autoestima y el reconocimiento de la dignidad. Entonces, conversar sobre expresiones tales como "Si esto se ve cuando se dice que en la Biblia Dios nos mandó a parir con dolor, y a estar sometidas a los hombres, en ese caso a nuestras parejas, por eso se nos dice que debemos callar, obedecer, aguantar"¹⁰, es urgente para identificar mandatos agresivos y transformarlos desde una perspectiva liberadora que haga posible una crítica del patriarcado, y un reconocimiento del rechazo y de la invisibilización de las mujeres en los textos.

El control del cuerpo de la mujer plantea profundas discusiones por el arraigo que los mandatos tienen y su interiorización. A su vez, permite cuestionar aspectos identificados como "no se nos permite decidir sobre los hijos que queremos tener porque ser madres es nuestra principal función", "para eso fuimos creadas", "se nos dice que son los hijos que Dios nos manda y su mayor bendición a nosotras como mujeres".¹¹ Las expresiones sobre el mandato de la maternidad fue reiterado como parte de las experiencias en centros médicos en los que, según indican: "no nos hacen caso cuando les decimos que queremos que nos operen para no tener más hijos", "se nos dice que no se puede porque somos muy jóvenes, o porque la pareja debe dar permiso, o porque no es una prioridad de salud".

De tal modo, se muestra cómo el control de los cuerpos de las mujeres es sustentado no solo por creencias y mandatos religiosos, sino que además son asumidos por otras personas que deciden por ellas, basados en estereotipos culturales sustentados en la idea de una maternidad funcional que da razón y

10 Información obtenida en comunicación grupal en talleres realizados durante el 2018.

11 Estas son expresiones retomadas de entrevistas individuales y grupales efectuadas durante el 2019.

sentido a la condición de mujer. La toma de control del cuerpo de las mujeres comienza por el reconocimiento de la dignidad y la apropiación del poder en tanto sea efectivo a través de la toma de decisiones cotidianas, de aquí la importancia del reconocimiento del valor propio.

Al cuestionar e identificar mandatos y prácticas sociales, culturales o religiosas que justifican la subordinación, se abre un escenario de posibilidades para la reconstrucción de una cosmovisión propia a partir de la identidad femenina. En este sentido, como lo expresa Alonso (2019), para acabar con las distintas formas de violencia de género es necesario disponer de elementos capaces de analizar las bases sobre las que se forman los imaginarios sociales que asientan la desigualdad, deconstruir los patrones erróneos y recuperar las partes silenciadas.

El empoderamiento comprende, de esta forma, la posibilidad de observar cómo algunas creencias y prácticas religiosas han sido manipuladas para justificar la subordinación y para mantener la sumisión, y que han sido establecidas y mantenidas con ese propósito por quienes tienen el poder. Esto permite vincular la situación vivida por las mujeres con la violencia de género y cómo esta ha sido sustentada en elementos religiosos. Romper las cadenas de sometimiento y dominación a partir de identificarlas dentro del ámbito de lo religioso y comprender su incidencia en la vida de las mujeres abre espacios de liberación o transformación personal y colectiva.

En el proceso de la investigación se requirió valorar las historias de vida de las participantes mediante el trabajo sistemático de observación, entrevista y otras técnicas como la realización de talleres para la recopilación de datos. Se enfatizó en la observación de las personas participantes en los talleres, en su contexto, con sus lenguajes y sus propias formas de expresiones culturales. Una condición fundamental en esta metodología es el estudio previo y el involucramiento necesario para "saber dónde y cuándo observar, con quién conversar, así como qué información se debe registrar y cómo se debe hacer" (Peralta, C., 2009, p. 38).

Las historias de vida de las participantes aportaron insumos valiosos, así como contribuciones específicas y concretas para estas comunidades, a partir de las cuales fue posible la realización

de una propuesta que incorpora lenguajes teológicos alternativos para propiciar la valoración propia de cada participante y del colectivo, así como la posibilidad de visualizar oportunidades para generar emprendimientos que colaboren con la mejora en las condiciones de vida de las mujeres del grupo.

La información recopilada se obtuvo desde las propias realidades de las participantes y desde la interacción con las personas en su propio medio. La observación fue un elemento clave para poder comprender y analizar, a partir de sus propias experiencias, el contexto, sus actuaciones, comportamientos, percepciones; también la incidencia o repercusiones que las prácticas y mandatos religiosos pueden tener en la cotidianidad de las mujeres participantes. Aquí se “ponen en juego todas las percepciones, se observan todos los fenómenos que se presentan en la comunidad, la experiencia de los otros, esas formas de los otros estar en el mundo; es esto lo que se va a anotar en los registros observacionales” (Peralta, C., 2009, p. 41). Pero no solo la observación ha sido elemento sustantivo en la investigación, también lo es la escucha, incluida en el proceso como un reconocimiento de las otras personas participantes.

La riqueza y la diversidad de la experiencia humana fueron parte integral del abordaje metodológico, en este sentido la investigación apuntó a que la realidad es construida por cada persona en su interacción con los demás y se direcciona hacia la búsqueda de símbolos, pensamientos y conductas de cada hablante, que, en el caso del análisis de creencias, prácticas y lenguajes religiosos, tiene mucho peso en relación con los significados y símbolos que estos otorgan. De ahí la importancia de utilizar el método etnográfico que permite delinear y contextualizar las prácticas culturales y religiosas locales; asimismo, es flexible, pues apuesta por la capacidad de adaptación a los contextos, buscando siempre el respeto y resguardo de datos e información, sin involucrar a los participantes en aspectos que puedan lesionar su intimidad o sus realidades comunitarias.

La incorporación de técnicas lúdicas en las actividades resultó ser una estrategia significativa en la generación de confianza, apertura y empatía en las participantes para compartir sus historias de vida y experiencias. Siguiendo a Jiménez (1998), la lúdica es

una experiencia cultural que contiene una dimensión transversal que atraviesa toda la vida, no se trata de una simple disciplina o ciencia, tampoco actividades o prácticas, sino que es un proceso inherente al desarrollo humano en toda su dimensionalidad psíquica, social, cultural y biológica. Es una perspectiva que vincula lo lúdica a lo cotidiano, a la creatividad humana y, en general, a la búsqueda del sentido de la vida, de ahí que estas técnicas favorecieron el abordaje de aspectos centrales en la investigación.

Se destaca el lugar desde dónde se hace la reflexión y aporte investigativo: se parte de la realidad en la que las historias de vida fueron el principal material a partir del cual se provocaron los análisis y discusiones de los temas incluidos dentro del proceso formativo. Se propició la creación de ambientes confiables para que las participantes pudieran expresar sus experiencias, inquietudes y particulares formas de comprensión de las situaciones que acontecían en sus entornos comunitarios y familiares, para esto las técnicas lúdicas fueron trascendentales: "Las actividades lúdicas mejoran la motivación, atención, concentración, potencia la adquisición de información y el aprendizaje generando nuevos conocimientos. En su accionar vivencial y por su alta interacción con otros y con el medio aumenta la capacidad al cambio, de recordar y de relacionarse dentro de ambientes posibilitantes, flexibles y fluidos" (Posada, R., 2014, p. 28).

Otro aspecto importante en la investigación fue la aplicación de una pedagogía del encuentro, de la conversación y del diálogo: "La conversación plantea una posibilidad de mirar y de escuchar al otro desde lo que aproxima, pero sobre todo desde lo que diferencia y lo que distancia, lo que implica un reconocimiento del otro, independientemente de su condición" (Rojas, G., 2017, p. 190). Este reconocimiento realizado mediante la conversación y la escucha posibilitó acciones para rupturas de ciclos de violencia, así como la generación de propuestas de transformación de espacios violentos en espacios de apreciación de sí mismas, de conversación, respeto y convivencia. Este escuchar desde la conversación requirió "un ejercicio de suspender lo que ya se cree saber y pausar la pretensión de interpretar, de comprender o por lo menos, de hacerlo demasiado rápido. Para dejarse decir

hay que estar abiertos a escuchar lo que no se sabe, lo que no se conoce, en esa peculiar relación entre el saber y no-saber que provoca incertidumbre y que marca el territorio del sujeto, alguien con quien se conversa y no de quien o sobre quien se habla" (Rojas, G., 2017, p. 197).

Las actividades programadas en el proceso (talleres, trabajos en grupo, elaboración de infografías y de entrevistas individuales o de grupos focales) posibilitaron la recopilación de datos, informaciones e insumos para la reelaboración de conceptos que reconocieran una perspectiva liberadora sin visiones culpabilizantes o sacrificiales. Las actitudes forjadas a partir de una experiencia espiritual de acompañamiento y reconocimiento de la vida como el mayor valor generaron una perspectiva orientada hacia la transformación de las realidades de inequidad y violencias, encaminada a la búsqueda de un proyecto que propiciara el bienestar colectivo.

Mientras tanto, las destrezas, capacidades, talentos redescubiertos y reconocidos en las participantes a partir de las fortalezas generadas durante el proceso formativo hicieron posible la generación de una propuesta de emprendimiento colectivo agroecológico que propició la conformación de la Asociación de Productoras de San José de Upala Construyendo Fortalezas. Por esa razón, se incorporó también la perspectiva de la "economía humana" como un marco de análisis para dimensionar y fundamentar cualquier esfuerzo de planificación y ejecución de un emprendimiento colectivo. Este enfoque tiene como "finalidad, determinar los niveles de vida infrahumanos, niveles que se valoran de acuerdo con las necesidades: desde las esenciales, de trascendencia, hasta las de confort; desde los requerimientos materiales hasta inmateriales, del cuerpo y del espíritu, sin dejar de ser una propuesta de un desarrollo concreto con racionalidad ética, técnica y política en los territorios, pero con una valoración de lo humano" (Artavia, M. *et al.*, p. 35). Así el proyecto agroecológico propuesto por las participantes se sustenta en la protección del ser humano, más allá de perspectivas económicas utilitarias y mercantilistas, e incorpora una reflexión integral sobre las necesidades y potencialidades de cada persona.

Conclusiones y recomendaciones

Desde un posicionamiento de resistencia y esperanza, el colectivo de mujeres ha realizado un abordaje y análisis crítico que les ha permitido, desde sus experiencias de vida, ver y confrontar el poder al cual han estado sometidas; de tal manera, han podido tomar control de sus vidas a partir de decisiones en los distintos ámbitos (familiar, social y laboral); la coerción y la manipulación que conlleva este poder, y las formas de violencia física y psicológica que incluye. La identificación de ideas y representaciones de la realidad que se conciben, de acuerdo con Bourdieu (1995), como el *habitus* que hace ver en varios ámbitos de la vida (política, económico, simbólico, cultural, entre otros), como natural el dominio masculino, lo que dificulta la toma de conciencia de las relaciones de poder normalizadas en la sociedad.

Darse cuenta de este aspecto ha sido trascendental en este camino hacia hacerse cargo de sí mismas y descubrir el poder que son capaces de asumir. Desnaturalizar este estado "natural" con que la violencia es legitimada y que en forma encubierta ha sido justificada como "costumbre" es lo que ha generado un giro y una apertura para una actitud de resistencia y transformación.

"Resistir implica desplegar la fuerza, y en el mundo social, esto se vive en los contactos de las interacciones sociales medidos por relaciones de poder" (González, S., 2011, p. 259) que identificadas y delimitadas se pueden revertir como potenciadoras de fortaleza e identificación colectiva. Es una experiencia atravesada por situaciones comunes y compartidas, por violencias que han sufrido en sus cuerpos y sus mentes, por exclusiones y discriminaciones a las que se han visto sometidas. Entonces al hablar de resistencia "no se habla desde las lógicas de dominación, de guerra o de confrontaciones u oposiciones simbólicas de intereses o necesidades; por el contrario, se potencializan necesidades emergentes de diversidad, empoderamiento y beneficio mutuo donde se reivindican las luchas de los excluidos, vulnerados o minorizados (González, S., 2011, p. 243).

Una esperanza mueve al colectivo de mujeres a continuar compartiendo este espacio de lucha que las empuja hacia nuevos horizontes en la búsqueda de mejores condiciones de vida

para ellas y sus hijos e hijas. La resistencia aparece aquí como una opción esperanzadora de ética y estética, un escape posible de las acciones e ideologías impositivas del poder tradicional (González, S., 2011, p. 244).

Representa, además, un momento para seguir sanando heridas y construyendo nuevos caminos con los ojos puestos en un futuro mejor, porque la fuerza y el valor están en ellas creciendo y fructificando cada día, remontando obstáculos, y como ellas mismas lo expresan: "sí se puede". Esta resistencia "surge como oportunidad para replantear el poder tradicional y para que el sujeto sea promotor de transformaciones que no son impuestas, ni dadas por ajenos. Una resistencia ética viene de la problematización y autoconciencia del sujeto sobre su acción y sobre su poder para revertirlo basado en su inherente capacidad humanista de discernimiento" (González, S., 2011, p. 245).

Las historias de vida han mostrado las adversidades (precariedad laboral, baja escolaridad, pobreza, violencia de pareja e intrafamiliar, entre otras), en las que la dimensión de lo divino, ese "sentido último de sus existencias" ha estado presente y relacionado con una búsqueda permanente de vinculación con Dios. En esta dimensión espiritual de acompañamiento y vínculo se hace visible la actitud de resistencia y de fortaleza, como condiciones generadoras de esperanza. "La esperanza da valor a los pequeños momentos de alegría (*laetitia*), pero en especial la alegría profunda (*gaudium*) como signo del don de la vida, como signo de que, en el aparente sinsentido, porque tenemos fe, tenemos un polo centralizador que da sentido y nos permite descubrir luces en medio del túnel y fuerzas para anticipar un lindo amanecer" (Tepedino, 2005, p. 264).

Es una espiritualidad asentada en la apreciación del propio ser que se aleja de imágenes y percepciones negativas y depreciadas, esto es lo que les permite a la vez asumir un compromiso de transformación en pro de lo que Dios representa y ha representado en sus vidas, por esto ven como una necesidad la transformación de sus realidades en esa búsqueda de la justicia, de la igualdad de géneros y en la ejecución de entornos de convivencia libres de opresión. Una espiritualidad de liberación implica una visión fresca que se sostenga en la construcción de una

utopía de rescate del espíritu, en el que lo religioso se traduce en la capacidad de ligar las cosas y las personas para la convivencia en comunidad.

Se trata de comprender la experiencia espiritual, no como la repetición de actos memorizados y repetitivos, sino como un camino que nos une, que nos abraza en el amor, como el "amor al prójimo", máxima de la ética cristiana que se traduce en la construcción de relaciones de cuidado y de justicia. Comprende una experiencia de Dios desde una perspectiva cercana, que libera ataduras y provoca cambios en las vidas a partir de las relaciones de género equitativas y libres de violencias. Hacer pequeñas insubordinaciones a mandatos religiosos que propician violencias, es parte de esta actitud de resistir generada por la transformación de una perspectiva espiritual que aprecia la vida como un bien querido y esperado, no basado en el sufrimiento.

Esta nueva perspectiva espiritual propició emociones y actitudes distintas: alegría, entusiasmo, ánimo, empatía. Las relaciones se fortalecieron gracias a la confianza y la capacidad de resistir y enfrentar momentos duros para provocar cambios profundos. El disfrute de los espacios compartidos en el grupo se constituyó en un elemento central y se visualizó como acogida, apoyo y solidaridad. El acompañamiento e identidad de grupo ha hecho posible que estas resistencias sean provocadoras de acciones direccionadas a revertir las violencias y las inequidades que han sido parte de sus vidas. En este punto se puede mostrar que la acción colectiva constituye en sí misma un espacio y una experiencia, en la cual, tiene lugar la constitución de sujetos sociales, entendido como una colectividad que es recipiente de la elaboración de una identidad y donde se gestan prácticas mediante las cuales los miembros pretenden defender sus intereses y expresar sus voluntades (González, S., 2011, p. 246).

La creación de redes de apoyo se ha perfilado como parte de un empoderamiento paulatino de las integrantes del colectivo, que han ido interiorizando y rescatado, en distintos niveles, la capacidad de decidir sobre las creencias, las prácticas, los comportamientos y los pensamientos. La sororidad es una actitud que se valora e incorpora en la cotidianidad del grupo desde la "dimensión ética, política y práctica del feminismo contemporáneo.

Es una experiencia de las mujeres que conduce a la búsqueda de relaciones positivas y la alianza existencial y política, cuerpo a cuerpo, subjetividad a subjetividad con otras mujeres, para contribuir con acciones específicas a la eliminación social de todas las formas de opresión y al apoyo mutuo para lograr el poderío genérico de todas y al empoderamiento vital de cada mujer” (Lagarde y De los Ríos, 2006, p. 3).

La esperanza está presente como parte del cambio en las actitudes y en la constitución de proyectos a futuro. Han aprendido que solo resistiendo con esperanza en la transformación resulta posible que se vayan produciendo los cambios necesarios para lograr la equidad. El motor del cambio en esas búsquedas y en ese anhelo, es el sentirse acompañadas, es el deseo de sentirse parte de un grupo que es solidario, que las aprecia, que las valora y en el cual serán capaces de levantarse siempre y construir juntas un camino distinto.

Referencias bibliográficas

- Acosta, M. (2019). El pensamiento crítico y las creencias religiosas. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, No 24, enero-junio. <https://revistas.ups.edu.ec/index.php/sophia/article/view/24.2018.06>
- Alonso, M. (2019). Género y religión. A la búsqueda de un modelo de análisis. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, N.º 82, Luis Gómez Encinas Ed. 124-137. <http://apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/mjalonso5.pdf>
- Añino, S. (2005). *Violencia contra las mujeres, causas, consecuencias, y propuestas*. Editorial Puerta del Sol.
- Artavia, M., Chaves, J., Cordero, J. y Valverde, M. (2019) Economía Solidaria y Economía Humana: para enriquecer el análisis económico. *Revista de Cultura Económica*. Año XXXVII, No 97, junio, 15-44. <https://erevistas.uca.edu.ar/index.php/CECON/article/view/2001>
- Bourdieu, P. (1995). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Delgado, O. y Córdoba, G. (2012). Informe de Comunidades Fronterizas de Upala. Ministerio de Vivienda y Asentamientos humanos. Dirección de vivienda y asentamientos Humanos.
- El Atlas de Desarrollo Humano Cantonal. (2021). Construido por la Escuela de Estadística de la Universidad de Costa Rica y el programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).

- Espinar, E. (2007). Las raíces socio culturales de las violencias de género. *Escuela Abierta*, 23-48 <http://hdl.handle.net/10045/12973>
- Gebara, I. (2002). *El rostro oculto del mal. Una teología desde la experiencia de las mujeres*. Trotta.
- González, S., Colmenares, J. C. y Ramírez, V. (2011). La resistencia social una resistencia para la paz. *Hallazgos*, vol. 8, No 15, enero-junio, 237-254. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413835204013>
- Jiménez, C. (1998). *Pedagogía de la creatividad y de la lúdica*. Colección Mesa redonda. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Johnson, E. (2002). La que es. Herder Lagarde, M. (2006). Pacto entre mujeres. Sororidad. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413835204013>
- López, L. (2007). Violencia doméstica y religión: Implicaciones para la Consejería. *Cuaderno de Investigación en la Educación*, 77-106 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9652363>
- Mesías, O. *La investigación cualitativa*. Seminario de tesis. Doctorado en Urbanismo. Universidad de Venezuela. https://www.academia.edu/22351468/LA_INVESTIGACION_CUALITATIVA
- Munévar, D. (2012). Delito de femicidio. Muerte violenta de mujeres por razones de género. *Revista de Estudios Sociojurídicos*, 135-175. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r28986.pdf>
- Observatorio de Violencia de Género del Poder Judicial de Costa Rica. <https://observatoriodegenero.poder-judicial.go.cr/>
- Otero, I. (2009). Mujeres y violencia. El género como herramienta para la intervención. *Política y Cultura*. 105-126. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26711870006>
- Peralta, C. (2009). Etnografía y métodos etnográficos. Análisis. *Revista Colombiana de Humanidades*, No 74, 33-52. https://www.redalyc.org/pdf/5155/Resumenes/Resumen_515551760003_1.pdf
- Poggi, F. (2019). Sobre el concepto de violencia de género y su relevancia para el derecho. *Cuadernos de Filosofía del Derecho*. Università degli Studi di Milano. pp. 287-307 DOI: 10.14198/DOXA2019.42.12
- Posada, R. (2014). *La lúdica como estrategia didáctica*. Trabajo final como requisito para optar al título de magister en Educación con Énfasis en la Salud. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/47668>
- Rojas, G. Entre la conversación y el diálogo: algunos aspectos para la escucha. *Enunciación* 22 (2), 189-201. DOI: <http://doi.org/10.14483/22486798.11930>
- Saceda, L. (2010). Importancia del discurso religioso e impronta de la Biblia en la gestación de la violencia de género. *Revista de Inquisición (Intolerancia y Derechos Humanos)* 205-326. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3602675>

- Schüssler, E. (1995). "Mujer e Iglesia: El centro hermenéutico de la interpretación bíblica feminista". *Del Cielo a la Tierra. Una antología de teología feminista*. Cuatro Vientos. 237-256.
- Schüssler, E. (1997). *Pero ella dijo*. Trotta.
- Schüssler, E. (2004). *Los caminos de la sabiduría: Una introducción a la interpretación feminista de la Biblia*. Sal terrae.
- Sommer, M., Muñoz-Laboy, M., Williams, A., Mayevskaya, Y., Falb, K., Abdella, G. y Stark, L. (2018). How gender norms are reinforced through violence against adolescent girls in two conflict-affected populations. *Child Abuse and Neglect*. 154-163 DOI: 10.1016/j.chiabu.2018.02.002
- Tamayo, J. (2001). Cambio de paradigma teológico en América Latina. *Verbo Divino* Juan José Tamayo y Bosh Editores. 11-52.
- Tepedino, A. (2005). Espiritualidad de la esperanza: La experiencia de Dios en tiempos difíciles. *Theologica Xaveriana*, 553-266. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/teoxaveriana/article/view/20107/15491>
- Vélez, C. (2001). Teología de la mujer, feminismo y género. *Theologica Xaveriana*, pp. 545-544. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/teoxaveriana/article/view/20961>
- Vivas, M. (2001). Género y teología. *Theológica Xaveriana*, No 140, 525-544. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/teoxaveriana/article/view/20960>
- Yugueros, A. (2014). La violencia contra las mujeres, concepto y causas. *BARATARIA. Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, No18, enero-diciembre, 147-159. <https://www.revistabarataria.es/web/index.php/rb/article/view/49>

SOBRE LAS PERSONAS AUTORAS

Evelyn Cerdas Agüero

Doctora en Educación, máster en Derechos Humanos y Educación para la Paz. Actualmente es académica en el Instituto de Estudios Latinoamericanos (IDELA), Universidad Nacional (UNA), Costa Rica, donde es coordinadora del proyecto Comunidades educativas que construyen paz y editora de la *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, además es docente en la Maestría en Derechos Humanos y Educación para la Paz, así como de la Maestría en Estudios Latinoamericanos. Correo electrónico: evelyn.cerdas.aguero@una.ac.cr / ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1214-6982>

Luis Diego Conejo Bolaños

Doctor en Desarrollo Humano y Ciencias Familiares, University of Missouri-Columbia, USA. Docente investigador, INEINA-Universidad Nacional de Costa Rica. Correo electrónico: diego.conejo.bolanos@una.ac.cr / ORCID: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/teoxaveriana/article/view/20107/15491>

Pablo Chaverri Chaves

Máster en Ciencias Cognoscitivas, UCR. Docente, investigador y extensionista, INEINA-Universidad Nacional de Costa Rica. Doctor en Psicología por la UNED de Madrid. Correo electrónico: pablo.chaverri.chaves@una.ac.cr / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2639-4242>

Marcela Gutiérrez Miranda

Médica, académica e investigadora de la Universidad Nacional de Costa Rica. Cuenta con una maestría en Promoción de la Salud y Desarrollo Social de la Universidad de Burdeos, Francia, y un Doctorado en Desarrollo Local y Cooperación Internacional de la Universidad Politécnica de Valencia, España. Correo electrónico: marcela.gutierrez.miranda@una.cr / ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6300-8251>

María Sancho Ugalde

Lingüista, académica e investigadora de la Universidad Nacional de Costa Rica. Cuenta con una Licenciatura en la Enseñanza del Español de la Universidad Nacional de Costa Rica y una Maestría Académica en Lingüística de la Universidad de Costa Rica. Responsable de proyectos de extensión (periodo 2006 al presente) dirigidos a personas adultas mayores: Expresión Literaria UNA, Encuentros Literarios UNA, Taller Literario en Derechos Humanos, adscritos al Programa de Atención Integral de la Persona Adulta Mayor del Centro de Estudios Generales de la Universidad Nacional. Su producción académica nacional e internacional incluye ponencias, artículos y capítulos de libros en literatura, lingüística y pedagogía. Correo electrónico: maria.sancho.ugalde@una.cr / ORCID: 0000-0003-2360-8791

Juan Manuel Méndez Valverde

Académico de la Universidad Nacional, Sede Regional Brunca, Campus Pérez Zeledón. Maestría en Segundas Lenguas y Culturas con Énfasis en Inglés como Lengua Extranjera para Alumnado Adulto. Profesor I en la Universidad Nacional de Costa Rica, Sede Regional Brunca, Campus Pérez Zeledón, donde labora desde febrero de 2005 hasta el presente. Desde febrero del 2009 labora como docente de Inglés en el Colegio Científico de Costa Rica en la Universidad Nacional de Costa Rica, Sede Región Brunca. Correo electrónico: juan.mendez.valverde@una.cr / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2800-9846>

Roberto Mora Sánchez

Académico de la Universidad Nacional, Sede Regional Brunca, Campus Pérez Zeledón. Doctor *honoris causa* de Iberoamérica y magíster honorífico en Gestión Pedagógica de Latinoamérica, por el Consejo Iberoamericano de Honor a la Calidad Educativa; máster en Administración Educativa, máster en Administración de Negocios y contador privado incorporado. Desde enero de 2006 es ejecutivo institucional del Colegio Científico de Costa Rica en la Universidad Nacional de Costa Rica, Sede Región Brunca, institución que desde su gestión lidera el *ranking* nacional en Pruebas Nacionales de Bachillerato del MEP. En el año 2010 recibió el VII Premio Iberoamericano a la Excelencia Educativa CHICE 2010. Premio UNA 2009, 2010, 2011, dado el 9 de junio de 2011 en la Universidad Nacional-Heredia, Costa Rica. Correo electrónico: roberto.mora.sanchez@una.cr / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3971-5201>

Fabián Hernández Vargas

Académico de la Universidad Nacional, Sede Regional Brunca, Campus Pérez Zeledón. Máster en Ciencias de la Educación con Énfasis en Docencia, Especialidad en Estadística, licenciado en Ciencias de la Educación con Énfasis en Docencia para ejercer la Enseñanza de la Matemática, licenciado en Enseñanza de la Matemática, bachiller en Enseñanza de la Matemática. Correo electrónico: fabian.hernandez.vargas@una.cr / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6727-1679>

Ana Gabriela Pérez Blanco

Académica de la Universidad Nacional, Sede Regional Brunca, Campus Pérez Zeledón. Máster en Ciencias de la Educación con Énfasis en Administración Educativa, licenciada en Orientación, bachiller en Orientación. Actualmente es profesora I en la Universidad Nacional de Costa Rica, Sede Regional Brunca, Campus Pérez Zeledón, donde labora desde junio de 2017 hasta el presente, además, es orientadora 1 en el Colegio Científico de Costa Rica, Sede UNA, región Brunca desde el 2017 hasta la actualidad. Correo electrónico: ana.perez.blanco@una.cr / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6999-9858>

Álvaro Martín Parada Gómez

Es bachiller y licenciado en Economía por la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA). Sus estudios de Maestría en Economía y Desarrollo los realizó en la Universidad Nacional Autónoma de Honduras y su PhD en Economía y Desarrollo es de la Universidad de Tilburg, Holanda. Su experiencia docente en el área de microeconomía, así como de investigación y extensión en el ámbito de sectores productivos en países en desarrollo, los realiza en la Escuela de Economía de la UNA. En materia de gestión universitaria ha sido coordinador del Programa de Sectores Productivos y director de la Escuela de Economía, también se desempeñó como vicerrector de Extensión de la Universidad Nacional de Costa Rica. Correo electrónico: agomez@una.ac.cr / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5923-3330>

Marlene Lizette Flores Abogabir

Licenciada en Economía por la Universidad Nacional Autónoma de Honduras; sus estudios de *magister scientiae* en Desarrollo Rural los realizó en la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA). Su experiencia como docente, investigadora y extensionista la realizó en la Sede Regional Chorotega de la UNA. Como catedrática jubilada es participante en el Observatorio Regional Chorotega y en Gestión Académica coordinó la Línea Estratégica de Regionalización y la Línea Estratégica de Modelos de Desarrollo Territorial de la Vicerrectoría de Extensión al 2023. Correo electrónico: mlfabogabir@gmail.com / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5634-8028>

Leidy Jiménez Dalorzo

Licenciada en Economía por la Universidad Nacional Autónoma de Honduras; sus estudios de *magister scientiae* en Desarrollo Rural los realizó en la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA). Su experiencia como docente, investigadora y extensionista la realizó en la Sede Regional Chorotega de la UNA. Como catedrática jubilada es participante en el Observatorio Regional Chorotega y en Gestión Académica coordinó la Línea Estratégica de Regionalización y la Línea Estratégica de Modelos de Desarrollo Territorial de la Vicerrectoría de Extensión al 2023.

Correo electrónico: leidy.jimenez.dalorzo@una.ac.cr / ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6844-5215>

Ángel Jesús Porras Solís

Es economista y su trabajo docente se ha desarrollado en distintas instancias de la Universidad Nacional: Escuela de Economía, Escuela de Administración, Escuela de Sociología y Escuela de Agronomía, así como en el Instituto de Estudios Sociales en Población (IDESPO). Actualmente, se desempeña como académico, investigador y extensionista en la Sede Regional Brunca de la Universidad Nacional. Cuenta con un Máster en Técnicas Estadísticas por la Universidad de Santiago Compostela y actualmente cursa el Programa de Doctorado en Estadística, Optimización y Matemática Aplicada por la Universidad Miguel Hernández de Elche (España). Tiene diversas publicaciones en revistas nacionales e internacionales relacionadas con temas como: pobreza, desigualdad, empleo, desarrollo rural, cambio climático, políticas públicas y demografía. Correo electrónico: angel.porras.solis@una.cr / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9394-1912>

Catalina Carrillo Vargas

Psicóloga y promotora social, con amplia experiencia en procesos comunitarios de transformación social con poblaciones vulnerabilizadas. Sus estudios de maestría los realizó en la Universidad Autónoma de Monterrey, profundizando en el área de psicología de las organizaciones y los grupos. Actualmente es docente y extensionista en el Instituto de Estudios en Población de la Universidad Nacional de Costa Rica, donde imparte el curso de Extensión Universitaria para la Transformación Social. Asimismo, es extensionista en el Programa Interdisciplinario Costero. Correo electrónico: catalina.carrillo.vargas@una.cr / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8692-5172>

Nathalya Peraza Valverde

Licenciada en Psicología de la Universidad Nacional y máster en Estudios Latinoamericanos también de la Universidad Nacional. Cuenta con experiencia en el trabajo con población LGBTIQ, mujeres, niñas y adolescentes en riesgo social por medio de

estrategias de cuidado colectivo, además de trabajar en consultorías sobre género y teoría cuir. Actualmente labora como docente emocional en una escuela. Correo electrónico: nathyperaza06@gmail.com / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3903-5089>

María Laura Jiménez Villalobos

Es profesional en planificación económica y social con experiencia en gestión comunitaria desde la promoción social y gestión de proyectos socioambientales. Ha participado en procesos de promoción de la agroecología y desarrollo rural con un enfoque de género en comunidades costeras e indígenas en zonas periféricas de Costa Rica. Durante el 2021 y 2022 participó como asistente y colaboradora en el Programa Interdisciplinario Costero, participante del proyecto "UNA en Osa" en procesos participativos comunitarios para la formulación de un plan de desarrollo local en Bahía Drake. Actualmente, sigue colaborando con organizaciones de base local y colectivos comunitarios de la Península de Osa mediante el apoyo en procesos de planificación participativa y fortalecimiento organizacional. Correo electrónico: maria.jimenez.villalobos@est.una.ac.cr / ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3929-6083>

Andrea Suárez-Serrano

Es académica, profesora, investigadora y extensionista de la Sede Regional Chorotega de la Universidad Nacional. Es bióloga tropical con énfasis en manejo de recursos naturales con 21 años de experiencia. Tiene un Doctorado en Biología Fundamental y Aplicada con Énfasis en Ecosistemas Fluviales Continentales de la Universidad de Barcelona. Actualmente es la coordinadora general del Centro de Recursos Hídricos para Centroamérica y el Caribe, Universidad Nacional (HIDROCEC-UNA). Es especialista en gestión del recurso hídrico, contaminación del agua y ecotoxicología acuática. Es docente de la carrera de Ingeniería Hidrológica de la Sede Regional Chorotega. Cuenta con experiencia en la consecución de recursos nacionales e internacionales para el desarrollo de proyectos relacionados al recurso hídrico. Además, cuenta con publicaciones en el ámbito nacional e internacional sobre la gestión integrada del recurso hídrico, gestión comunitaria del agua, calidad del agua, ecotoxicología

acuática, flujos de agua y carbono en cultivos, entre otros. Correo electrónico: andrea.suarez.serrano@una.ac.cr / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1930-3381>

Christian Golcher-Benavides

Es académico, profesor, investigador y extensionista de la Sede Regional Chorotega de la Universidad Nacional. Desde su fundación en el año 2011, es responsable del Área de Gestión de Cuencas Hidrográficas del Centro de Recursos Hídricos para Centroamérica y el Caribe (Hidrocec-UNA). Es docente en la carrera de Ingeniería Hidrológica en la que participó como académico responsable de su diseño. Obtuvo su Licenciatura en Ingeniería Agronómica en la Universidad EARTH en el 2008, en el 2010 obtuvo su Maestría en Ciencias de Planificación y Gestión Territorial en la Universidad de San Carlos de Guatemala y defendió su tesis doctoral en Ciencias del Agua de la Universidad AgroParisTech (Francia) en 2018. Ganador del premio Water Heroes 2019, es miembro representante de la sociedad civil en la Comisión Municipal del Plan Regulador de Liberia y es co-coordinador de la Red Continental Americana del Monitoreo Comunitario Participativo del Agua (Red Camcpa). Correo electrónico: christian.golcher.benavides@una.ac.cr / ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6738-9557>

Álvaro Baldioceda-Garro

Es académico, profesor, investigador y extensionista de la Sede Regional Chorotega de la Universidad Nacional. Trabaja actualmente como coordinador del Laboratorio de Tratamiento y Reutilización de Aguas Residuales del Centro de Recursos Hídricos para Centroamérica y el Caribe de la Universidad Nacional (HIDROCEC-UNA). Graduado como licenciado en Ingeniería Química de la Universidad de Costa Rica (UCR) y de la Maestría en Gestión Ambiental y Desarrollo Local del Instituto Centroamericano de Administración Pública (ICAP). Su campo de especialización es el tratamiento y disposición de aguas residuales, hidrología y gestión ambiental, áreas en las que ha desarrollado investigación, extensión y docencia. Correo electrónico: alvaro.baldioceda.garro@una.ac.cr / ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1121-463X>

Johanna Rojas-Conejo

Es académica, profesora, investigadora y extensionista de la Sede Regional Chorotega de la Universidad Nacional. Trabaja como responsable del Área de Calidad de Aguas del Centro de Recursos Hídricos para Centroamérica y el Caribe (Hidrocec-UNA). Es docente en la carrera de Ingeniería Hidrológica en cursos de laboratorio de Química General y Química de Aguas. Posee un Bachillerato en Laboratorista Químico, Licenciatura en Manejo de Recursos Naturales y una Maestría Regional Centroamericana en Ciencias del Agua con Énfasis en Calidad de Agua, cursada en el CIRA-UNAN Managua. Ha sido consultora en temas de agua en áreas protegidas y es profesora en la carrera de Salud Ambiental de la Universidad de Costa Rica. Correo electrónico: johanna.rojas.conejo@una.ac.cr / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9001-3694>

María Teresa López-Maietta

Es académica, investigadora y regente química en el Centro de Recursos Hídricos para Centroamérica y el Caribe (HIDROCEC) de la Universidad Nacional (UNA) en Liberia, Guanacaste, donde es responsable del Área de Gestión de la Calidad de este centro, desde la cual se trabaja en la implementación de un Sistema de Gestión de Calidad para los laboratorios basado en la norma INTE-ISO/IEC 17025:2017. Participa en el desarrollo de proyectos sobre gestión del recurso hídrico a escala regional y nacional y es docente de cursos de Laboratorios de Química de las carreras de Ingeniería Hidrológica e Ingeniería en Energías Sostenibles. Posee un título de bachiller en Química Industrial por la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA), es máster en Metrología y Calidad con Énfasis en Sistemas Integrados de Gestión por la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA), es técnico en Inglés Conversacional por la Universidad de Costa Rica y cuenta con una especialización en Investigación Interdisciplinaria en Educación para la Sustentabilidad del Desarrollo de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Correo electrónico: maria.lopez.maietta@una.cr / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9026-3570>

Anny Guillén-Watson

Su área profesional es la biotecnología. Graduada del Instituto Tecnológico de Costa Rica (TEC), donde también adquirió la Licenciatura en Ingeniería en Biotecnología (2012) y el Máster en Gestión de Recursos Naturales y Tecnologías de Producción (2019). Ha incursionado en diversas áreas de trabajo como: control biológico de insectos, biología molecular, cultivo *in vitro* de tejidos vegetales, virología de plantas y muestras de agua, criopreservación de especies leñosas, bioprospección para la obtención de metabolitos secundarios, y microbiología ambiental; en el área de la docencia ha impartido cursos de Biología General y Biología de los Microorganismos (UNA, 2017 a 2022). Igualmente, ha colaborado y desarrollado publicaciones en las revistas *American Journal of Plant Science* (2015), *Journal of Chemical Research* (2014), *Tecnología en Marcha* (2011 y 2014), Editorial Universidad Estatal a Distancia (2013), *Ciencias Marinas y Costeras* (2019), *Ciencias Ambientales* (2019), *Universidad en Diálogo* (2020 y 2022). Correo electrónico: anny.guillen.watson@una.ac.cr / ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6719-1276>

Érick Madrigal Villanueva

Turismólogo y mercadólogo egresado de la Universidad Nacional y la Universidad para la Cooperación Internacional. Así mismo, ha sido conferencista invitado con la temática de construcción de destinos turísticos en México, Colombia y Argentina. Actualmente es profesor de la Universidad Nacional, Sede Regional Brunca en el Campus de Pérez Zeledón, en la carrera Gestión Empresarial del Turismo Sostenible, donde imparte cursos relacionados con la construcción de producto turístico y mercadeo, asimismo es responsable de un proyecto de extensión y otro de regionalización, así como investigador participante con el Laboratorio de Turismo Sostenible de la Universidad de Oregón. Correo electrónico: erickmadriv@gmail.com / ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4317-3422>

Herminia Ramírez Alfaro

Bachiller en Secretariado Profesional con Concentración en Educación Comercial, licenciada en Secretariado Profesional con Énfasis en Educación Comercial y máster en Educación con Énfasis en Docencia Universitaria. Académica de la División de Educología, Campus Omar Dengo. Correo electrónico: herminia.ramirez.alfaro@una.cr / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8792-936X>

María Eugenia Ugalde Villalobos

Bachiller en Filología Española, licenciada en Literatura y Lingüística con Énfasis en Español y máster en Educación con Énfasis en Docencia Universitaria. Académica de la Escuela de Secretariado Profesional, Campus Omar Dengo. Correo electrónico: maria.ugalde.villalobos@una.ac.cr / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1635-1193>

Yolanda Jiménez Ramírez

Bachiller en Secretariado Profesional, bachiller en Secretariado Profesional con Concentración en Educación Comercial, licenciada en Secretariado Profesional con Énfasis en Educación Comercial y máster en Administración Educativa. Académica de la Escuela de Secretariado Profesional, Campus Omar Dengo. Correo electrónico: yolanda.jimenez.ramirez@una.cr / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4237-3257>

María Auxiliadora Montoya Hernández

Es teóloga y abogada, académica, investigadora y docente de la Escuela EcuMénica de Ciencias de la Religión de la Universidad Nacional desde 2001 y hasta el 2023, actualmente jubilada. Licenciada en Derecho de la Universidad de Costa Rica y máster en Estudios Teológicos de la Universidad Nacional. Coordinadora del proyecto de investigación y extensión: Construyendo fortalezas y esperanzas: un aporte a grupos de mujeres (2016-2022). Participante del proyecto Política Institucional de Niñez y Adolescencia y de la Red de Mujeres Académicas de la UNA (2017-2022). Correo electrónico: auximh@gmail.com / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2371-3666>

Este segundo volumen de la serie Enfoques teóricos y metodológicos desde la extensión universitaria, del Eje de Producción Académica de la Vicerrectoría de Extensión, tiene como objetivo divulgar el impacto que desde la labor extensionista se genera en territorios y comunidades del país.

Una selección de once contribuciones conforma este volumen, organizado en tres ejes fundamentales de la extensión y su acción transformadora. El primer eje agrupa una serie de aportes de lo que se ha denominado Educación transformadora, como parte integral del quehacer de la extensión. El segundo eje, titulado Gobernanza local y organizacional, presenta resultados que destacan la relevancia y el compromiso de los proyectos de extensión para contribuir con propuestas y modelos de desarrollo productivo y organizacional en procura de mejorar las capacidades y oportunidades de los territorios y sus comunidades. El tercer eje se ha denominado Desarrollo basado en la comunidad: estudios de caso y resalta la importancia de la categoría comunidad para enmarcar y contextualizar diferentes proyectos de la extensión universitaria en diversos territorios, con sus propias particularidades.

ISBN 978-9977-65-948-0

