

# La Etnografía Colaborativa en la formación en investigación en Ciencias de la Educación.

Pozzo María Isabel, Miano María Amalia y Heras Monner Sans, Ana Inés.

Cita:

Pozzo María Isabel, Miano María Amalia y Heras Monner Sans, Ana Inés (2018). *La Etnografía Colaborativa en la formación en investigación en Ciencias de la Educación*. *Revista Pensamiento Actual*, 18, 102-113.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/ana.ines.heras/365>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pomx/eug>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.  
Para ver una copia de esta licencia, visite  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

# R . E . V . I . S . T . A PENSAMIENTO ACTUAL

---

*Universidad de Costa Rica - Sede de Occidente - Coordinación de Investigación*





UNIVERSIDAD DE  
COSTA RICA



CI  
Coordinación de  
Investigación

## Comisión editorial de la Sede de Occidente

Doctora Damaris Madrigal López  
Coordinadora de Investigación, Universidad de Costa Rica, Sede de Occidente

Magíster María Nidia González Araya  
Editora de la revista, Universidad de Costa Rica, Sede de Occidente

Doctor Henry O. Vargas Benavides  
Departamento de Filosofía, Artes y Letras, Universidad de Costa Rica, Sede de Occidente

Magíster Miguel Ángel Herrera Cuaresma  
Sistema de Estudios Generales, Universidad de Costa Rica, Sede de Occidente

Magíster Esperanza Tasies Castro  
Departamento de Ciencias Sociales, Universidad de Costa Rica, Sede de Occidente

Magíster Bolívar Ramírez Santamaría  
Departamento de Ciencias Naturales, Universidad de Costa Rica, Sede de Occidente

Doctora Helvetia Cárdenas Leitón  
Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Costa Rica, Sede de Occidente

## Comisión editorial internacional

Mag. Ada Priscilla del Cid  
Universidad de San Carlos, Guatemala

Dr. Joselito Fernández Tapia  
Universidad de la Sierra Sur, México

Dr. Mario Palencia Silva  
Universidad Industrial de Santander, Colombia

Dr. Leonel Cosme Ruiz Mayares  
Centro de lingüística aplicada, Santiago de Cuba, Cuba

Dr. Werner Mackenbach  
Profesor de estudios literarios y culturales Cátedra Wilhelm y Alexander von Humboldt en Humanidades

Dr. Aurelio Alberto Horta Messa  
Instituto de Investigaciones Estéticas, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá Colombia

Dr. Miguel Flores Castellanos  
Coordinador Académico Depto de Letras y Filosofía  
Facultad de Humanidades Universidad Rafael Landívar de Guatemala., Guatemala

Dr. Ángel Cano Cordero  
Universidad Autónoma de México, Instituto de Matemáticas, campus Cuernavaca, México

Dra. Natalia Salas Guzmán  
Facultad de Educación. Universidad Diego Portales, Santiago de Chile, Chile

Dr. Rafael Lara Martínez  
New Mexico, Institute of Mining and Technology, Estados Unidos

Mag. Marcela Valdeavellano Valle  
Las Palmas de Gran Canaria, Profesora externa, Master Internacional en Turismo, Guatemala

Dr. Eugenio Enrique Cortes-Ramírez  
Universidad de Castilla - La Mancha, España

Dr. José Carlos Vázquez Parra  
Instituto Tecnológico de Monterrey, Campus Guadalajara, México

Dr. Luis Ernesto Troccoli Ghinaglia  
Universidad de Oriente. República Bolivariana de Venezuela, Venezuela

Doctor Juan Luis Conde Calvo  
Universidad Complutense de Madrid, España

Doctor Juan Luis Arcaz Pozo  
Universidad Complutense de Madrid, España

Doctor Gerardo Alberto Isea Fernández  
Universidad de Zulia, República Bolivariana de Venezuela, Venezuela

Doctora María Calzada Pérez  
Universitat Jaume I de Castelló, España

Doctor Stéphane Vinolo  
Pontificia Universidad Católica de Ecuador, Ecuador

Doctor Juan Antonio González de Requena Farré  
Universidad Austral de Chile

Doctora Victoria D'hers  
Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Doctora Victoria D'hers  
Universidad de Buenos Aires, Argentina, Argentina

Doctor José María Fernández Batanero  
Universidad de Sevilla, España

Máster Kolima Peña Calzada  
Universidad de Sancti Spiritus José Martí, Cuba

Doctor Rubén Darío Guervara Gutiérrez  
Centro Universitario de la Costa Sur, Universidad  
de Guadalajara, México, México

Doctor Omar Amador Muñoz,  
Centro de Ciencias de la Atmósfera Universidad  
Nacional Autónoma de México, México

Magister Silvia Corigliani  
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina,  
Argentina

Dra. Tania Tagle Ochoa  
Universidad Católica de Temuco, Chile

Dra. Francia Elena Goenaga Olivares  
Universidad de los Andes, Colombia

#### **Directora**

Doctora Damaris Madrigal López  
Coordinadora de Investigación, Universidad de Costa  
Rica, Sede de Occidente

#### **Editora**

Magister María Nidia González Araya, Universidad de  
Costa Rica, Sede de Occidente

#### **Asistente de Edición**

Magister Tatiana Chinchilla Araya, Universidad de  
Costa Rica, Sede de Occidente

#### **Correctoras filológicas**

Magister María Nidia González Araya  
Magister Tatiana Chinchilla Araya

#### **Correctoras de pruebas**

Magister María Nidia González Araya  
Magister Tatiana Chinchilla Araya

#### **Traducción y corrección al inglés**

Magister Elisa Li Chan

#### **Diseño y diagramación**

Lic. Manuel Padilla Castro  
Universidad de Costa Rica, Sede de Occidente

#### **Secretaria**

Sra. Isabel Chaves Montero

#### **Portada y contraportada**

Obras: Séfora Mora Benavides  
Técnica: *lápiz sobre papel e intervención digital*

Tels. 2511-7094/2511-7019/2511-7064

Coordinación de Investigación  
<http://www.so.ucr.ac.cr/>  
<http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/pensamiento-actual/index>  
[investigacion.so@ucr.ac.cr](mailto:investigacion.so@ucr.ac.cr)  
Facebook: <https://www.facebook.com/CI.SO.UCR>  
Facebook: <https://www.facebook.com/editorialsededeoccidente>  
Portal de la revista UCR-LATINDEX: <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/pensamiento-actual>

## Pensamiento Actual

La revista *Pensamiento Actual* es una publicación electrónica semestral de la Coordinación de Investigación de la Sede de Occidente de la Universidad de Costa Rica, se divulga los meses de junio y diciembre. Su objetivo general consiste en divulgar la producción científica que se realiza en la Sede de Occidente y en la comunidad académica nacional e internacional, por medio de artículos científicos, ensayos, producción artística, entre otros, con carácter original, novedoso y de acceso libre. No tiene ningún tipo de costos o cargas de publicación por parte de los autores.

Las áreas en que publica son las siguientes:

- Artes y Letras
- Cultura y Pensamiento
- Educación y Lengua
- Sociedad y Políticas Públicas
- Economía y Administración
- Medio Ambiente y Salud
- Ciencias Agroalimentarias
- Ciencias Básicas
- Ciencias Sociales
- Ingeniería
- Salud

Acepta trabajos originales e inéditos, relacionados con diversas disciplinas, producto de la actividad académica, con el objetivo de difundir conocimientos y experiencias desarrolladas en la Sede de Occidente o fuera de ella.

En ***Pensamiento Actual*** se reconoce la valía de los hombres y las mujeres en sus espacios sociales, laborales, académicos, familiares, legales y existenciales; se tiene absoluta conciencia de que tanto hombres como mujeres son personas humanas dignas y depositarias de los más nobles valores, emociones y sentimientos. Como práctica de redacción -en aras de satisfacer la norma en el uso de la lengua- no se emplea lo que de manera muy equivocada desde la perspectiva lingüística se ha dado en llamar “lenguaje inclusivo”. Todos los artículos aquí publicados han sido corregidos para el uso de la norma castellana como corresponde en la perspectiva académica, es decir, con lenguaje no marcado; esto de acuerdo con el pronunciamiento realizado por la Real Academia de la Lengua Española.

Consultar: [http://www.rae.es/sites/default/files/Sexismo\\_linguistico\\_y\\_visibilidad\\_de\\_la\\_mujer\\_0.pdf](http://www.rae.es/sites/default/files/Sexismo_linguistico_y_visibilidad_de_la_mujer_0.pdf)

378

Revista *Pensamiento Actual*. Vol.18, No. 31, 2018, San Ramón, Alajuela: Coordinación de investigación, Sede de Occidente, Universidad de Costa Rica, 2018.

V.

Periodicidad: semestral

ISSN impreso: 1409-0112

ISSN electrónico: 2215-3586

ENSEÑANZA SUPERIOR  
UNIVERSIDAD DE COSTA RICA  
EDUCACIÓN I. TÍTULO

# R . E . V . I . S . T . A PENSAMIENTO ACTUAL

*Universidad de Costa Rica - Sede de Occidente - Coordinación de Investigación*

---

## Tabla de contenidos

---

---

### Cultura y Pensamiento

---

- Mujer y violencia en Boko Haram: nuevas oportunidades para la prevención de la radicalización**  
María Isabel García García - Jara Cuadr  
01
- Georges Bataille tras los pasos de Nietzsche: ética de la soberanía**  
Dennis Schutijser  
10
- 

### Ciencias Naturales

---

- Diagnóstico del Síndrome de Burnout en Docentes Universitarios por medio del Modelo de Clases Latentes: una aplicación del Bootstrap Paramétrico**  
Harlen Yadira Alpízar Rojas - Carlomagno Araya Alpízar  
24
- Variación morfológica en colectas de maíz ancho nativo del estado de Morelos, México**  
José F. Romero Portillo- Antonio Castillo Gutiérrez - Vicente E. Carapia Ruiz - María Andrade Rodríguez  
Rafael Ortega Paczka - Noel O. Gómez Montiel- Francisco Perdomo Roldan - Ramon Suárez Rodríguez  
35
- 

### Salud y Medio Ambiente

---

- Evaluación del estado nutricional por medio de indicadores antropométricos en preescolares costarricenses**  
Juan Diego Zamora - Adriana Laclé Murray  
46
- Análisis de la disponibilidad de piña orgánica y jugo de piña orgánica en Costa Rica para la exportación**  
Kendall Ariana López Peña - Roy Mora Vega  
53
- Biodiversidad en fincas cafetaleras de Rincón de Mora, San Ramón, Alajuela, Costa Rica**  
Ronald J Sánchez Brenes - Michael Moya Calderón  
68
-

---

## Sociedad y Políticas Públicas

---

### **Fortalecimiento de la calidad de vida de las personas adultas mayores del Caribe costarricense**

Juan Carlos Sandí Delgado - Itorino Espinoza-Torres

87

---

## Educación y Lengua

---

### **La Etnografía Colaborativa en la formación en investigación en Ciencias de la Educación**

María Isabel Pozzo - María Amalia Miano - Ana Inés Heras Monner Sans

102

---

### **Estrategias didácticas para la enseñanza – aprendizaje del portugués como lengua extranjera: experiencias en el aula**

Melina Do Rego Brito

114

---

### **Carnavalización y marginalidad en *Los Dorados* (1999) de Sergio Muñoz Chacón**

Shirley Montero Rodríguez

140

---

### **Modelo que vincula planeación estratégica con el currículo flexible**

Rodrigo Urcid Purga

153

---

### **Implementation of computer-assisted language learning laboratory in the B.A. in English Teaching**

María José Quesada Chavesl - Sussan Zamora Cortés

166

---



## Presentación

La Coordinación de Investigación le presenta la más reciente publicación de la *Revista Pensamiento Actual*, volumen 18 número 31, con un total de trece artículos de diferentes disciplinas. Todos ellos constituyen aportes significativos a la comunidad académica.

La sección de Cultura y Pensamiento presenta a las autoras españolas María Isabel García y Jara Cuadrado con el texto **“Mujer y violencia en Boko Haram: nuevas oportunidades para la prevención de la radicalización”**, en donde se exponen las prácticas violentas que viven las mujeres en Nigeria, consecuencia de las actividades del grupo terrorista Boko Haram. El documento analiza el papel de la mujer en esta sociedad y el rol de la prevención como herramienta para la paz, en el estudio de la labor de la comunidad Económica de Estados de África (CEDEAO).

Dennis Schutijser, en el texto **“Georges Bataille tras los pasos de Nietzsche: ética de la soberanía”** propone un análisis actual con respecto al tema de la ética, desde lo expuesto por Georges Bataille, después de Nietzsche, en relación con la crisis de la moral, para repensar la ética desde una antropología poshumanista.

En el área de Ciencias Naturales, el profesor Carlomagno Araya, en coautoría con la profesora Harlen Alpízar publican el artículo **“Diagnóstico del Síndrome de burnout en docentes universitarios por medio del modelo de clases latentes: una aplicación del Bootstrap paramétrico”** para abordar la situación de los docentes universitarios en la Sede de Occidente. Se estudian las diferentes categorías a partir de los datos recolectados de la tesis de Licenciatura en Psicología de la investigadora Alpízar, donde se encontraron aspectos relacionados con las dimensiones estadísticas del agotamiento emocional, la despersonalización y la realización personal.

El artículo **“Variación morfológica en colectas de maíz ancho nativo del estado de Morelos, México”** autoría de José Francisco Romero Portillo, Antonio Castillo Gutiérrez, Vicente Emilio Carapia Ruiz, María Andrade Rodríguez, Rafael Ortega Paczka, Noel Orlando Gómez Montiel, Francisco Perdomo Roldan y Ramón Suárez Rodríguez presenta un estudio significativo sobre las características de un tipo de maíz específico propio del estado de Morelos, México: el maíz Ancho Pozolero. El objetivo del trabajo fue valorar la variación morfológica entre colectas de este tipo de maíz criollo, con variables como el número de hilera, el diámetro del olote, la longitud del grano y la proporción ancho-longitud del grano.

La sección de Salud y Medio Ambiente presenta el artículo de Juan Diego Zamora y Adriana Laclé **“Evaluación del estado nutricional por medio de indicadores antropométricos en preescolares costarricenses”**. El estudio de los profesionales en Salud se trató de una evaluación del estado nutricional de 200 preescolares costarricenses; por lo tanto, se trabajaron indicadores antropométricos como la talla y peso para la edad y sexo. El estudio expone que el bajo peso ha disminuido en dicha población, mientras que el sobrepeso y la obesidad han aumentado estas personas.

Los asesores de comercio exterior Ariana López y Roy Mora muestran un **“Análisis de la disponibilidad de piña orgánica y jugo de piña orgánica en Costa Rica para la exportación”**. El fin principal del estudio fue comprender el funcionamiento del sector productor de piña orgánica y jugo de piña orgánica en Costa Rica, así como la situación actual de este sector en cuanto al ordenamiento jurídico de esta industria, además de un análisis FODA de dicha actividad. Se trata de un primer acercamiento bibliográfico y de marco legal sobre este tema, por lo cual constituye un significativo aporte en esta incipiente área comercial del país.

Para finalizar la sección, los autores Rónald Sánchez Brenes y Michael Mauricio Moya Calderón proponen el texto **“Biodiversidad en fincas cafetaleras de Rincón de Mora, San Ramón, Alajuela, Costa Rica”**, en el cual aparecen los resultados de una investigación desarrollada en esa comunidad ramonense en relación con el cumplimiento de indicadores de sostenibilidad ambiental en estas fincas. Se concluyó que dichas zonas siguen siendo lugares con altos índices de protección a los ecosistemas y que es necesario mejorar algunos de los parámetros actuales de uso del suelo para que se mantengan dichos resultados favorables.

Sociedad y Políticas Públicas cuenta con los aportes de los profesores de la Sede del Atlántico, Juan Carlos Sandí Delgado e Itorino Espinoza Torres proponen en su texto **“Fortalecimiento de la calidad de vida de las personas adultas mayores del Caribe costarricense”** los resultados parciales de un significativo proyecto de Acción Social llevado a cabo con personas adultas mayores. El fin fue promover estrategias para motivar, manejar emociones y construir habilidades en personas de este rango de edad, con el análisis cualitativo de las actividades llevadas a cabo con el proyecto, así como la revisión bibliográfica correspondiente, las mesas de discusión con los participantes y la observación de campo. Todo esto en la región del Cantón Central de Limón y en Siquirres.

En el área de Educación y Lengua, las autoras argentinas María Isabel Pozzo, María Amalia Miano y Ana Inés Heras presentan **“La Etnografía colaborativa en la formación en investigación en Ciencias de la Educación”**, el cual tiene que ver con los aportes posibles de la etnografía colaborativa en el área de Educación. Se expone un estudio basado en las experiencias educativas con una comunidad en riesgo, en donde la etnografía colaborativa fue una herramienta para construir conocimientos con dicho colectivo. Asimismo, se exponen los aportes de estudiantes universitarios, ante la discusión sobre dichas experiencias de las autoras.

La profesora Melina Do Rego Brito expone **“Estrategias didácticas para la enseñanza – aprendizaje del portugués como lengua extranjera: experiencias en el aula”**, se trata de los resultados de estrategias didácticas aplicadas para el para el aprendizaje del portugués como lengua extranjera. Se fundamenta su texto en las experiencias de aula de la autora, desde un enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua, donde se abarca el proceso de aprendizaje tanto desde la teoría como la práctica, además de la percepción de los alumnos sobre dichas estrategias didácticas.

En esta misma sección de Educación y Lengua, la profesora Shirley Montero publica el artículo **“Carnavalización y marginalidad en *Los Dorados* (1999) de Sergio Muñoz Chacón”**, el cual constituye un análisis de esta obra literaria, llevado a cabo desde el estudio de la construcción discursiva de la posmodernidad literaria, al tomar como base a Mijaíl Bajtín y las propuestas sobre la marginalidad y la identidad nacional. Constituye un significativo aporte al estudio de las letras costarricenses.

El artículo **“Modelo que vincula planeación estratégica con el currículo flexible”**, del profesor mexicano Rodrigo Urcid Purga constituye un significativo aporte al área de Educación, en tanto se trata de un modelo en donde se pondera la planeación estratégica en la ejecución del currículo flexible en el nivel universitario. La meta del profesor Urcid fue exponer un análisis cualitativo de investigación documentada, el cual fundamenta un modelo multidireccional de la planeación estratégica y la flexibilidad del currículo, en cuanto a un cambio educativo integral, necesario en las aulas universitarias.

Para finalizar la sección, las profesoras María José Quesada y Sussan Zamora, de la Sede del Pacífico de la Universidad de Costa Rica, exponen en el texto **“Implementación del laboratorio de idiomas para el aprendizaje asistido por computadora en el Bachillerato en la Enseñanza del Inglés”** un análisis de rol del laboratorio de idiomas para los procesos de enseñanza y aprendizaje de otra

lengua, específicamente el idioma Inglés, en la carrera de enseñanza en dicha sede universitaria. Las profesoras analizan el papel de esta herramienta tecnológica en la construcción de habilidades comunicativas en otro idioma, así como el establecimiento de posibles estrategias para fortalecer esta área.

Todo este contenido teórico se enmarca en las obras de la portada y la contraportada que generosamente ha obsequiado la licenciada en Diseño Gráfico e ilustradora Séfora Mora Benavides, las obras forman parte de su colección personal de ilustración, en ellas usa la técnica de lápiz sobre papel blanco, la cual luego interviene en forma digital. Estas obras no han sido expuestas al público hasta este momento.

Esperamos que esta nueva entrega de nuestra revista les resulte enriquecedora en sus ámbitos profesionales, académicos y personales.

Dra. Damaris Madrigal López

Directora *Revista Pensamiento Actual*

Coordinadora de Investigación

Sede de Occidente, Universidad de Costa Rica

## Mujer y violencia en Boko Haram: nuevas oportunidades para la prevención de la radicalización

Women and violence in Boko Haram: new opportunities to prevent radicalisation

María Isabel García García<sup>1</sup>

Jara Cuadrado<sup>2</sup>

Recibido: 24-7-2018

Aprobado: 31-10-2018

### Resumen

La violencia contra las mujeres es una realidad que ha estado presente a lo largo de la historia en diferentes civilizaciones, pero solo en los últimos años ha empezado a ocupar un espacio en la agenda política.

Las prácticas violentas contra las mujeres y niñas se vuelven más acusadas en aquellas sociedades donde están presentes otros factores, como la desigualdad social y económica, la debilidad de las instituciones o la persistencia de una cultura patriarcal. En este sentido, Nigeria es uno de los países más vulnerables. Esta situación se ha agravado tras la irrupción del grupo terrorista Boko Haram en las regiones del norte, las más desfavorecidas del país.

Boko Haram ha desarrollado una estrategia desconocida hasta la fecha en la zona, basada en el reclutamiento y utilización de mujeres y niñas en su estrategia de terror. Se trata de un fenómeno poco estudiado, por lo que en el siguiente trabajo se plantea conocer los motivos que llevan al grupo a emplear a mujeres y niñas para propagar el terrorismo, las técnicas que utilizan y el rol que estas ocupan dentro del grupo.

El objetivo principal de este trabajo es presentar la prevención como una herramienta de paz duradera. Para ello, se plantean las siguientes líneas de investigación. En primer lugar, se analiza el papel de la mujer en la sociedad nigeriana como un actor clave en la prevención de la violencia. En segundo lugar, se estudia el potencial de la organización regional de la zona, la Comunidad Económica de Estados de África Occidental (CEDEAO), para poner en práctica medidas preventivas relacionadas con el reclutamiento de mujeres.

De esta forma, a través de un estudio de caso, se analizará este fenómeno, que ha propiciado un aumento de la violencia en África occidental. Esta investigación se apoya en entrevistas a expertos, fuentes secundarias y bases de datos e informes de reconocidas organizaciones, como Human Rights Watch, Global Terrorism Database, ONU mujeres o el Fondo de Población para Naciones Unidas (UNFPA por sus siglas en inglés).

Palabras clave: violencia, mujer, prevención, paz, Boko Haram.

<sup>1</sup> Investigadora en formación en el Instituto Universitario General Gutiérrez Mellado (IUGM). Doctoranda en el Programa de Seguridad Internacional de la UNED. Correo electrónico: mis.gracia@igm.uned.es.

<sup>2</sup> Investigadora en formación en el Instituto Universitario General Gutiérrez Mellado (IUGM). Doctoranda en el Programa de Seguridad Internacional de la UNED. Correo electrónico: jaracb.4488@gmail.com.

## Abstract

Violence against women is a reality that has been present throughout history in different civilizations, but only in recent years it has begun to occupy a space in the political agenda.

Violent practices against women and girls become more acute in societies where other factors are present, such as social and economic inequality, weak institutions or the persistence of a patriarchal culture. In this sense, Nigeria is one of the most vulnerable countries. This situation has worsened after the emergence of the terrorist group Boko Haram in the northern regions, the most disadvantaged in the country.

Boko Haram has developed a strategy unknown to date in the area, based on the recruitment and use of women and girls for its terror strategy. This research highlights the importance of uncovering the reasons that lead the group to employ women and girls to spread terrorism, the strategy Boko Haram use for that purpose and the role female play within the group.

The main objective of this paper is to present prevention as a policy for lasting peace. Thus, the following lines of research are proposed. Firstly, the role of women in the Nigerian society is analysed as key actors in the prevention of violence. Secondly, we develop a study of the potential of the regional organization, the Economic Community of West African States (ECOWAS), to implement preventive measures related to the recruitment of women.

In this way, it will be analysed a phenomenon that has led to an increase in violence in West Africa through a case study. This research is based on interviews with experts, secondary sources and databases and reports from well-known organizations, such as Human Rights Watch, Global Terrorism Database, UN Women or the United Nations Population Fund (UNFPA).

Keywords: violence, woman, inequality, prevention, peace, Nigeria.

## 1. Introducción

La situación de desigualdad y violencia contra la mujer ha adquirido en la última década un mayor protagonismo en la agenda de la comunidad internacional. Se trata de un rasgo que caracteriza a las sociedades de muchos países. Así ocurre en Nigeria, donde las mujeres y las niñas son el grupo social más vulnerable. Las normas culturales han discriminado tradicionalmente a la mujer, que es objeto de todo tipo de violencia sexual, es forzada a contraer matrimonio y es víctima de tráfico de personas para diferentes fines (Repila, 2013; UNDP, 2016; Malik, 2017). Esta realidad es más patente en las áreas más pobres, como en las regiones del norte, donde opera Boko Haram.

La aparición del grupo terrorista en el año 2002 en el estado de Borno y su expansión por las regiones del norte del país se ha convertido en una de las mayores amenazas para el gobierno y la sociedad nigeriana. Boko Haram utiliza la situación de vulnerabilidad en la que se encuentran mujeres y niñas para reclutarlas y usarlas en su estrategia de terror. En los últimos cuatro años se ha producido un fenómeno desconocido hasta la fecha en la región, donde cada vez más mujeres y niñas son utilizadas

para propagar el terrorismo (Matfess y Warner, 2017). Estas son empleadas no solo en atentados suicidas, sino también dentro de su estructura organizativa para ocupar diferentes roles (Davis, 2017). Teniendo en cuenta que la participación de las mujeres en este grupo es una nueva tendencia y que no existen muchas investigaciones al respecto, este trabajo tratará de esclarecer los motivos que llevan a Boko Haram a reclutarlas, así como las técnicas que emplea para tal fin y su destino dentro del grupo.

El objetivo de este artículo es identificar un patrón de violencia en Boko Haram donde las principales víctimas son las mujeres para poder desarrollar medidas preventivas. En este sentido, se analiza el papel de los sistemas de alerta temprana, que trabajan en la identificación anticipada de potenciales amenazas en contextos de inseguridad y crisis. Para el caso de estudio de esta investigación, se analiza el trabajo conjunto de la organización subregional de África occidental, la Comunidad Económica de Estados de África Occidental (CEDEAO), y las organizaciones de la sociedad civil como actores clave en la prevención de la violencia, especialmente la que existe contra las mujeres.

Así, el artículo centra la atención en los mecanismos de alerta temprana como parte de las medidas de lucha contra el terrorismo en la región y propone un modelo de prevención en el reclutamiento de mujeres y niñas por Boko Haram.

## 2. La dualidad del papel de la mujer en la sociedad nigeriana: agente de paz y víctima de la violencia

A pesar del importante papel de las mujeres en los procesos de construcción de paz, este no ha empezado a valorarse hasta años recientes (Agbajob, 2005). Las mujeres han desempeñado una función fundamental en la resolución de muchos conflictos armados<sup>3</sup> debido a sus capacidades para fomentar el diálogo. Son, por tanto, un actor clave en materia de prevención de la violencia y de construcción de una paz duradera. Sin embargo, su vulnerabilidad ante contextos de inseguridad, como el que existe actualmente en áreas de Nigeria y del lago Chad, las convierte en víctimas y dificulta el desarrollo de su potencial como agentes de paz.

La participación de un número cada vez mayor de mujeres en Boko Haram tiene una lectura que trasciende la propia dinámica de expansión del grupo. Esta tendencia debe ser analizada como parte del entramado sociocultural, político y económico del país, donde las mujeres son las principales víctimas de la violencia (Naciones Unidas, 2016). En Nigeria una de cada tres mujeres<sup>4</sup> entre los 15 y los 24 años de edad sufre algún tipo de abuso (Repila, 2013).

La violencia contra la mujer es, en Nigeria, un asunto olvidado. Esto es debido a varios factores como la ineficacia del sistema judicial y las instituciones –hacia las que existe una gran desconfianza por parte de la población–, la escasez de medios para poder denunciar y, especialmente, el arraigo de los valores ‘tradicionales’ de una sociedad patriarcal, donde la mujer sufre una fuerte discriminación. Desde niña es obligada a realizar trabajos forzados o a casarse, desapareciendo cualquier posibilidad

de promoción educativa y social (UNFPA, 2016). Según datos del Fondo de Población de Naciones Unidas (UNFPA por sus siglas en inglés), «Nigeria es el país con la mayor tasa de matrimonios infantiles del mundo» donde el «49% de mujeres contraen matrimonio antes de cumplir los dieciocho años» (UNFPA, 2016).

La situación de vulnerabilidad es mayor en las zonas menos desarrolladas económicamente, ya que las condiciones de pobreza marcan el destino de muchas jóvenes, que las convierte, por ejemplo, en víctimas de las redes de tráfico de personas. La aparición de Boko Haram en la zona noreste del país ha provocado un aumento en las tasas de violencia física (Human Rights Watch, 2014).

## 3. El reclutamiento de mujeres: la nueva estrategia de Boko Haram

Boko Haram ha mostrado una creciente predilección por aumentar el número de mujeres y niñas en sus filas y el secuestro sistemático es la principal forma de reclutamiento empleada por el grupo. Se trata de una estrategia iniciada bajo el liderazgo de Abubakar Shekau en el año 2012 y como respuesta al hostigamiento que las mujeres de varios miembros del grupo estaban sufriendo por parte del gobierno. Ese mismo año la organización difundió una serie de videos en los que amenazaba con raptar a esposas de funcionarios y con tratar a las mujeres como exige la *sharia* (Matfess, 2018). Tras este ultimatum comenzó a llevar a cabo secuestros en masa tanto en escuelas, como en el transporte público, en mercados y en las propias casas de las víctimas.

El secuestro de 276 alumnas de la escuela de Chibok (Borno) se convirtió en el más mediático de estos ataques gracias a la campaña *#BringBackOurGirls*, que llegó a contar con el apoyo de emblemáticas figuras públicas. Sin embargo, no ha sido el último ni el más importante. En noviembre de 2014 la secta secuestró también en Borno a 400 mujeres y niños. En febrero de 2018 en una escuela secundaria en Dapchi (Yobe), 94 jóvenes sufrieron la misma suerte que las alumnas de Chibok (Sahara

3 Especialmente en el continente africano, donde existen numerosos ejemplos, como la red *Women in Peacebuilding* (WIPNET) de Liberia.

4 Estas cifras podrían ser mayores debido a que la mayoría de los casos de violencia no se denuncia por considerarse un tema tabú.



Reporters, 2018). Desde que el grupo comenzó con esta nueva táctica, se estima que entre 2.000 y 7.000 mujeres viven en cautividad en alguno de los campos que la secta tiene distribuidos por Nigeria (UN News, 2016).

Esta práctica le ha asegurado al grupo una baza importante con la cual poder sentarse a negociar con el gobierno nigeriano. Así, algunas de las mujeres secuestradas son finalmente intercambiadas por grandes sumas de dinero y/o por miembros de Boko Haram que cumplían condena en cárceles del país. Esta fue la suerte que corrieron en mayo de 2017 un total de 100 chicas de la escuela de Chibok, que pudieron reunirse con sus familias después de que el gobierno liberara a varios líderes del grupo y pagara cerca de dos millones de euros a la organización (Sahara Reporters, 2018).

Además del secuestro sistematizado, la secta también recluta a mujeres para su causa, comprándolas. Los terroristas, con medios suficientes para pagar una dote mayor que la que puede permitirse el resto de la comunidad, se convierten en la elección de algunas mujeres, cansadas de la pobreza extrema con la que tienen que lidiar diariamente y con la esperanza de labrarse un futuro mejor. La esposa de un comandante de la secta afirmó que accedió a casarse después de que este le ofreciera una dote que estaba tres veces por encima del valor del mercado (Searcey, 2016). Pero el dinero no es el único motivo por el que algunas mujeres se unen al grupo; la educación que se les niega en determinadas zonas del país es un aliciente para que muchas decidan formar parte de Boko Haram ya que les permite estudiar el Corán (Mercy Corps, 2016, 15). Las mujeres, por tanto, acaban siendo víctimas de sus propias circunstancias.

### 3.1. El rol de las mujeres en Boko Haram

El grupo utiliza a las mujeres en cuatro roles principales para fomentar su estrategia de terror. De este uso se desprende la objetivación sexual y la discriminación por razón de género que sufren a manos de la organización.

#### 3.1.1. Nexo de unión y supervivencia

Las mujeres son la apuesta de la insurgencia islamista para consolidar la cohesión del grupo. Víctimas de todo tipo de violencia y de abusos sexuales, estas acaban siendo prometidas por la fuerza a los combatientes leales. «Las mujeres son una recompensa. Una vez que has demostrado tu compromiso con el grupo puedes elegir a la que más te guste», señalaba un antiguo insurgente. Esta práctica le ha asegurado a Boko Haram entre 3.000 y 5.000 nuevos guerreros (Hudson y Matfess, 2017, 28). Además, la organización también busca perpetuar su legado en forma de una nueva generación de combatientes y para lograrlo las mujeres son violadas sistemáticamente (Oriola, 2017, 107). Así, la violencia sexual ejercida contra la mujer no es meramente casual, sino que el grupo busca de manera deliberada su continuidad a través de sus cuerpos.

Tal ha sido el nivel de abusos sexuales ejercido contra las mujeres por parte del grupo que UNFPA señala que ayudó a traer al mundo a 16.000 niños solo en el año 2014 en el norte de Nigeria (Ogundipe, S et. al., 2015). Estas violaciones en masa también dejan al resto de la sociedad sin alternativa de futuro, ya que las mujeres son estigmatizadas y rechazadas por su propia comunidad tras haber sido víctimas de estos abusos, así se quedan sin más opciones que permanecer dentro de la secta si quieren sobrevivir.

#### 3.1.2. Amas de casa

Las tareas más comunes para las mujeres y las niñas en Boko Haram están relegadas al hogar. Estas se encargan de cocinar, de alimentar a las personas que viven en los campamentos o de recoger leña. Las mujeres son clasificadas dentro del grupo. Así, las esposas de los líderes ocupan rangos más altos de acuerdo con la directora del Centro para la Democracia y el Desarrollo (CDD, por sus siglas en inglés) Idayat Hassan<sup>5</sup>. Por ejemplo, la mujer de uno de los líderes del grupo explica que era responsable de otras de las esposas de los combatientes y que algunas de las niñas secuestradas son relegadas a esclavas (Tricia, 2017). Ir a la mezquita y estudiar el Corán es otra tarea que repiten en los campos y la conversión al islam es obligatoria.

5 Entrevista realizada por las autoras en junio de 2017.

### 3.1.3. Operaciones suicidas

Boko Haram es el grupo terrorista que más mujeres ha utilizado en misiones suicidas de la historia. La organización también tiene el récord por haber empleado a la niña más joven en este tipo de ataques. La primera vez que una mujer se inmoló en nombre de la organización fue en el año 2014. Desde entonces y hasta el año 2017 se le atribuyen 434 operaciones suicidas de los que 244 han sido llevadas a cabo por mujeres (Warner y Matfess, 2017, 29). Este giro en su campaña responde a varias razones. En primer lugar, se debe a una adaptación de la secta a la intensificación de la seguridad en las áreas donde operan. En estos casos, las mujeres juegan con el factor sorpresa ya que los cuerpos de seguridad esperan que sean hombres los que desempeñen este papel (Speckhard, 2009, 42).

Usar a mujeres en esta táctica asegura también una mayor atención mediática. La naturaleza del terrorismo es propagandística por lo que una de las razones por las que Boko Haram está usando mujeres en estas operaciones es crear un mayor impacto en los medios de comunicación. Además, su uso también es una forma de diferenciarse de otras organizaciones que operan en el continente, como Al Shabaab, Ansar Al-Dine o Yan Izala (Davis, 2017, 109).

### 3.1.4. Logística

Desde 2014 se puede señalar que hay una evolución significativa en los roles de las mujeres dentro de Boko Haram, ya que están desempeñando diferentes papeles como reclutadoras y agentes de inteligencia. Amina, que tenía 16 años cuando Boko Haram la capturó, comenzó a ayudar al grupo a secuestrar a otras niñas durante redadas en aldeas (Searcey y Gilberton, 2017).

Además, algunas mujeres y niñas están siendo entrenadas por la secta para ejecutar rehenes y hay informes que apuntan que algunas de las esposas de los comandantes de Boko Haram están implicadas en abusos (Human Rights Watch, 2013). Sin embargo, no se trata de los

únicos roles violentos en los que están involucradas sino que también hay mujeres que tienen un papel activo dentro del campo de batalla y están luchando junto con los hombres. Una mujer de 19 años que estaba en el campo de Gullak y que llevó a cabo un entrenamiento en el que participaron 200 personas señalaba: «El comandante del grupo nos dijo que teníamos que aprender a matar» (Amnistía Internacional, 2015).

## 4. Prevención de la violencia y alerta temprana

Debido a la situación de vulnerabilidad de la mujer en Nigeria, en este artículo se dirige la atención hacia una herramienta fundamental para la gestión de la amenaza terrorista de Boko Haram sobre las mujeres: las medidas preventivas. Mientras que el contraterrorismo ha ocupado tradicionalmente un espacio destacado en la literatura (Horgan, 2008), sólo desde la última década se ha empezado a hablar de prevención<sup>6</sup>.

La prevención debe ser entendida como una herramienta de paz, destinada, a corto plazo, a evitar que una situación de tensión escale y derive en conflicto armado y, a largo plazo, a abordar las causas estructurales de los conflictos de manera más eficiente y duradera que otro tipo de medidas, como por ejemplo, las intervenciones militares. Las políticas preventivas están destinadas a transformar conflictos reales o potencialmente violentos en procesos pacíficos de cambio político y social. Es por ello que las mujeres, como núcleo familiar y de la comunidad africana, son agentes esenciales en la prevención de la violencia (Musau 2015).

La prevención cuenta con diferentes herramientas, entre ellas, los sistemas de alerta temprana. Estos sirven para identificar las amenazas existentes en un contexto de forma lo suficientemente efectiva como para que las medidas de prevención puedan ser llevadas a cabo. Trabajan sobre el terreno monitorizando y recogiendo información y analizándola para poder identificar las acciones preventivas que pueden ponerse en marcha antes de que la violencia escale.

<sup>6</sup> Se observa, por ejemplo, con la mayor dedicación a este tema en la agenda oficial de la comunidad internacional, con documentos como *Preventing Radicalisation to Terrorism and Violent Extremism* (RAND, 2016), o el *Plan of Action to Prevent Violent Extremism* (Geneva Conference on Preventing Violent Extremism, 2016).



En este artículo se identifican los principales factores de riesgo de las mujeres nigerianas ante la amenaza de Boko Haram para después plantear una serie de medidas preventivas que podrían impulsarse en ese contexto para trabajar hacia la paz.

#### 4.1. Oportunidades de prevención ante la amenaza de Boko Haram

El análisis del contexto de violencia en el que viven las mujeres de Nigeria desde la irrupción y expansión de Boko Haram ha llevado a la identificación de una serie de factores de riesgo (tabla 1.1.) que deben interpretarse como alertas tempranas.

**Tabla 1.1. Factores de riesgo para el reclutamiento de mujeres por Boko Haram**

Variables de riesgo	Descripción
Seguridad	La mayor estrategia de reclutamiento de Boko Haram es el secuestro
Empoderamiento financiero	Falta de oportunidades en el mercado laboral
Educación	Las mujeres son obligadas a abandonar los estudios cuando aún son niñas
Matrimonios infantiles	El matrimonio infantil es una práctica habitual en el país
Sistema de dotes	Práctica que influye en el aumento del número de combatientes
Exclusión	Las comunidades rechazan a mujeres que han sido violadas y/o con lazos con Boko Haram

**Fuente: elaboración propia.**

La identificación y valoración de estos factores permite plantear una serie de medidas destinadas a la prevención utilizando el sistema de alerta temprana de la CEDEAO. El potencial de este sistema se apoya en diferentes factores, entre ellos, la estrecha colaboración con una organización de la sociedad civil, *West Africa Network for Peacebuilding* (WANEP), que tiene una larga trayectoria en la alerta temprana y la prevención de conflictos (WANEP y European Centre for Conflict Prevention, 2007) y que conoce de forma directa las causas de raíz presentes en el conflicto nigeriano. A través de la red de agentes de campo de ambas organizaciones y de sus oficinas, la información

recogida sobre el terreno es analizada y los informes se envían a los actores políticos decisivos con el fin de que desarrollen las acciones necesarias.

Desde la sociedad civil<sup>7</sup> así como desde las instituciones del país (Hassan, 2017) se han puesto en marcha medidas importantes, pero se ha detectado un vacío a la hora de diseñar políticas preventivas enfocadas en el riesgo que corren las mujeres en Nigeria. Por ello, se considera fundamental que las alertas tempranas que se han identificado en esta investigación se incorporen en el plan de acción de la CEDEAO.

<sup>7</sup> Algunas de las medidas que se están desarrollando pueden consultarse en la página del *Interfaith Mediation Centre* (<http://www.earlywarningnigeria.org/>).

El sistema de alerta temprana de la CEDEAO, en colaboración con las organizaciones de la sociedad civil, puede hacer una selección de estos factores de riesgo y realizar un seguimiento sobre ellos con el objetivo de detectar un empeoramiento de la situación de las mujeres. Lo primero es centrar el foco geográfico, el área o áreas que van a ser el campo de aplicación del sistema de alerta temprana. Una vez enmarcado el contexto, deben seleccionarse los indicadores (tabla 1.1.) que van a ser observados y sobre los cuáles va a realizarse un seguimiento con el objetivo de monitorizar su evolución. Este seguimiento permite que se creen alertas tempranas en las zonas más vulnerables. Por ejemplo, monitoreando las zonas del país con las mayores tasas de matrimonio infantil o aquellas en las que más mujeres han sido liberadas por el grupo terrorista. De esta manera, la temprana identificación puede activar los mecanismos de respuesta temprana para que trabajen sobre algunas de las causas estructurales de la violencia en Nigeria.

A continuación, se presentan algunas de las opciones de respuesta temprana que podría poner en marcha la CEDEAO con el fin de mejorar la prevención de la violencia de Boko Haram contra las mujeres: su inclusión en el mercado laboral; la integración dentro de las comunidades de aquellas que han sido víctimas del grupo terrorista; el control del sistema de dotes matrimoniales; la eliminación de matrimonios infantiles; y programas educativos que trabajen sobre la prevención.

Incorporar los asuntos de género en las estrategias de prevención y alerta temprana (UNIFEM, 2006) es un objetivo fundamental para trabajar sobre amenazas como las que sufren las mujeres en Nigeria, cuya situación ha empeorado desde la aparición de Boko Haram.

## 5. Conclusiones

Tras el análisis se puede concluir que la inseguridad y la desigualdad de género en Nigeria son dos de los principales factores que atraen a las mujeres a Boko Haram. Por tanto, para lograr que disminuya el número de mujeres que integran sus filas, así como su utilización, es fundamental el diseño de programas destinados a luchar por su empoderamiento, donde la educación es clave. Erradicar el matrimonio infantil y ejercer un control en el sistema de dotes por el que se rige esta sociedad patriarcal es primordial para combatir esta desigualdad.

Además, tanto el gobierno central como los líderes locales deben trabajar unidos para acabar con el estigma que las mujeres arrastran tras haber sido miembros del grupo y que les impide reintegrarse en sus comunidades.

El uso de mujeres y cada vez más niñas en misiones suicidas demuestra la importancia de encontrar medidas para prevenir este fenómeno. Este artículo ha identificado algunos de los principales factores de riesgo de las mujeres en el país y ha planteado futuras líneas de investigación para trabajar en la prevención de la violencia desde la CEDEAO y la sociedad civil.

En este sentido, el sistema de alerta temprana que la organización regional ha desarrollado se ha convertido en un ejemplo para la comunidad internacional. Por lo tanto, el modelo propuesto en este artículo podría ayudar a crear un patrón para evaluar la vulnerabilidad de las mujeres asociadas con las actividades de Boko Haram. Además, este diseño podría aplicarse para desarrollar intervenciones estratégicas destinadas a anticipar y prevenir la escalada de la violencia de género en el contexto estudiado.

## Referencias bibliográficas

- Amnistía Internacional (2015). *Our job is to shoot, slaughter and kill. Boko Haram's reign of terror in north-east Nigeria*. Disponible en: <https://www.amnesty.org/download/Documents/AFR4413602015ENGLISH.PDF>
- Agbajob, D. (2005). The Role of Women in Conflict Resolution and Peacebuilding, en Bowd, R. y Chikwanha, A. B. (eds.), *Understanding Africa's Contemporary Conflicts, African Human Security Initiative*. Adís Abeba: African Human Security Initiative, pp. 233-254.
- Davis, J. (2017). *Women in modern terrorism: from liberation wars to global jihad and the Islamic State*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Fondo De Población de las Naciones Unidas (2015). *Hundreds freed from Boko Haram require medical care, counselling*, 6 de mayo. Disponible en: <https://www.unfpa.org/es/node/10830>
- Fondo De Población de las Naciones Unidas (2016). *Nigeria Joins the African Union Campaign to End Child Marriage*, 29 de noviembre. Disponible en: <http://nigeria.unfpa.org/en/news/nigeria-joins-african-union-campaign-end-child-marriage#sthash.coz1M8wfJcsxpjVG.dpuf>
- Hassan, I. (2017). The role of women in Countering Violence Extremism: the Nigerian experience with Boko Haram. *Peace Insight*, 20 de marzo. Disponible en: <https://www.peaceinsight.org/blog/2017/03/role-women-countering-violence-extremism-nigerian-experience-boko-haram/>
- Horgan, J. (2008). *Deradicalization or Disengagement? A Process in Need of Clarity and a Counterterrorism Initiative in Need of Evaluation, Perspectives on Terrorism*, 2 (4). Disponible en: <http://www.terrorismanalysts.com/pt/index.php/pot/article/view/32/html>
- Hudson, V. Y Matfess, H. (2017). In plain sight: The neglected linkage between brideprice and violent conflict, *International Security*, 42 (1), pp.7-40.
- Human Rights Watch (2013). *Nigeria: Boko Haram Abducts Women, Recruits Children*, 29 de noviembre. Disponible en: <https://www.hrw.org/news/2013/11/29/nigeria-boko-haram-abducts-women-recruits-children>
- Human Rights Watch (2014). *Those Terrible Weeks in Their Camp. Boko Haram Violence against Women and Girls in Northeast Nigeria*. Disponible en: <https://www.hrw.org/report/2014/10/27/those-terrible-weeks-their-camp/boko-haram-violence-against-women-and-girls>
- Malik, N. (2017). *Trafficking terror: how modern slavery and sexual violence fund terrorism*, Henry Jackson Society. Disponible en: <http://henryjacksonsociety.org/2017/10/08/trafficking-terror-how-modern-slavery-and-sexual-violence-fund-terrorism/> (Último acceso, 17 de junio de 2018)
- Matfess, H. (2018). *Boko Haram has kidnapped more girls. Here's what we know*, The Washington Post. Disponible en: [https://www.washingtonpost.com/news/monkey-cage/wp/2018/03/08/boko-haram-has-kidnapped-more-girls-heres-what-we-know/?utm\\_term=.94f99bcf5a91](https://www.washingtonpost.com/news/monkey-cage/wp/2018/03/08/boko-haram-has-kidnapped-more-girls-heres-what-we-know/?utm_term=.94f99bcf5a91) (último acceso, 13 de junio de 2018)
- Mercy Corps (2016). *Motivations and empty promises. Voices of former Boko Haram Combatants and Nigerian Youth*. Disponible en: [https://www.mercycorps.org/sites/default/files/Motivations%20and%20Empty%20Promises\\_Mercy%20Corps\\_Full%20Report.pdf](https://www.mercycorps.org/sites/default/files/Motivations%20and%20Empty%20Promises_Mercy%20Corps_Full%20Report.pdf)
- Musau, Z. (2015) *Women, peace & security 15 years of implementing UN Security Council resolution 1325 in Africa*, AfricaRenewal. Disponible en: <http://www.un.org/africarenewal/magazine/december-2015/women-peace-security> (Último acceso, 13 de junio de 2018)

- Naciones Unidas (2016) *Global Database on Violence against Women*, UN Women. Disponible en: <http://evaw-global-database.unwomen.org/fr/countries/afrika/nigeria#6> (Último acceso 1 de junio de 2018)
- Oriola, T. (2017). Unwilling cocoons: Boko Haram's war against women, *Studies in Conflict & Terrorism*, 40 (2), pp.99-121.
- Repila, J. (2013). *History is made as Nigeria passes domestic violence law*, Oxfam Intermon, Policy & Practice Blog. Disponible en: <http://policy-practice.oxfam.org.uk/blog/2013/05/nigerias-new-domestic-violence-law>
- Sahara Reporters (2018). *94 School Girls Are Missing After Boko Haram Attacked All Girls School In Nigeria's Northeast*, Disponible en <http://saharareporters.com/2018/02/20/94-school-girls-are-missing-after-boko-haram-attacked-all-girls-school-nigerias-northeast> (último acceso, 6 de junio de 2018)
- Searcey, D. (2016). *Women, Children and Razor Wire: Inside a Compound for Boko Haram Families*, The New York Times, 11 de octubre. Disponible en: <https://www.nytimes.com/2016/10/11/world/afrika/nigeria-boko-haram-maiduguri.html?mcubz=1> (Último acceso 2 de mayo de 2018)
- Seacery, D. y Gilberton, A. (2017). *Beneath mask of normal Nigerian life, young lives scarred by Boko Haram*, The New York Times, 18 de marzo. Disponible en: [https://www.nytimes.com/2017/03/18/world/afrika/boko-haram-nigeria-child-soldiers.html?\\_r=0](https://www.nytimes.com/2017/03/18/world/afrika/boko-haram-nigeria-child-soldiers.html?_r=0) (Último acceso, 20 de mayo de 2018)
- Ogundipe, S., Obinna, C. y Olawale, G. (2015), *Boko Haram: 214 rescued girls pregnant-UNFPA*, Vanguard Newspaper, Disponible en: <https://www.vanguardngr.com/2015/05/boko-haram214-rescued-girls-pregnant-unfpa/> (último acceso, 5 de julio de 2018)
- Speckhard, A. (2009). Female suicide bombers in Iraq, *Democracy and Security*, 5 (1), pp.19-50.
- Tricia, N. (2017). *Disappearance of Boko Haram bride sparks concern about return to militants*, Reuters, 15 de junio. Disponible en: <https://www.reuters.com/article/us-nigeria-boko-haram-women/disappearance-of-boko-haram-bride-sparks-concern-about-return-to-militants-idUSKBN1961YT> (Último acceso, 15 de mayo de 2018)
- UN News, (2016). In Nigeria's restive northeast, fate of thousands of abducted women remains unknown, 14 de abril. Disponible en: <https://news.un.org/en/story/2016/04/526752-nigerias-restive-northeast-fate-thousands-abducted-women-remains-unknown-un#.WbqsUchJbIU> (último acceso, 23 de junio de 2018)
- United Nations Development Fund for Women (2006). *Engendering Conflict Early Warning. Lessons from UNIFEM's Solomon Islands Gendered Conflict Early Warning Project*. Disponible en: [http://www.peacewomen.org/assets/file/Resources/UN/unifem\\_earlywarnsolomonislands\\_2006.pdf](http://www.peacewomen.org/assets/file/Resources/UN/unifem_earlywarnsolomonislands_2006.pdf)
- WANEP y European Centre for Conflict Prevention (2007). *Early Warning and Early Response. Workshop on Early Warning & Early Response Practice: Sharing the WANEP Experience & Strategy Planning*. Disponible en: <https://www.peaceportal.org/documents/130276236/dd525e83-9b73-4d49-a6d7-c40d514554bc>
- Warner, J. y Matfess, H. (2017). Exploding stereotypes: The unexpected operational and demographic characteristics of Boko Haram's suicide bombers, *Combating Terrorism Center*. Disponible en: <https://ctc.usma.edu/report-exploding-stereotypes-the-unexpected-operational-and-demographic-characteristics-of-boko-harams-suicide-bombers/>

## Georges Bataille tras los pasos de Nietzsche: ética de la soberanía

Georges Bataille in Nietzsche's steps: ethics of sovereignty

Dennis Schutijser<sup>1</sup>

Recibido: 7-5-2018

Aprobado: 31-10-2018

### Resumen

Friedrich Nietzsche ha sido responsable de una profunda reproblematicación de la moral moderna. Tanto el actor autónomo y racional como punto de partida, como la apelación de la moral a la universalidad y su estrecho enfoque en el acto han sido criticados por Nietzsche. Por lo tanto, surge la pregunta: ¿qué se puede aún decir hoy en cuanto a la ética?

El filósofo francés Georges Bataille asume el desafío de hablar de ética después de Nietzsche. Él ofrece una traducción válida de la problematización nietzscheana sobre la moral hacia el siglo XX, y con ello realiza un aporte importante en el campo de la ética después de la crítica de la moral moderna, así como del sujeto después del fin del sujeto moderno como individuo racional y autónomo. Al mismo tiempo, Bataille permite repensar la ética a partir de una antropología posthumanista y una ética postmoral. En ellas, el individuo y la moral se ven al mismo tiempo anulados y reconfirmados en un movimiento de transgresión y en relación con el mal. Así, Bataille permite tomar posición en contra de las corrientes contemporáneas en la filosofía moral tal como el subjetivismo y el relativismo, frutos de la crisis de la moral desde Nietzsche. Palabras clave: Georges Bataille; Nietzsche; ética; moral; posthumanismo; transgresión; soberanía

### Summary

Friedrich Nietzsche has led to a profound reproblematication of modern morality. The autonomous and rational agent as a starting point, as well as the moral appeal to universality and the limited focus on the act have been criticized by Nietzsche. As a result, the question arises: what could still be said today regarding ethics?

The French philosopher Georges Bataille has taken up the challenge of dealing with ethics after Nietzsche. He proposes a valid transposition of the Nietzschean problem of morality into the twentieth century, and with that offers an important contribution in the field of ethics after the critique of modern morality, as well as of the subject after the end of the modern subject as a rational and autonomous agent. At the same time, Bataille allows for a rethinking of ethics on the basis of a posthumanist anthropology and a postmoral ethics. In these, the individual and morality are both at the same time canceled and reaffirmed in movement of transgression and in relation with evil. With Bataille it is thus possible to take a position apart from contemporary trends in moral philosophy such as subjectivism and relativism, results of the crisis of morality since Nietzsche.

Keywords: Georges Bataille; Nietzsche; Ethics; Morality; Posthumanism; Transgression; Sovereignty

<sup>1</sup> Magister en Filosofía y en Ciencias Humanísticas. Profesor Agregado en Filosofía Práctica, Escuela de Filosofía, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito – Ecuador. Correo electrónico dschutijser667@puce.edu.ec

## 1. Moral moderna: racionalidad, universalidad, actuar

El tema central del presente trabajo es la respuesta que da Georges Bataille a la crisis de la moral moderna señalada por Friedrich Nietzsche, por lo cual es necesario empezar con un bosquejo de esta crisis de la moral. La moral moderna está determinada mayoritariamente por dos corrientes que se complementan y al mismo tiempo se impugnan. Por un lado, Immanuel Kant, ante todo en su *Crítica de la Razón Práctica y Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres*, ha fundado la moral deontológica. Kant separa lo bueno de lo correcto y exige una moral que se enfoque en la pregunta ¿qué debo hacer?<sup>2</sup> Es decir, ¿cuál es el acto correcto desde una buena voluntad (la única referencia a lo bueno que se mantiene), a pesar de asuntos como el resultado del acto o los motivos del actor? La respuesta de Kant es el famoso imperativo categórico, formulado de diferentes maneras pero consistiendo siempre en que cada uno debe actuar en obediencia a lo que prescribe la razón práctica, por deber (*aus Pflicht*<sup>3</sup>), y sin importar el carácter, las preferencias o los deseos, ni los objetivos o las consecuencias.

La posición moral diametralmente opuesta a Kant es el utilitarismo de su contemporáneo Jeremy Bentham, y de su sucesor John Stuart Mill. Para Bentham y Mill, también la cuestión por resolver es la de una moral que indica de manera universal qué hacer concretamente. Por lo tanto, aunque son opuestos, ambos utilitaristas como

deontológicos buscan distanciarse de la ética Aristotélica que se interesaba más bien por el tipo de persona que uno debe intentar ser, es decir una ética del carácter. Sin embargo, Bentham y Mill llegan a una regla muy distinta de la de Kant con el principio de utilidad, que prescribe lo correcto según las mejores consecuencias para la mayoría de los involucrados, comprobado en función de la utilidad, es decir, el placer y el dolor<sup>4</sup> No es el deber, sino las consecuencias que forman la base de la regla de oro en la moral utilitarista.

A pesar del desacuerdo fundamental entre Kant por un lado y Bentham y Mill por otro (una moral enfocada en el acto, siendo cualquiera la consecuencia, o una moral basada en el resultado, sea cual sea el acto), ambos se encuentran de acuerdo en al menos tres puntos, los cuales juntos han tenido un importante impacto en la modernidad, tanto en cuanto a la moral como a su fundamentación. El primer punto ya se mencionó: es la concentración en los actos concretos. Ambos, deontología como utilitarismo, se concentran en formular herramientas para determinar lo que se debe *hacer*. En contraste, la ética de Aristóteles (y con ello la mayoría de las escuelas antiguas), funda lo moralmente correcto en lo éticamente bueno. Para Aristóteles, no es el acto particular, sino el carácter del actor que se manifiesta a través de una cantidad de actos que importa más que cada acto en sí.<sup>5</sup> Ni Kant, ni Mill se interesan por el carácter, ni tampoco por las intenciones o los deseos del actor<sup>6</sup>:

2 “Todos los intereses de mi razón (tanto los especulativos como los prácticos) se resumen en las tres interrogantes siguientes: 1) ¿Qué puedo saber? 2) ¿Qué debo hacer? 3) ¿Qué puedo esperar?” (Kant, 2005: B833).

3 Kant, 2007: 4:397.

4 “El credo que acepta la Utilidad o Principio de la Mayor Felicidad como fundamento de la moral, sostiene que las acciones son justas en la proporción con que tienden a promover la felicidad; e injustas en cuanto tienden a producir lo contrario de la felicidad.” (Mill, 2002: 239)

5 “Nuestro razonamiento está de acuerdo con los que dicen que la felicidad es la virtud o alguna clase de virtud, pues la actividad conforme a la virtud es una actividad propia de ella. Pero quizás hay no pequeña diferencia en poner el bien supremo en una posesión o en un uso, en un modo de ser o en una actividad.” (Aristóteles, 1993: 1098b30-35)

6 Dentro del utilitarismo es discutible, el uso de la palabra “tender a” en el principio de utilidad tal como lo formula Mill (véase arriba), así como su predecesor Bentham, puede referir a los actos que contribuyen realmente a un bien, así como a actos que solo aspiran, sin considerar si se obtiene o no se obtiene el resultado buscado.



lo único que importa es el acto concreto, o sea su obediencia al principio del imperativo categórico o al principio de utilidad. En este sentido, la moral moderna es una moral mínima.<sup>7</sup>

Con ello aparece un segundo principio común. Ambos, Kant y Mill, formulan una moral caracterizada por una reivindicación de universalidad, siguiendo el contraste con la ética clásica: al contrario de un carácter como variable encajada en un contexto y una cultura, los principios del imperativo categórico y de la utilidad son principios universales. Ambos pretenden llevar al mismo resultado, independientemente del lugar, del tiempo, de las personas, etc. Si en este contexto el mentir va en contra de la ley de la razón práctica, entonces para esa persona al otro lado del mundo vale lo mismo. Y si el decir la verdad hoy lleva a los mejores resultados, para esa persona mañana será igual en el caso de presentarse una situación parecida.

La tercera semejanza – y posiblemente la más fundamental – entre Kant y Mill, es el lugar central de la razón. Una última vez sirve contrastar ambos con los antiguos: para Aristóteles, parte de la ética consistía en el buen manejo de las emociones, tal como la pasión y la ira.<sup>8</sup> En la moral moderna propuesta por Kant y Mill, las emociones no tienen lugar ninguno, si no es más que una engañosa fuente de error.<sup>9</sup> Para ambos Kant y Mill, la regla universal en el corazón de sus morales se reduce a un uso correcto de la facultad de razonar.

En resumen: la moral moderna se caracteriza por los tres tratos característicos que comparten ambos, utilitarismo y deontología, a pesar de sus diferencias fundamentales. Estos tratos son una concentración en los actos concretos, un reclamo de universalidad y el uso (exclusivo) de la razón en la deliberación moral.

## 2. Triple ataque de la moral moderna: Nietzsche

Desde las propuestas de la deontología de Kant y del utilitarismo de Bentham y Mill, la moral moderna ha sido defendida, elaborada, adaptada, y criticada. Especialmente desde el siglo XX, se pueden identificar fuertes objeciones a los tres puntos antes mencionados. Se sospecha hoy de la capacidad de la razón humana para discernir el bien y el mal. La posibilidad de formular un principio universal a partir de la razón para determinar lo que se debe hacer, ha dado paso a discusiones de relativismo. Y la reducción a una moral mínima técnica en forma de la aplicación de una máxima o de un cálculo, se ve gradualmente reemplazada por la inclusión de las emociones, de las relaciones, de las estructuras y condiciones sociales, y del carácter. El punto de partida de esta múltiple crisis de la moral moderna ha sido Friedrich Nietzsche, en cuyo trabajo encontramos una crítica de los tres puntos comunes identificados.

7 Es decir, una moral que se limita a prescribir un cierto acto, sin considerar por ejemplo el desarrollo de un carácter o la orientación hacia un bien. En breve se puede decir que la moral moderna se enfoca en lo correcto, y no en lo bueno.

Una crítica regular en contra del utilitarismo no altera este punto. Esa objeción consiste en que el principio de utilidad lleva a que ambos actos permitidos como supererogatorios se vuelven obligatorios, dependiendo de su contribución a la mayor felicidad de los involucrados. Independientemente de la exactitud y fuerza de esa objeción, queda dado que el utilitarismo solo se enfoca en los actos sin referir a las actitudes, el carácter o el proyecto de vida de los actores.

8 Véase por ejemplo Aristóteles, 1993: 1107b1-9: “Consideremos, pues, estos ejemplos particulares de nuestra clasificación: en relación con el miedo y con la audacia, el valor es el término medio; de los que se exceden, el que lo es por carencia de temor no tiene nombre (muchas virtudes y vicios no tienen nombre); pero el que se excede en audacia es temerario, y el que se excede en el miedo y le falta coraje, cobarde. En el dominio de los placeres y dolores —no de todos, y en menor grado por lo que respecta a los dolores—, el término medio es la moderación, y el exceso, la intemperancia. Personas deficientes respecto de los placeres difícilmente existen; por eso, tales personas ni siquiera tienen nombre, pero llamémoslas insensibles.”

9 Las consideraciones de David Hume (1984) al asunto forman una evidente excepción a esta subvaloración de las emociones en cuestiones de la ética. En este sentido se podría considerar a Hume, en vez de un representante de la moral moderna, más bien como precursor de la ética contemporánea.

En primer lugar, la racionalidad. La moral moderna parte del individuo como dato fundamental desde la Ilustración. Un individuo, además, determinado ante todo por su capacidad de razonar (el pienso, luego soy cartesiano<sup>10</sup>) y de autonomía (el imponer su propia ley, de Kant<sup>11</sup>). Este individuo sería capaz de abstraerse de tales temas como el origen, las preferencias y los intereses, es decir tendría alguna esencia intocable por la contingencia, es una esencia de cada humano: el individuo como individuo. Al contrario, Nietzsche insiste en la pertinencia de todos estos hilos determinantes. El mejor ejemplo es la manera misma que escoge Nietzsche para estudiar la moral: la genealogía. Es decir una investigación basada en la consideración de factores individuales, sociales y políticos hacia un punto de vista que está determinado históricamente. Si la pregunta central de la moral es ¿qué debo hacer?, entonces la pregunta central de la *genealogía* de la moral es “¿en qué condiciones el hombre creó los juicios de valores de bien y mal? Y qué valor tienen éstos mismos?” (Nietzsche, 1967: *Zur Genealogie der Moral* Prefacio §3).

Nietzsche utiliza su investigación genealógica para criticar los fundamentos de las formulaciones humanas de bien y mal, y su respuesta, en parte inspirada por su mentor Arthur Schopenhauer pero con ciertas diferencias importantes, se concentra en el concepto de Voluntad de Poder.<sup>12</sup> La Voluntad de Poder sería el principio último detrás de toda moral. Resuena Schopenhauer por el hecho de que se encuentra en el fundamento de la moral a la voluntad: una fuerza irracional natural de pasiones y emociones ciegas. Pero Nietzsche va más allá de Schopenhauer en no reducir esa Voluntad de Poder

a un principio universal, sino dejándola persistir como pluralidad irreducible.<sup>13</sup> La Voluntad de Poder parece un principio único, pero es precisamente el principio de la pluralidad interior. Resulta que la moral requiere una investigación genealógica, para identificar por cuales caminos esa Voluntad de Poder ha llevado hasta dejar la presupuesta racionalidad y autonomía, definir el bien y el mal.

Esa pluralidad persigue en su crítica de la moral moderna lo que concierne su reclamo de valor universal.<sup>14</sup> Según la pluralidad interior, se puede decir que Nietzsche busca establecer y mantener una perteneciente pluralidad exterior. Así, al articular su contraposición entre una moral del esclavo y una moral del amo, este último se destaca por no buscar imponer su concepción particular de bien y mal (*Gut und Schlecht*) a terceros, sino que cada uno puede llegar a su propia evaluación de bien y mal (cf. Nietzsche, 1967: *Jenseits von Gut und Böse*: §160). Solo en permitir una coexistencia agonista de varias morales paralelas se puede hacer justicia a la pluralidad interior e intersubjetiva. Una moral plural para una humanidad plural. Por ello la propuesta no consiste en sustituir la moral de los esclavos por una moral de los amos, tal como suele entenderse, sino consiste en mantener la tensión entre las variedades de perspectivas y valoraciones. Pluralidad moral, en vez de universalidad cualquiera.

En tercer lugar está la concentración en los actos concretos. Después de la crítica de la moral, desde una óptica antropológica contra la concepción del hombre como individuo racional y autónomo, así como desde una perspectiva específicamente moral contra la pretensión

10 “ [...] nous ne saurions nous empêcher de croire que cette conclusion : Je pense, donc je suis, ne soit vraie, et par conséquent la première et la plus certaine qui se présente à celui qui conduit ses pensées par ordre.” (Descartes, *Les principes de la philosophie*, ed. Alquié, 1647: I-7)

11 “Autonomie des Willens ist die Beschaffenheit des Willens, dadurch derselbe ihm selbst (unabhängig von aller Beschaffenheit der Gegenstände des Willens) ein Gesetz ist. Das Prinzip der Autonomie ist also: nicht anders zu wählen, als so, daß die Maximen seiner Wahl in demselben Willen zugleich als allgemeines Gesetz mit begriffen sein.” (Kant, 2007: 4:440.)

12 “Die gesamte Psychologie ist bisher an moralischen Vorurtheilen und Befürchtungen hängen geblieben: sie hat sich nicht in die Tiefe gewagt. Dieselbe als Morphologie und Entwicklungslehre des Willens zur Macht zu fassen, wie ich sie fasse — daran hat noch Niemand in seinen Gedanken selbst gestreift: sofern es nämlich erlaubt ist, in dem, was bisher geschrieben wurde, ein Symptom von dem, was bisher verschwiegen wurde, zu erkennen.” Nietzsche, 1967: *Jenseits von Gut und Böse*: §23.

13 “La volonté de puissance est l'élément dont découlent à la fois la différence de quantité des forces mises en rapport et la qualité qui, dans ce rapport, revient à chaque force” (Deleuze, 1977: 77).

14 Véase por ejemplo Nietzsche, 1967: *Jenseits von Gut und Böse*: §202.



de formular e imponer una regla moral universal, surge la pregunta ¿en qué medida el filósofo con el martillo puede ofrecer una propuesta ética propia positiva? En este punto resulta inevitable referir brevemente al concepto aún más problemático del *Übermensch*. Problemático no en última instancia, sino por la vida propia que ha tomado este concepto en la historia reciente. Es una problemática fuera del alcance de la presente investigación pero se pueden observar ciertos aspectos.

Nietzsche propone que la filosofía de su época, incluso la suya, solo es un escalón al futuro, a lo que debería lograr a ser el *Übermensch*.<sup>15</sup> Este hombre del futuro se habrá liberado de la opresión de la moral universalista. Y esto incluye no solo a la moral de los esclavos, sino también a la (precedente) moral de los amos. En vista de la crítica de la apelación a una universalidad de la (de toda) moral, Nietzsche aspira a un hombre que se mantiene dentro de una pluralidad de imperativos. Detrás o debajo de esas morales se encuentra la tarea ética que se autoimpone el *Übermensch*. Esa tarea se resume a lo mejor en el imperativo, prestado del poeta Píndaro, de “hacerse quién eres” (Nietzsche, 1967: *Gaya Ciencia*: §270). En el mismo texto, Nietzsche propone como tarea considerar la vida como una obra de arte. Con eso, Nietzsche busca llevar al hombre más allá de la moral mínima, limitada a la aplicación de reglas racionales y universales en los actos concretos considerados de valor moral (el acto es correcto o incorrecto). En vez de ello, la propuesta de Nietzsche está basada en una reinención de una ética del carácter, en la cuál más importa quien soy, como persona.<sup>16</sup>

Al *Übermensch* de Nietzsche se encuentra en un momento futuro, es decir solo será posible llegar a él tras haber pasado por la demolición de la moral universalista, y cuando el individuo en su forma moderna, es decir como in-dividuo racional y autónomo, haya cedido el lugar a una irreducible pluralidad. El *Übermensch* es el individuo que ha sobrevivido su propia perdición. Una pregunta legítima es entonces ¿en qué medida este ideal del *Übermensch* (en

efecto se trata de un ideal) es realizable? ¿En qué medida es posible, vivible, la pluralidad y la toma de posición ética en un pluralismo moral Nietzscheano? ¿No es el hecho de que Nietzsche mismo no haya logrado ya una indicación de la imposibilidad de la propuesta de Nietzsche? Esa pregunta lleva a Georges Bataille. En cierto sentido, Bataille ha intentado articular el hombre más allá de su individualidad, y su ética más allá de la moral.

### 3. Tras los pasos de Nietzsche: Georges Bataille

Después de Nietzsche, la filosofía moral se ha dirigido en diferentes direcciones. Algunos (por ejemplo Habermas, 2008) han intentado mantener el reclamo de racionalidad y de universalidad en una moral mínima o formalista, enfocada en la cuestión ¿qué se debe hacer? Otros han contestado al desafío Nietzscheano a un nivel meta-ético, por ejemplo en reducir los juicios morales como juicios de preferencias personales (por ejemplo Stevenson, 1971), o en investigar la relatividad cultural de los juicios morales (cf. Lukes, 2011). Pocos filósofos han intentado seguir a Nietzsche en su investigación de la ética. Entre otros, por que ha resultado complicado el posible éxito, e incluso la posibilidad misma, de un tal empeño.

El filósofo francés Georges Bataille intenta pensar tras los pasos de Nietzsche, y particularmente en cuanto a la pregunta por la ética. Por un lado acepta e incorpora la crítica de la moral moderna. Por otro lado rehúsa caerse en un metadiscurso filosófico que al final no responde a la pregunta ética, por no formularla. A través de su obra, Bataille busca exhibir una ética basada en la crítica nietzscheana en ambos niveles, antropológico y moral. Bataille realiza ambos movimientos, siguiendo a Nietzsche pero de una manera muy propia. En primer lugar, implica que la formulación consistente del hombre ya no se puede presentar exhaustivamente como in-dividuo racional y autónomo, sino que detrás de esa individualidad se encuentra una pluralidad irreducible que llega más

15 Véase por ejemplo Nietzsche, 1967: *Also Sprach Zarathustra*, Erster Teil: §3: “Ich lehre euch den Übermenschen. Der Mensch ist Etwas, das überwunden werden soll. Was habt ihr gethan, ihn zu überwinden? Alle Wesen bisher schufen Etwas über sich hinaus: und ihr wollt die Ebbe dieser grossen Fluth sein und lieber noch zum Thiere zurückgehn, als den Menschen überwinden?”

16 Para una elaboración valiosa de la ética de Nietzsche como ética del carácter, a propósito en confrontación con la ética del carácter del ya mencionado Aristóteles, véase A. MacIntyre, 2007.

allá de la racionalidad y de la autonomía. En segundo lugar, Bataille demuestra el funcionamiento de la moral, la indispensabilidad de ella y el rol que desempeña el mal en el mantenimiento de cualquier moral. Ya no se trata de una moral universal, sino de una construcción imprescindible del hombre a fin de mantenerse como individuo. Y al final se encuentra en Bataille un intento de dar dirección a una ética postnietzscheana, tal vez lo que más se acerca a una ética del *Übermensch*.

### 3.1 El hombre entero, más allá del individuo

Bataille no disimula la influencia de Nietzsche en su pensar. Así, empieza su obra clave *L'expérience intérieure* con una serie de referencias a Nietzsche, precedidas por el suspiro desesperado “Cuánto me gustaría decir lo mismo de mi libro que lo que dijo Nietzsche del *Gaya Ciencia*: ‘Casi todas las frases se mantienen entre ellas en su profundidad y su alegría!’” (Bataille, 2004: 9, todas las traducciones de Bataille son del autor de este trabajo). La desesperación no es sin importancia. Se refiere a la coherencia y a la unidad que atribuye Nietzsche a su propia obra. Mientras que el lector de este libro de Bataille – así como, por cierto, de muchos otros de sus libros o de su obra entera – se dará rápidamente cuenta que el autor carece claramente de una tal unidad. En *L'expérience intérieure*, Bataille se sirve ampliamente de líneas en blanco, de interrupciones, de puntuación y de paréntesis, de cambios de estilo, etc. Y tal como esta obra particular impide cualquier unificación, de la misma manera su obra entera da muestras de la pluralidad que es central para Bataille: investigaciones teóricas alternan con literatura erótica, panfletos políticos con análisis literarios.

En contra de lo que parece lamentar Bataille en las primeras páginas de su obra *L'expérience Intérieure*, esa pluralidad no es una falta o una deficiencia. Al contrario, la irreducible pluralidad es característica de lo que Bataille llama la ‘heterología’, es decir de un proyecto (más que) filosófico que intenta hacer justicia a la pluralidad y la perteneciente tensión en el hombre mismo.<sup>17</sup> En este sentido, la aparente deficiencia en la escritura de Bataille

se acerca más del intento nietzscheano de representar la pluralidad que lo hace la obra de Nietzsche mismo.<sup>18</sup> Bataille, y ante todo en las obras aquí pertinentes como *L'expérience intérieure y Sur Nietzsche*, rompe con la expectativa implícita de ofrecer con un libro un conjunto completo en sí, de forma que muestra incluso en las obras mismas el funcionamiento de la pluralidad.

Por lo tanto, esa pluralidad constituye un foco fundamental. Casi todos los temas investigados por Bataille se ven perseguidos por la ambigüedad y la contradicción, tal como se verá más cerca en el caso de la soberanía. Sin embargo, antes de llegar ahí, se deberá enfocar en los polos que marcan la ambigüedad, y la coherencia tensionada de ellos en el hombre mismo.

Se puede discernir mejor la antropología de Bataille en la investigación de la experiencia interior. “Entiendo por experiencia interior lo que habitualmente llamamos experiencia mística: es decir los estados de éxtasis, de exaltación, por lo menos de emoción meditada. [...] una experiencia desnuda, desvinculada, aún en el origen de cualquier tipo de confesión.” (Bataille, 2004: 15) La experiencia interior lleva a la idea de un ser humano ‘liberado’ (éxtasis) de las estructuras narrativas de la racionalidad y de la autonomía las cuales le determinan regularmente como in-dividuo. Bataille sigue: “He querido que el no saber forme su principio [...]. Pero esa experiencia nacida del no saber se detiene definitivamente ahí.” (Bataille, 2004: 9). Dicho de otra manera, en la experiencia interior se encuentra a lo que Bataille llama el “hombre entero” (*l'homme entier*). Y es específicamente el requisito del saber, *savoir*, que se ve puesto entre paréntesis en la experiencia interior.

No obstante, “hombre entero” es un término engañoso. Un primer distanciamiento de Bataille frente a la moral moderna se encuentra en el carácter no racional de la experiencia interior como experiencia determinante del hombre. La experiencia interior es lo más propiamente humano, pero también está determinada por un no-saber. “La experiencia llega para terminar a la fusión

<sup>17</sup> Véase el “Dossier Hétérologie” en las *Œuvres Complètes II*.

<sup>18</sup> Tesis defendido por ejemplo por W. Kaufmann (1956), precursor del restablecimiento del pensamiento de Nietzsche en el mundo anglosajón.

del objeto y del sujeto, el sujeto siendo no-saber, el objeto lo desconocido” (Bataille, 2004: 21). En la experiencia interior, el “hombre entero”, por así decirlo, se deja llevar por encima de su propia individualidad como racionalidad y como autonomía. “Lo más extraño: no más querer todo es para el hombre la ambición más alta, es querer ser hombre (o, si se prefiere, superar al hombre – ser lo que sería liberado de la necesidad de mirar hacia la perfección, haciendo su contrario)” (Bataille, 2004: 38). Dicho de otra manera, el hombre como hombre entero no es un todo, es decir no es una unidad indivisible, no es stricto sensu un *in-dividuo*; sino más bien es un cruce de fuerzas y relaciones, tanto racionales como irracionales.

La experiencia interior, según Bataille, es lo opuesto del acto.<sup>19</sup> El hombre de la experiencia interior se encuentra en un estado deshecho de lo que llama el proyecto, es decir de la vida construida del actuar cotidiano y de la individualidad racional y autónoma. El proyecto se opone a la existencia directa, o la pospone. Mientras al ubicarse dentro de los marcos de la vida como proyecto, se está actuando deliberadamente y conscientemente. En breve, dentro del proyecto *actuamos*. Es en este sentido que la experiencia interior se opone al proyecto: la individualidad está descompuesta, tal como la ex-tasis atraviesa el estar de la existencia. Aunque al mismo tiempo, la salida del proyecto que es nuestra vida diaria, también es un proyecto, visto que fuera del proyecto no hay experiencia posible.<sup>20</sup> toda experiencia requiere sus marcos. La experiencia interior, por lo tanto, es la salida del proyecto por un proyecto. Se puede percibir la imposibilidad frustrante de la búsqueda de Bataille por una experiencia que le pueda salir del proyecto, un ideal que finalmente se define por ser inalcanzable. Bataille exclama: “el proyecto es la cárcel de la cual me quiero evadir (el proyecto, la existencia discursiva): he creado el proyecto para evadir al proyecto!” (Bataille, 2004: 73).

La imposibilidad de la ambición de Bataille sigue una importante característica de la experiencia interior: ninguna denominación puede bastar para describirla *como experiencia*.<sup>21</sup> El lenguaje, y cualquier otra herramienta de la razón, fallará como instrumento. Pero al mismo tiempo, el lenguaje es todo lo que los seres lingüísticos tienen. Por consiguiente Bataille siempre vuelve a escribir, creando así una obra de pluralidad y de desmenuce, tanto en su conjunto como en sus partes. Una pluralidad que refleja la pluralidad del “hombre entero”, y sobre la cual la razón práctica solo puede aplicarse artificialmente, postulando un *in-dividuo*. Entre ‘realidad’ y ‘discurso’ hay una brecha insuperable.

En esa inadecuación del discurso, Bataille reconoce una cercanía entre la experiencia interior y lo que habitualmente se llama la experiencia mística, pero mientras que en primer instante un tal acercamiento parece distanciarse de la condición humana en el mundo, es precisamente en este punto que Bataille busca diferenciar su concepción de la experiencia interior de la experiencia mística: la experiencia mística consiste parcialmente en una (auto)renunciación y un abandono del mundo, mientras que en la experiencia interior se trata de lo contrario. Así, por ejemplo (y por cierto es mucho más que un ejemplo casual), el erotismo no es una tentación por combatir, sino más bien un espacio privilegiado de la experiencia interior. “*El erotismo es en la consciencia del hombre lo que pone en él en cuestión al ser*” (Bataille, 2001: 35). Y un poco más a continuación: “El erotismo [...] me parece ser el desequilibrio en el cual el ser se pone en cuestión, conscientemente. En cierto sentido, el ser se pierde objetivamente, pero entonces el sujeto se identifica con el objeto que se pierde. De ser necesario, puedo decir que, en el erotismo, YO me pierdo” (Bataille, 2001: 37) La experiencia mística y la experiencia interior comparten la pérdida del yo (es decir del yo que se considera *in-dividuo*, proyecto), pero una diferencia esencial es el camino que lleva a esa pérdida del yo, y el

19 “J’en arrive à cette position : l’expérience intérieure est le contraire de l’action. Rien de plus. L’ « action » est tout entière dans la dépendance du projet. [...] Le projet n’est pas seulement le mode d’existence impliqué par l’action, nécessaire à l’action, c’est une façon d’être dans le temps paradoxale : *c’est la remise de l’existence à plus tard*.” (Bataille, 2004: 59).

20 “Personne ne peut avoir lucidement d’expérience sans en avoir eu le projet” (Bataille, 2004: 70).

21 “Existence *pour soi*, que j’aime mieux nommer expérience du dedans, expérience intérieure, et dont jamais les termes qui la désignent ne sont vraiment satisfaisants.” (Bataille, 2001: 110)

lugar que ocupan el cuerpo y el mundo en esa pérdida. En vez de elevación, hay más bien experiencia inmediata – entre sujeto y objeto, o sea entre el hombre y su entorno o su cercano. Otra vez, la distancia, entre sujeto y objeto, entre yo y el otro, entre in-dividuo y mundo, se disuelve.

A fin de entender mejor a la experiencia interior como proceso al mismo tiempo destructivo y constitutivo del hombre, se puede referir a una metáfora térmica.<sup>22</sup> El individuo debe su individualidad a cierta firmeza, una solidez como condición necesaria para poder considerar al individuo e incluirle en cualquier discurso. Como forma sólida, el individuo es capaz de considerarse racional y autónomo, y de formularse como proyecto. Al mismo tiempo se deja delimitar, manejar y controlar. Así la solidez del individuo forma al mismo tiempo una restricción. La individualidad cotidiana que se necesita para entenderse y mantenerse para proyectarnos en el mundo, requiere una forma que nunca enteramente coincide con la materia en que consiste el ser humano. Es necesario suprimir ciertas dimensiones y elementos por la forma de la individualidad. Es aquí que surge la experiencia interior. La experiencia interior constituye el momento en que el individuo pierde su solidez y se vuelve temporalmente fluido. Con ello surge el hombre entero en una manera que su individualidad no permite.

En primer lugar es precisamente ese carácter limitador de la racionalidad del individuo que se considera autónomo. El discurso racional es por definición el campo del individuo racional. La experiencia interior escapa al discurso, las palabras faltan y la materia evade. Luego, la metáfora térmica también muestra que el hombre entero no es, en su sentido más literal, un in-dividuo, es decir que el hombre no coincide con alguna unidad sólida e indivisible. El hombre moderno, de Descartes hasta Kant y Mill, se caracteriza por una fe inquebrantable de la propia individualidad, es decir en alguna esencia personal, un yo intocable, trascendental. Frente a ello, Bataille propone

una pluralidad propiamente nietzscheana. La forma sólida del in-dividuo solo puede mantenerse gracias a la suspensión de la pluralidad potencial. Esa pluralidad aparece cuando se calienta al in-dividuo sólido hasta llevar a su punto de ebullición. Así, la autonomía deja lugar a una heteronomía, rompiendo con las fronteras del yo.

En efecto, la experiencia interior es una pérdida del yo, en la medida en que este yo refiere a la in-dividualidad. Pero también es la posibilidad de transgredir los límites de esa in-dividualidad y de experimentar las posibilidades del hombre entero. La metáfora térmica demuestra que en sentido estricto, no es la materia que cambia. La materia que constituye el hombre no cambia, solo se abre la posibilidad de vivir esa materia de otra manera que como proyecto individual.

Un último punto importante aparece gracias a la metáfora térmica. Tal como hay, entre la solidez y la liquidez, una transición, de igual manera se encuentra una transición entre el in-dividuo y la experiencia interior del hombre entero. Esa transición, Bataille la llama transgresión. En el erotismo, por ejemplo, se encuentra una tal transición.<sup>23</sup> La transgresión es el siguiente punto de atención, que permite al mismo tiempo acercarse debidamente a su dimensión moral.

### 3.2 La moral: límite y transgresión

En una palabra, el individuo es para Bataille una construcción, es decir una forma sólida que se impone sobre la pluralidad de las fuerzas de la vida del hombre. Es en la transgresión que el hombre encuentra la posibilidad de relacionarse con esa pluralidad, de rendirse a ella.

La transgresión puede ocurrir en varios espacios. Un lugar en donde este concepto recibe amplia atención en la obra de Bataille es en el libro *L'érotisme*.<sup>24</sup> El estudio de la transgresión está aquí incorporado en la investigación

22 La idea es prestada de G. Marmande (2009), aunque este autor no desarrolla todas las implicaciones de tal metáfora.

23 “A la base, il y a des passages du continu au discontinu ou du discontinu au continu.” (Bataille, 2001: 21). En este caso se trata de la discontinuidad del individuo y de la continuidad de la especie a la cual el miembro individual participa a través de la sexualidad.

24 *L'érotisme* es la segunda parte en el intento de Bataille de articular su idea de una economía general, en la cual ambos acumulación y gasto tienen lugar. La primera parte es *La consommation*, la tercera parte iba ser *La souveraineté*, pero Bataille nunca publicó, ni terminó esta tercera parte.



del erotismo, fenómeno privilegiado portador de la transgresión. La transgresión es el movimiento que realiza el ser humano en su tensión incesante entre individualidad y pluralidad, entre la confirmación de su propia entidad y el comprobar, sobrepasar y reconfirmar los límites de la misma. Con ello, la transgresión demuestra su propia dinámica, de la cual tanto el límite como su traspaso forman parte.<sup>25</sup> Esa dinámica es central para la transgresión, lo que conlleva a algunas preguntas. La transgresión es un movimiento: ¿de dónde y a dónde nos movemos en este movimiento? ¿De dónde venimos, y qué se encuentra más allá del límite? Y ¿cómo funciona la transgresión, cuál es precisamente su dinámica? Cada transgresión conlleva al mismo tiempo su propio fracaso, cada traspaso del límite es al mismo tiempo la confirmación del mismo límite, mientras que cada límite contiene en ella su posible transgresión. Entonces: ¿cómo funciona la transgresión, cuál es el movimiento, y cómo el hombre se encuentra ahí?

El límite que se traspasa en la transgresión, es la prohibición (*l'interdit*). La prohibición es un límite que el hombre se *autoimpone*: el hombre se impone a sí mismo las prohibiciones, abriendo al mismo tiempo la posibilidad de violar estas prohibiciones. En las palabras de Bataille: “estos límites los definimos de toda manera, ponemos a la prohibición, ponemos a Dios, incluso la caída. Y siempre, al haberlos definidos, salimos de ellos. Dos cosas son inevitables: no podemos evitar morir, como tampoco podemos evitar ‘salir de los límites’” (Bataille, 2001: 155). Sigue constatando que “morir y salir de los límites son, por cierto, la misma cosa.” Tal como vimos anteriormente: en la transgresión, el individuo deja de existir. La humanidad entera se ve inscrita en la individualidad racional, pero nunca coincide. La transgresión se presenta como el proyecto para salir del proyecto, o sea la manera para afirmar lo que se encuentra más allá del límite –sin por lo tanto- reducirla a tal funcionalidad. Según constata Bataille, “las prohibiciones, sobre las cuales se funda el mundo de la razón, no son, por lo tanto, racionales” (Bataille, 2001: 71) La prohibición y la transgresión se escapan principalmente a nuestra comprensión racional.

Al mismo tiempo la transgresión no es algún caos total, ni una vuelta hacia algún estado prehumano. La transgresión sigue sus propias reglas: “*en tal momento y hasta ahí, esto es posible* es el sentido de la transgresión” (Bataille, 2001: 73-74). Estas reglas no se determinan racionalmente, sino que se ubican precisamente en las lagunas del intelecto. El rito, por ejemplo, como tiempo reservado para la transgresión, generalmente consiste en un conjunto de actos y momentos muy específicos. Bataille refiere a *L'homme et le sacré* de Roger Caillois, y cita ampliamente el ejemplo que encuentra aquel autor en los pueblos oceánicos en relación con el fallecer de un monarca. (ibid.)

Desde el punto de vista del individuo racional, lo que se encuentra más allá de los límites es el mal. Desde luego, la antes mencionada pérdida de sí en todas sus manifestaciones es un mal para el individuo que busca mantenerse en su proyecto. Así se funda en Bataille la moralidad, en las palabras de Bataille: “El plan de la moral es el plan del *proyecto*” (Bataille, 2004: 158). Es tarea de la moral proteger del mal, de expulsarlo del proyecto. Lo bueno, por consiguiente, consiste en respetar y mantener los límites morales, es decir de las prohibiciones. Así la transgresión aparece como un movimiento que lleva, desde el punto de vista del individuo, al mal, sino desde un hipotético punto de vista del ‘hombre entero’ más allá de bien y mal.

Esa concepción moral de la transgresión, Bataille la relaciona con su lectura de Nietzsche. En *Sur Nietzsche* constata lo siguiente:

“Nietzsche sería el filósofo de la ‘voluntad de poder’, se presentaba así, fue recibido así. Creo que es más bien el filósofo del *mal*. Es la atracción, el *valor* del mal que, a mi parecer, dieron para ellos su sentido a lo que buscaba hablando de poder. [...] Es que el mal es lo opuesto de la restricción, la cual se ejerce en principio en vista de un bien. El mal seguramente no es lo que hizo del mismo una serie hipócrita de malentendidos: en el fondo, ¿no es una *libertad* concreta, la confusa ruptura de un tabú?” (Bataille, 1973: 16)

25 “La limite et la transgression se doivent l’une à l’autre la densité de leur être : inexistence d’une limite qui ne pourrait absolument pas être franchie ; vanité en retour d’une transgression qui ne franchirait qu’une limite d’illusion ou d’ombre.” (M. Foucault, 1963: 755)

En la lectura de Nietzsche por Bataille (realizado en la Francia de los años '40, momento en que el conocimiento del filósofo alemán fue determinado ante todo por la composición por Elizabeth Förster-Nietzsche del libro *La volonté de puissance*), no podemos reducir la crítica Nietzscheana de la moral a la Voluntad de Poder. Lo que Bataille llama aquí el mal, es lo que se encuentra más allá de los límites del in-dividuo racional y por lo tanto le amenaza en su in-dividualidad. Allí no encontramos la Voluntad de Poder, reducido a algún principio metafísico, sino la pluralidad irreducible del hombre. Sin embargo, cualquier discurso sigue incapaz de comprender esa destinación de la transgresión, y solo puede determinarlo desde su perspectiva como el mal.

Evidentemente es imposible permanecer en la transgresión. La transgresión lleva al hombre más allá de bien y mal, no a un proyecto del mal o a una inversión de bien y mal. Al final, Bataille mantiene la distinción entre bien y mal, insistiendo más bien en su carácter indispensable – junto con la necesidad de la transgresión. Se tiene que llamar al mal así, es parte de ser humano, ya que el mal amenaza la existencia como individuos. En el movimiento más allá de bien y mal, la transgresión *confirma* a los mismos polos en sus respectivos lugares. En el escenificar al mal en los momentos de la transgresión, su caracterización en el mundo del individuo está mantenida.

Antes se vio que la experiencia interior se parece a lo que se llama regularmente una experiencia mística, con la importante diferencia que se trata de un abrazo a la *condición humana* en vez de un rechazo. En otro aspecto también la experiencia interior difiere de la experiencia mística. Es su resultado o su punto de llegada. La experiencia mística lleva a una visión de Dios, a una consciencia superior o a una nueva relación con el propio ser. En cualquier caso, la experiencia mística lleva a algo, espacialmente considerado superior o hacia adelante. La experiencia mística sigue un movimiento dialéctico. La experiencia interior de Bataille niega un tal ascenso. No sigue el modelo dialéctico hegeliano, en el cual la antítesis del ser tético lleva a una síntesis de ambos. En la síntesis hegeliana, tanto como en la experiencia mística, tesis

y antítesis se encuentran superado (*Aufhebung*). La transgresión en Bataille se concluye en la única manera posible: en su fracaso, en la caída hacia atrás en la in-dividualidad precedente. La tensión persiste.

En la dinámica propia a la transgresión, el límite también mantiene su rol.<sup>26</sup> La experiencia interior es para el hombre como una posición imposible de excepción. Es el momento en el cual el hombre se encuentra fuera de los límites de su propia in-dividualidad – una imposibilidad evidente, ya que uno no se puede encontrar en dónde ya no es uno por encontrarse. El individuo requiere a su individualidad para poder ubicarse, para poder considerarse a sí mismo. Una vida más allá de los límites del individuo no es una vida. La experiencia interior es una experiencia del límite. ‘Más allá’ del límite no se tratará propiamente de experiencia; ya no *se tratará* literalmente de nada. El hombre está más bien determinado por la tensión entre experiencia interior e individualidad. En el cruce de esta tensión está la transgresión, como fase o punto de transición del hombre más allá de su solidez, de su in-dividualidad.

### 3.3 Más allá de la moral: ética de la soberanía

Bataille llama al “hombre entero” también “no mutilado” (Bataille, 2004: 36). Implica que el individuo es una mutilación, su figura una desfiguración. El hombre como individuo moral es una imposición esforzada sobre la pluralidad del hombre entero. Lo que está excluido, lo llamamos ‘el mal’. El “hombre entero” está por debajo del in-dividuo, refiere a un ser que es al mismo tiempo más amplio y más difuso que él, fundamentalmente enraizado en un estar-en-el-mundo. Ser humano, es estar ahí, en el mundo, como cuerpo, bajo la *condition humaine*, y como tal asumir una actitud. Y mientras que el individuo moral actúa según normas universales que determinan de manera racional el quehacer según las medidas de bien y mal, la actitud del “hombre entero” incluye a una actitud inmediata y directa, en un aquí-y-ahora absolutamente perspectivista, en el cual bien y mal pueden verse suspendidos. Más allá del individuo moral surge la cuestión por la ética del hombre.

<sup>26</sup> “L’interdit est là pour être violé.” (Bataille, 2001: 72)

Es la cuestión por la *actitud* que uno asume. La ética como punto de atención permite distinguir a ella en dos puntos importantes de la moral.

En primer lugar, en la ética se trata de una actitud, lo que implica que una instancia tal como la moral, parte del proyecto del in-dividuo racional y autónomo para determinar su quehacer, es secundaria. A continuación, la distinción entre moral y ética abre la posibilidad de llevar a una soberanía interior. En la determinación ética del hombre, en cuanto se trata de asumir una actitud, se conserva un espacio para la pasividad primaria característica de la experiencia interior. Una actitud pasiva también es una actitud, no solo concierne el in-dividuo como actor reflexionando y aplicando las reglas morales. Es precisamente en esto que consiste la soberanía: no más depender de las formas impuestas, sea desde el exterior o desde el interior. Mientras que Nietzsche se arriesgaba a predecir la llegada de un *Übermensch* para asumir una nueva ética, modelada como un arte de vivir, Bataille propone considerar al hombre como un ser potencialmente soberano, es decir capaz de diferir de la moral externa, así como de la determinación interna como buena persona – sin por lo tanto olvidar el movimiento transgresivo inevitable del regreso a la moral.

Por su nombre, la soberanía parece llevar a alguna independencia de lo que nos rodea, como una actitud de dominancia autoritaria de un soberano. Pero aquí también Bataille pone una ambigüedad en su propuesta. La base de la soberanía se encuentra en la experiencia interior, la cual no se deja encuadrar o manejar. La experiencia interior no obedece a ningún principio exterior a ella, ni moral, ni dogmático u otro.<sup>27</sup> Con ello, la experiencia lleva al hombre fuera de los marcos morales de su existencia cotidiana. Es en este sentido que debemos entender la soberanía. Y el camino que lleva a la experiencia interior es por lo tanto un camino que rechaza todos los métodos y directivas exteriores, sino que precisamente consiste en

el rechazo de toda referencia a la exterioridad relacionada con un punto de vista determinado del in-dividuo. En las palabras de Bataille, se trata de “simplemente estar”, es decir estar en ninguna manera vinculada con la existencia fijada del mundo del in-dividuo.<sup>28</sup>

Así no se llega a un estar por encima o fuera del mundo, tal como se podría sospechar, y tal como lo asume tal vez la experiencia mística. Al contrario: el mundo pierde sus marcos, pierde su *sensido* – y se pierde el sentido que le atribuido. Hombre y mundo se encuentran en una relación mucho más íntima. El hombre y su entorno se deshacen del (la imposición de) sentido, por lo tanto el hombre llega a un estado de no-saber, en el cual el mundo se ha vuelto lo desconocido.<sup>29</sup> En vez de distanciamiento, objetivación o ruptura entre el hombre y su entorno, y en vez de una elevación del hombre fuera o por encima del mundo, la soberanía de la experiencia interior es mucho más una relación que se ha vuelto indeterminada y que por lo tanto llega a un encuentro en el cual objeto y sujeto ya no son objeto y sujeto. Es en este sentido que la experiencia interior es un “simplemente estar”: el mundo no ha desaparecido, sino más bien se ha presentado de manera más inmediata al hombre, habiendo desmantelado sus marcos morales.

En consecuencia, no es la soberanía de la experiencia interior, sino más bien el ser moral en el mundo que pretende un posicionamiento superpuesto. En esta existencia moral cotidiana, el hombre busca articularse una individualidad, e imponer al mundo un sentido. Estos intentos de enmarcar al ser propio y al mundo se ven interrumpidos, desmantelados, en la experiencia interior. En la vida cotidiana, se intenta realizar la unidad y la autosuficiencia (*sufficance*) de “nosotros mismos” y del mundo; se pretende que solo a partir de esa unidad es posible vivir como in-dividuo. Se obliga considerarse a sí mismos como in-dividuos y al mundo como entendible y dotado de sentido, pero al final, esa

27 “L’expérience intérieure ne pouvant avoir de principe ni dans un dogme (attitude morale), ni dans la science (le savoir n’en peut être ni la fin ni l’origine), ni dans une recherche d’états enrichissants (attitude esthétique, expérimentale), ne peut avoir d’autre souci ni d’autre fin qu’elle-même.” G. Bataille, 2004a: p. 18.

28 “J’en arrive au plus important : *il faut rejeter les moyens extérieurs*. Le dramatique n’est pas être dans ces conditions-ci ou celles-là qui sont des conditions positives (comme être à demi perdu, pouvoir être sauvé). C’est simplement être.” (Bataille, 2004: 24).

29 “L’expérience atteint pour finir la fusion de l’objet et du sujet, étant comme sujet non-savoir, comme objet l’inconnu” (Bataille, 2004: 21).

unidad es un proyecto insostenible. En el fondo, es un intento de enmarcar el ser, de encerrarlo en un punto fijo, mientras que es esencialmente inaprensible, ilimitado. Por lo tanto, cada intento de aplicar unidad confronta con la insuficiencia de tales intentos (Bataille, 2004: 104). Cada vez se fracasa, y el ser escapa a lo propios marcos. Las experiencias conflictivas y mutuamente complementarias de la angustia y del deseo que acompañan por ejemplo al erotismo (y que empeñan un rol tan importante en ciertas ramas del existencialismo) surgen en la toma de consciencia de la insuficiencia de nuestros intentos de encerrar el ser y de negar las lagunas y las brechas del intento.

El ser mencionado refiere al mismo tiempo al mundo que rodea así como al propio interior. Cuando se debe dejar de enmarcar al mundo, también debe desprenderse de mantener la in-dividualidad. Aunque el concepto de soberanía parece dar un rol principal al individuo, es precisamente lo que quiere romper Bataille. Lo que cuenta en la soberanía, dice, es abandonar el deseo de ser todo (Bataille, 2004: 34). Solo cuando se deja de buscar la unidad y la totalidad de la propia individualidad, se abre la experiencia interior. La ética como actitud soberana lleva más allá de la autoconservación.

#### 4. Conclusiones

La triple crítica de la moral formulada por Nietzsche consistió en la postulación antropológica de un in-dividuo racional y autónomo, el reclamo de universalidad, y una estrecha concentración en los actos. Con esa triple crítica de la moral moderna, Nietzsche arrancaba la crisis de la moralidad que persiste hasta hoy, y en la cual se han intentado por un lado salvar la moral de sus problemas, por otro lado reducir a la moral desde un análisis meta-ética. Bataille se ha mostrado profundamente nietzscheano en los tres puntos identificados, y en los tres puntos intenta seguir tras los pasos de Nietzsche. Después de la crítica de la moral, Bataille intenta dar dirección a un proyecto ético que se podría llamar verdaderamente postnietzscheano.

En primera instancia, el hombre aparece como un ser que se detiene en la tensión entre racionalidad e irracionalidad, o mejor dicho entre racionalidad y los límites de esa racionalidad. El hombre está en el movimiento incesante entre límite y transgresión, entre racionalidad y la negación de esa racionalidad. Este movimiento es al mismo tiempo una subversión de, y una condición necesaria para la individualidad gracias a la cual el hombre puede mantenerse y desarrollarse en el mundo. El concepto problemático de Nietzsche aquí era el de Voluntad de Poder, en parte una herencia de su educador Schopenhauer, pero sin levantar la pluralidad de fuerzas a un solo principio metafísico. Bataille va aún más adelante en esta reducción por modestia y se abstiene denominar la pluralidad de la Voluntad de Poder. En lugar de ello, atestigua a sus lectores el movimiento de la transgresión, les permite compartir en él, sin por lo tanto definir qué precisamente se encuentra más allá de la transgresión. Se trata de un movimiento alrededor del límite, la relativización y al mismo tiempo la reconfirmación de la racionalidad humana que define al ser. La filosofía, al ser discurso racional, no es capaz de realizar la transgresión, ni de articular a dónde lleva.

Esto no implica que no haya transgresión. Nietzsche provocaba a la moral de su época en su abogacía por una transvaloración de todos los valores. Frente al reclamo de universalidad de la moral moderna, mostraba el origen histórico de la moral cristiana y de bien y mal (*Gut-Böse*) como reacción nacida del resentimiento frente a una moral precedente (la famosa moral del amo de *Gut-Schlechte*). Y no solamente la moral cristiana fue una reacción e inversión a la moral del amo que la precede; además dentro de esa moral local y reactiva, el mal (*das Böse*) tomaba precedencia lógica al bien: en la moral de los esclavos, el bien es derivado del mal contra el cual se busca defender. Al contrario de la moral del amo, en la cual el bien precede al mal y el mal solo toma forma como lo que disminuye al bien propio. Es decir, perspectivismo tanto en el tiempo como en el espacio.

Bataille sigue a Nietzsche en su reinterpretación perspectivista de la moral. Pero no pierde de vista el carácter indispensable de la misma. Al suscribir una antropología fundamentalmente agonista, deja un espacio



para la universalidad principal de nuestra moral – desde nuestro punto de vista. Por consiguiente, es precisamente en el ámbito de la moral que se encarna la antropología agonista de Bataille. Ya que el mal es una delimitación necesaria para el hombre en su autodemarcación como individuo en su mundo. Pero al mismo tiempo el mal es una ‘sombra’ que se forma a partir de la transgresión como dimensión indeterminable del hombre. El hombre necesita a la transgresión para darse forma como individuo, y para mantenerse como tal. Esto crea necesariamente al mal como ‘sombra’ a la cual nos podemos relacionar en una moral. Al mismo tiempo la pluralidad dentro del hombre (Nietzsche hablaría de Voluntad de Poder) lleva a una relación agonista con el mal. El mal no desaparece, sino que solo se deja encerrar – a condición de reaparecer en los momentos de transgresión, en los cuales se viven plenamente la transvaloración de los valores.

Con ello Bataille reconoce la realidad y el valor negativo del mal, en su relatividad y necesidad para el individuo. Esto no lleva a un relativismo moral: ya que el hombre simplemente no es capaz. Lo que sí se muestra es que la moral universal del individuo tiene sus límites tal como los tiene el individuo mismo. La transgresión se manifiesta en los momentos que el hombre se extiende “más allá de bien y mal”, no para mantenerse ahí como algún tipo de *Übermensch* realizado, sino para reconfirmarse sin fin como individuo moral.

Con ello llegamos al tercer punto en el cual Bataille intenta pensar más allá de Nietzsche. Nietzsche se consideraba a sí mismo como un pensador de la transición, alguien que prepara el camino para el llamado *Übermensch*. Aquel debería ser capaz de mantenerse en la pluralidad moral y sobre la base de la pluralidad de la Voluntad de Poder en él mismo. Más allá del problema de la mala apropiación de un tal estatus del *Übermensch*, el concepto mismo ya es problemático por ser un ideal tal vez inalcanzable. Bataille no se arriesga a sustanciar un tal hombre más allá de bien y de mal. En su lugar, deja permanecer la tensión sin disminuirla en alguna liberación futura. La soberanía es un estado más allá de la moral. Pero es un estado profundamente determinado por la tensión, en la cual se encuentran la independencia y la condición humana en el mundo, la elevación soberana y la baja degradada. La soberanía es insostenible.

La llamada tensión, propia de la soberanía, repercute a través de toda la filosofía de Bataille. Bataille altera el relato teórico con la literatura pornográfica, relaciona la experiencia mística con una ateología, percibe en la confirmación de la vida del erotismo a la (pequeña) muerte. Define al individuo en apuntar a su pluralidad agonista, niega esa pluralidad en una moral universal, la cual no obstante existe solo gracias a la transgresión hasta el mal, y propone una ética de la soberanía en la cual el hombre solo entonces encuentra su propia insostenibilidad, su dependencia y su in-dividualidad. Así, Bataille articula una propuesta ética tras los pasos de Nietzsche en la cual se evitan las posibles malas interpretaciones de la Voluntad de Poder, de la moral del amo, y de la invitación a la vida como obra de arte hasta un ideal inalcanzable de un *Übermensch*. Los problemas que encontrará Bataille no son menos complejos. Pero posiblemente se acercan más a la propuesta de una ética postnietzscheana apropiada para el siglo XX y XXI de lo que logró Nietzsche mismo.

## 5. Bibliografía

- Aristóteles, (1993) *Ética Nicomáquea*. Madrid, Editorial Gredos.
- Bataille, G., (2004) *L'expérience intérieure*. Paris, Gallimard.
- Bataille G., (2001) *L'érotisme*. Paris, Éditions de minuit.
- Bataille G., (1973) *Sur Nietzsche*. En *Œuvres complètes VI*. Paris, Gallimard.
- Deleuze, G., (1977) *Nietzsche et la philosophie*. Paris, PUF.
- Durançon, J., (1976) *Georges Bataille*. Paris, Gallimard.
- Durozoi, G., (1977) *L'érotisme; analyse critique*. Paris, Hatier.
- Foucault, M., (1963) « Préface à la transgression ». en J. Piel [ed.]. *Critique*. Paris. Éditions de Minuit. Tome XIX – No. 195-196, pp. 751-769.

- Habermas, J., (2008) *Conciencia moral y acción comunicativa*. Madrid, Trotta.
- Hume, D., (1984) *Tratado de la naturaleza humana*. Buenos Aires, Orbis.
- Kant, I., (2007) *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Ed. Pedro M. Rosario Barbosa. Puerto Rico, San Juan.
- Kant, I., (2005) *Crítica de la razón pura*. Guatemala, Taurus – Pensamiento.
- Kaufmann, W. (1956). *Nietzsche. Philosopher psychologist antichrist*. Cleveland, World Publishing.
- Lukes, S., (2011) *Relativismo moral*. Barcelona, Paidós.
- MacIntyre, A., (2007) *After Virtue*. Indiana, University of Notre Dame Press.
- Marmande, F., (2009) *Georges Bataille, politico*. Buenos Aires, Del Signo.
- Mill, J. S., (2002) *Utilitarianism*. En *The basic Writings of John Stuart Mill*. New York, The Modern Library.
- Nietzsche, F., (1967-) *Kritische Gesamtausgabe* (ed. G. Colli y M. Montinari). Berlin/New York, de Gruyter.
- Stevenson, C.L., (1971) *Ética y lenguaje*. Buenos Aires, Paidós.
- Ten Kate, L., (1994) *De lege plaats; Revoltes tegen het instrumentele leven in Bataille's atheologie*. Kampen, Kok Agora.
- Ten Kate, L., [ed.] (1991) *Voorbij het zelfbehoud; gemeenschap en offer bij Georges Bataille*. Leuven / Apeldoorn, Garant.

## Diagnóstico del Síndrome de Burnout en Docentes Universitarios por medio del Modelo de Clases Latentes: una aplicación del Bootstrap Paramétrico

Diagnosis of Burnout Syndrome in University Teachers through the Latent Class Model: an application of the Parametric Bootstrap

Harlen Yadira Alpízar Rojas<sup>1</sup>

Carlomagno Araya Alpízar<sup>2</sup>

Recibido: 30-4-2018

Aprobado: 31-10-2018

### Resumen

El presente artículo tiene el objetivo de diagnosticar el Síndrome de Burnout en docentes universitarios, por medio de modelos de clases latentes. Específicamente, utilizando Bootstrap Paramétrico para la aplicación de estos, dada la naturaleza de los datos: variables manifestadas binarias y datos escasos. La muestra simple aleatoria estuvo formada por 251 profesores, a quienes se les aplicó el Inventario de Burnout, contenido de 22 variables binarias. Siendo así, el número posible de patrones de respuesta fue de 4194304, pero solamente el 0.000041 (0.004%) de los mismos se encontraron en los datos muestrales. Dada esta baja incidencia, para la evaluación de los modelos de clases latentes se utilizó el método de Bootstrap Paramétrico por medio del programa BLC (BootLatentClass). Se encontró que el modelo apropiado para explicar la dimensionalidad de los datos está formado por tres clases latentes. La primera clase puede interpretarse como los docentes “normales”; no presentan ningún síntoma de estar “quemados” debido a que todas las probabilidades condicionales son muy bajas. La segunda clase está compuesta por los docentes universitarios “infelices”. La tercera clase son los docentes universitarios “optimistas”. Hay diferencias significativas promedios entre las tres clases latentes, a un nivel de confianza del 99%, en los promedios aritméticos de las dimensiones de agotamiento emocional, despersonalización y realización personal.

Palabras claves: clases latentes, Síndrome de Burnout, docentes universitarios, Bootstrap paramétrico.

### Abstract

The present article has the objective of diagnosing the Burnout Syndrome in university teachers, by means of latent class models. Specifically, using Parametric Bootstrap for their application, given the nature of the data: manifest binary variables and scarce data. The simple random sample consisted of 251 teachers, to whom the Burnout Inventory was applied, containing 22 binary variables. Thus, the possible number of response patterns was 4194304, but only 0.000041 (0.004%) of them were found in the sample data. Given this low incidence, for the evaluation of the latent class models, the Parametric Bootstrap method was used through the BLC program (BootLatentClass). It was found that the appropriate model to explain the dimensionality of the data is formed by three latent classes. The first class can be interpreted as “normal” teachers; they do not present any symptoms of being “burned” because all the conditional probabilities are very low. The second class is composed of “unhappy” university teachers. The third class is the “optimistic” university teachers. There are significant mean differences between the three latent classes, at a level of confidence of 99%, in the arithmetic averages of the dimensions of emotional exhaustion, depersonalization and personal fulfillment.

Keywords: latent classes, Burnout Syndrome, university professors, Parametric Bootstrap.

<sup>1</sup> Profesora de Psicología en la Sede de Occidente (Licenciada). Correo electrónico harlen88@gmail.com

<sup>2</sup> Profesor de Estadística de la Universidad de Costa Rica (catedrático). Máster en Estadística (Universidad de Costa Rica), Doctor en Estadística Multivariada Aplicada (Universidad de Salamanca, España) y Bachiller en Ciencias Políticas (Universidad de Costa Rica). correo electrónico: carlo.araya@ucr.ac.cr

## 1. Introducción

Dentro de los riesgos psicosociales asociados con el grado de exigencia laboral, se destaca el Síndrome de Burnout. Este aparece como una respuesta del estrés crónico originado por la pérdida de interés por la actividad laboral, específicamente cuando las demandas laborales exceden la capacidad de respuesta de un trabajador, quien llega al punto de desgaste emocional y de allí la problemática del “Síndrome de Quemarse por el Trabajo” (SQT). Este se presenta con mayor probabilidad en profesionales que tienen un contacto directo con personas, por ejemplo, los docentes universitarios en quienes provoca cambios de personalidad, fatiga física y emocional, que podrían producir un deterioro en la salud (Potter, 1993). Por lo anterior, es necesario un estudio transversal de las condiciones laborales del docente universitario de la Sede de Occidente, ya que la función docente tiene repercusión de índole individual, también afecta el rendimiento de su trabajo y en sus relaciones con los estudiantes.

En este sentido Ballenato (2003) citado por Buzzetti (2005), afirma que el profesor universitario trabaja en un contexto de múltiples demandas, donde se le exige al docente una interacción constante, absorbente y comprometida, donde además, se debe enfrentar con frecuencia a situaciones laborales insatisfactorias. En el año de 2010 se estudió el burnout en dos universidades colombianas, los investigadores Correa-Correa, Muñoz-Zambrano y Chaparro (2010), destacan una baja presencia del síndrome en la población estudiada, pero el análisis bivariado demuestra la asociación significativa entre diversos factores como lo son género masculino, una edad entre 20 y 40 años, relación marital con pareja habitual, tiempo completo de trabajo, así como la realización de actividades laborales en casa y la interacción de más del 75 % de su tiempo con estudiantes.

La población objeto de estudio estuvo representada por los docentes de la Sede de Occidente de la Universidad de Costa Rica. El propósito de este trabajo consistió en estudiar el Síndrome de Burnout, por la necesidad que tienen las personas dedicadas a la docencia universitaria de un estilo de vida adecuado para enfrentar de forma satisfactoria las probabilidades de “desgaste” en la práctica docente.

El Inventario de Burnout de Maslach (IBM) está orientado para hacer un Análisis de Clases Latentes (ACL), por el hecho de que contiene variables manifiestas del Síndrome de Burnout, que son indicadoras de variables latentes que no podemos medir directamente. Por esta razón, se utilizó el IBM en su adaptación a la población docente de la Sede de Occidente de la Universidad de Costa Rica (Alpízar, 2014). Las variables o ítems de la escala fueron recodificados como 1=Sí, implica que presentan las características citadas y, 0=No, cuando no tiene el síntoma (ver Anexo).

Las 22 variables están distribuidas en tres dimensiones o componentes: agotamiento emocional, despersonalización y realización personal. El “agotamiento emocional” se refiere a las sensaciones de sobre-esfuerzo físico y hastío emocional producido por las interacciones que deben tener ellos y los usuarios de los servicios que brindan; la “despersonalización” son las actitudes y respuestas clínicas ante las personas usuarias de sus servicios; mientras “baja realización personal” se refiere a una pérdida de confianza en la realización personal y la presencia de un negativo auto-concepto como resultado de las difíciles situaciones que viven dentro del trabajo (Lozano et al. 2008).

El objetivo principal es estudiar la incidencia del Síndrome de Burnout en la población docente de la Sede de Occidente de la Universidad de Costa Rica y caracterizar las clases latentes según algunas variables sociodemográficas. Además, medir la fuerza de correlación entre las tres dimensiones o componentes que conforma el IBM, en la población objeto de estudio. El estudio resulta importante, debido que el estrés laboral le puede ocasionar un agotamiento total al docente universitario, ya que es un síndrome relacionado a profesiones que requieren una constante relación interpersonal, en este caso con estudiantes.

## 2. Marco teórico

### 2.1 Síndrome de burnout

El término Burnout aparece por primera vez en una publicación de carácter científico efectuada por Herbert Freudenberger (1974), quien lo define como “un agotamiento de energía experimentado por los profesionales cuando se siente sobrepasados por los problemas de los demás”. El autor observó que la mayoría de los voluntarios con el paso del tiempo adquirirían un estado de pérdida de energía, que los llevaba más tarde al agotamiento y a la presencia de una sintomatología ansiosa y depresiva.

Este síndrome se caracteriza por formar tres dimensiones del IBM, que pueden describirse de la siguiente manera, según Ramos & Buendía (2001):

- El agotamiento emocional se manifiesta en el profesional cuando se siente sobrecargado por las personas a su alrededor y el hastío emocional producido por las interacciones que deben tener con ellos.
- La despersonalización son actitudes deshumanizadas, automáticas, estereotipadas y disociadas, que desemboca en un alejamiento del otro como en un intento por terminar con el agotamiento. También está caracterizada por una pérdida de confianza en la realización personal.
- La dimensión de bajo logro personal (o falta de realización personal), se caracteriza porque el individuo tiene un sentimiento negativo de sí mismo (descalificación).

Una de las poblaciones en riesgo de sufrir Síndrome de Burnout es la población docente quienes, por las características de su trabajo de servicio a otros, se ven exigidos en sus labores no solo profesionalmente, sino emocional y psicológicamente (Alpizar, 2014). Para Längre (2006), el Burnout está relacionado con un sentimiento de vacío existencial generalizado, provocado por la persistente falta de energía, lo cual termina extendiéndose desde el ámbito laboral al entorno privado, social y familiar.

En cuanto a las consecuencias del síndrome en la salud mental (Velásquez, Colin & González); (Tomás, Maynegre, Pérez, Alsina & Quinta, 2010); (Dahlin & Runeson, 2004); (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001) señalan que este podría considerarse una causa de disfunción mental, en la medida en que precipita efectos negativos, como depresión y ansiedad.

### 2.2 Análisis de clases latentes

Un modelo de variables latentes se define como un modelo estadístico que especifica la distribución conjunta de un grupo de variables aleatorias. Se distinguen en el modelo dos tipos de variables; las que pueden ser directamente observadas y las manifiestas, que conforman un vector de  $p$  componentes  $x=(x_1, \dots, x_p)$  y las variables que no pueden ser observadas directamente las variables latentes, estas son representadas por el vector de  $q$  componentes. Y se expresa mediante  $y=(y_1, \dots, y_q)$  donde  $q > p$ . Esta técnica se origina debido a la necesidad de explicar la relación existente entre un conjunto de  $p$  variables observadas; está medida o explicada por las variables latentes del modelo (Goodman, 1974). La matriz que contiene la información de las  $p$  variables sobre una muestra de  $n$  individuos,

$$X = \begin{bmatrix} x_{11} & \cdots & x_{1p} \\ \vdots & \ddots & \vdots \\ x_{n1} & \cdots & x_{np} \end{bmatrix}$$

El conjunto de las de la fila de la matriz, representa las respuestas de un sujeto para cada una de las variables, conocido como patrón de respuesta. El vector  $x=(x_1, x_2, \dots, x_p)$  denota un determinado patrón de respuesta, en la cual cada una de las  $x_i$  toma valores dependiendo de las categorías de la correspondiente variable manifiesta. Estas variables conforman una tabla de contingencia múltiple con patrones de respuesta, tal que cada contiene categorías.

La densidad condicional  $P(\mathbf{X} = \mathbf{x} / Y = c)$  está dada por,

$$\pi_{\mathbf{X}/Y(c)}(\mathbf{x}) = \prod_{i=1}^p \pi_{x_i/Y(c)}(x_i) \quad (1)$$

donde:  $\pi_{x_i/Y(c)}(x_i) = P(X_i = x_i / Y = c)$

$x_i = 1, \dots, I_i$   $I_i$  es un patrón de respuesta

$c = 1, \dots, C$   $C$  es total clases latentes

La probabilidad  $\pi_Y(c) = P(Y = c)$ , representa la proporción de elementos que se encuentran en la clase latente  $c$ , también conocida como probabilidad a priori. El Modelo de Clases Latentes (MCL) se expresa como,

$$\pi_{\mathbf{X}}(\mathbf{x}) = \sum_{c=1}^C \pi_Y(c) \prod_{i=1}^p \pi_{x_i/Y(c)}(x_i) \quad (2)$$

donde  $\pi_{x_i/Y(c)}(x_i)$  es la probabilidad de respuesta condicional de cada una de las variables manifiestas dentro de la clase latente  $c$ , para  $c = 1, \dots, C$ ;  $i = 1, \dots, p$ ;  $x_i = 1, \dots, I_i$ .

Los elementos se clasifican dentro de la clase latente más probable. Aplicando la definición de probabilidad condicional se tiene,

$$\pi_{Y/X(\mathbf{x})}(c) = \frac{\pi_{\mathbf{X}Y}(\mathbf{x}, c)}{\pi_{\mathbf{X}}(\mathbf{x})} = \frac{\pi_Y(c) \pi_{\mathbf{X}/Y(c)}(\mathbf{x})}{\pi_{\mathbf{X}}(\mathbf{x})} \quad (3)$$

El MCL se simplifica en caso de que las variables manifiestas sean binarias<sup>3</sup>. Si solamente se tienen dos niveles de respuesta para las variables manifiestas (0,1), las probabilidades condicionales  $\pi_{x_i/Y(c)}$  siguen una distribución Bernoulli y por el principio de independencia local:

$$\pi_{\mathbf{X}/Y(c)}(\mathbf{x}) = \prod_{i=1}^p \pi_{ic}^{x_i} (1 - \pi_{ic})^{1-x_i} \quad (4)$$

donde:  $c = 1, \dots, C$

$x_i = 0, 1$

$\pi_{ic}$  = probabilidad de obtener una respuesta positiva en la variable  $i$ ,

Así, el modelo de clases latentes toma la forma,

$$\pi_{\mathbf{X}}(\mathbf{x}) = \sum_{c=1}^C \pi_Y(c) \prod_{i=1}^p \pi_{ic}^{x_i} (1 - \pi_{ic})^{1-x_i} \quad (5)$$

Los parámetros por estimar son las probabilidades de cada clase latente  $\pi_Y(c)$ , y las probabilidades condicionales  $\pi_{ic}$ . Las estimaciones de los parámetros del modelo, es decir, las probabilidades clases y condicionales utilizan procedimientos iterativos basados en estimaciones de máxima verosimilitud. Los más conocidos son el algoritmo de Newton-Raphson (Haberman, 1979) y el algoritmo Esperanza Maximización (EM) (Dempster, Laird, Rubin, 1977).

La calidad del ajuste del modelo de clases latentes se determina por medio de la comparación de las frecuencias observadas para cada patrón de respuesta  $f_{\mathbf{x}}$ , con las frecuencias estimadas  $\hat{f}_{\mathbf{x}}$ , mediante el contraste Chi-cuadrado de Pearson o la razón de verosimilitud  $G^2$ . Las frecuencias estimadas están dadas por la expresión,

$$\hat{f}_{\mathbf{x}_h} = n \hat{p}_{\mathbf{x}_h} = n \left[ \sum_{c=1}^C \hat{\pi}_Y(c) \prod_{i=1}^p \hat{\pi}_{x_i/Y(c)}(x_i) \right] \quad (6)$$

Luego, se calcula  $\chi^2$  y  $G^2$  como,

$$\chi^2 = \sum_{\mathbf{x}} \frac{(f_{\mathbf{x}} - \hat{f}_{\mathbf{x}})^2}{\hat{f}_{\mathbf{x}}} \quad (7)$$

$$G^2 = 2 \sum_{\mathbf{x}} f_{\mathbf{x}} \ln \left( \frac{f_{\mathbf{x}}}{\hat{f}_{\mathbf{x}}} \right) \quad (8)$$

3 Las preguntas dicotómicas tienen solo dos alternativas de respuesta sí y no o verdadero y falso, que son codificadas como 1=sí o 0=no y 1=verdadero o 0=falso, según corresponden al análisis y método estadístico utilizado en el análisis de los datos.



$$gl = \prod_{i=1}^p I_i - c \left[ \sum_{i=1}^p (I_i - 1) + 1 \right] \quad (9)$$

El número de grados de libertad ( $gl$ ) de la distribución, se obtiene a partir de la diferencia del número de celdas menos el número de parámetros independientes, o de igual forma,

El objetivo es encontrar el mejor modelo que explique las relaciones existentes entre las variables manifiestas en la población que generan los datos observados. Cuando se presenta el problema de frecuencias bajas en los patrones de respuesta, con mayor frecuencia se utiliza el método Bootstrap Paramétrico entre las opciones citadas por la bibliografía especializada para el diagnóstico de MCL. Este puede considerarse como la manera de encontrar la distribución desconocida  $F_T$  de un estadístico de bondad de ajuste  $T$ , cuando  $T$  es función de los datos observados  $(x_1, \dots, x_n)$  y de un vector  $\theta$  de parámetros  $t=T(x_1, \dots, x_n, \theta)$ . La distribución de  $T$  es aproximada, generando una muestra de los resultados independientes  $t_j^*$  para  $j=1, \dots, b$  construyendo la distribución empírica  $F_{t^*}$ . Esto puede conseguirse simulando  $b$  muestras  $x^*i = (x_{1i}^*, \dots, x_{ni}^*)$  y estimando el vector de parámetros  $\hat{\theta}$ .

Para Davier (1997), en el nivel de significación  $\alpha$ , si al menos  $n\alpha$  muestras Bootstrap Paramétricas, tienen un estadístico de bondad de ajuste mayor al observado con los datos originales, el modelo es rechazado con un nivel de  $(1 - \alpha) \%$  de confianza. Concluye que los estadísticos de bondad de ajuste Bootstrap Chi-cuadrado y Creesie-Read, proporcionan resultados similares, aun cuando los datos sean muy escasos. En contraste, los estadísticos FT (Freeman-Tukey) y  $G^2$  pueden conducir a decisiones incorrectas en diversas condiciones del “sparseness”<sup>4</sup>.

### 3. Recolección de datos

La investigación tenía como universo de estudio los docentes de la Sede de Occidente de la Universidad de Costa Rica. Se seleccionó una muestra aleatoria simple de 251 profesores, con un nivel de confiabilidad del 95% y con un margen de error de muestreo de 3.4%. Se usaron cuatro métodos para aplicar las entrevistas de los

docentes: (1) recolección en asambleas de departamento; (2) visita al docente en su oficina; (3) visita al docente en su aula y (4) envío de cuestionario vía correo electrónico.

En la Tabla 1 se presentan las distribuciones de frecuencias marginales y bivariadas del El Inventario de Burnout de Maslach (IBM). Tanto en filas como en columnas las variables se identifican con números de 1 a 22. En la diagonal de la matriz se presenta la distribución de frecuencias de las variables; por ejemplo, 61 docentes se sienten cansados al final de la jornada de trabajo. Las frecuencias bivariadas revelan, por ejemplo, que 28 profesores se consideran emocionalmente agotados por el trabajo y sienten que el trabajo los está desgastando.

Al considerar que se tienen  $p=22$  variables manifiestas binarias del Inventario de Burnout, el número posible de patrones de respuesta es de 4194304 ( $2^p=2^{22}$ ). Pero el total de patrones de respuestas con frecuencia de cero fue de 4194132, lo cual representa el total de patrones no observados en la muestra, en tanto, solo se observaron 176 patrones de los 4194304. Esto implica que, solamente el 0.000041 (0.004%) de los patrones posibles se encontraron en los datos muestrales.

**Tabla 1. Matriz de frecuencias marginales y bivariadas de las variables que componen el Inventario de Burnout**

Items	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
1	61																					
2	13	13	28																			
3	4	6	2	37																		
4	2	0	0	0	5																	
5	15	18	7	4	2	44																
6	7	11	9	7	10	0	3	38														
7	8	28	24	12	4	3	17	7	45													
8	9	10	7	7	6	0	3	13	5	24												
9	11	8	7	7	2	9	8	11	4	28												
10	15	10	10	5	1	7	6	12	4	13	25											
11	18	17	10	4	2	12	12	21	13	9	13	37										
12	17	13	9	5	1	12	7	18	4	10	10	11	37									
13	23	24	9	4	2	10	9	20	3	9	11	9	10	50								
14	12	14	11	12	2	12	11	12	10	9	11	13	9	12	48							
15	9	8	3	1	1	12	0	13	1	3	6	9	9	7	18							
16	11	9	7	7	1	8	20	12	11	5	5	13	8	6	13	4	48					
17	7	5	6	3	0	7	10	7	8	5	4	13	4	6	8	3	13	21				
18	6	4	3	1	0	8	2	4	5	3	2	4	7	3	7	2	4	8	28			
19	20	18	9	3	2	10	3	24	4	8	12	14	14	15	10	10	5	4	2	32		
20	11	13	7	4	1	8	16	12	7	10	9	12	12	13	17	3	18	11	5	5	48	
21	14	10	6	4	3	11	8	13	5	8	9	10	9	14	12	6	9	6	2	13	9	32
22																						

En esta situación, el conjunto de datos es escaso (en inglés, *sparse data*), no se puede utilizar la aproximación a la distribución de probabilidad Chi-Cuadrada para evaluar la bondad de ajuste del modelo de clases latentes, ya que la gran mayoría de las frecuencias esperadas de los patrones de respuesta son menores a 5. Esto produce una pérdida de potencia y la subestimación de la probabilidad de error tipo I.

4 Se refiere a conjuntos de datos que tienen poca densidad o frecuencias bajas (tablas poco ocupadas).

Por lo anterior, fue considerado para la evaluación de los modelos de clases latentes el método de Bootstrap Paramétrico, mediante un programa informático propio llamado BLC (BootLatentClass) implementado en MATLAB® (Araya, 2010). Después de probar una serie de modelos con diferente número de clases latentes, se determinó por medio de la distribución empírica de los estadísticos y utilizando  $B=100$  remuestras, que el modelo con mejor ajuste para explicar la dimensionalidad de los datos sobre el síndrome de Burnout en los docentes universitarios de la Sede de Occidente de la Universidad de Costa Rica tiene tres clases latentes, con un nivel de confianza del 99%. Los estadísticos de bondad de ajuste, para dicho modelo, son los que se presenta en la Tabla 2.

**Tabla 2. Estadísticos de bondad de ajuste calculados con el Bootstrap Paramétrico ( $B=100$ ) para el modelo con tres clases latentes.**

Estadísticos	Valor original	Estimaciones Bootstrap		
		P-Valor	Media	Desviación estándar
Razón de Verosimilitud ( $L^2$ )	1 577.9	0.75	1 734.4	230.6
Cressie Read	71 755.9	0.19	60 956.3	40 279.1
Pearson Chi-cuadrado ( $\chi^2$ )	1 915 331.5	0.24	2 817 263.4	6 849 171.4
Freeman Tukey (FT)	10 43.5	0.80	1 172.6	124.6

El estadístico de entropía  $R^2$  indica qué tan bien se puede predecir la membresía de clase con base a las variables observadas (indicadoras o manifiestas). Se encontró un valor de  $R^2=0,885$ , el cual resulta bastante eficiente para el modelo de 3 clases latentes. La siguiente Tabla 3 es la clasificación estimada para este modelo:

**Tabla 3. Clasificación estimada de los docentes universitarios según método probabilístico y modal para un modelo de tres clases latentes**

Probabilístico/Modal	Clase 1	Clase 2	Clase 3	Total
Clase 1	181	3	1	185
Clase 2	2	38	1	41
Clase 3	1	0	24	25
Total	184	41	26	251

Obsérvese que, cuando los casos se clasifican en clases usando la regla de asignación modal, está presente cierta cantidad de error que hace la clasificación incorrecta. El error de clasificación esperado puede calcularse mediante una clasificación cruzada de las clases modales por las clases probabilísticas reales. Para este modelo de tres clases latentes, la regla de asignación modal esperaría clasificar correctamente 181 casos del verdadero de la clase 1, 38 de la clase 2 y 24 de la clase 3 para un total esperado de 243 clasificaciones correctas de los 251 docentes. Esto representa una tasa de clasificación errónea de solamente del 3.19%  $[(1-243) / 251 * 100]$ .

#### 4. Análisis de resultados

En la Tabla 4, se observa que la primera clase latente ( $C_1$ ) tiene una probabilidad total de 0.74  $[(185) / 251]$ . Se puede interpretar como la correspondiente al grupo de docentes “normales” no presenta ningún síntoma de estar “quemados” debido a que todas las probabilidades condicionales son muy bajas, cercanas a valores cero. Por ejemplo, para que un profesor pertenezca a la clase  $C_1$ , tiene una probabilidad de 0.09 de responder “sí” a que se siente emocionalmente agotado por el trabajo.



**Tabla 4. Parámetros del modelo clásico de tres clases latentes:  
probabilidades totales y condicionadas.**

Variables del inventario de Burnout	Clase 1	Clase 2	Clase 3
	0.74	0.16	0.10
1. Me siento emocionalmente agotado (a) por mi trabajo.	0.09	0.64	0.40
2. Me siento cansado (a) al final de la jornada de trabajo.	0.15	0.59	0.33
3. Me siento fatigado (a) cuando me levanto por la mañana y tengo que enfrentarme a otro día de trabajo.	0.04	0.22	0.39
4. Fácilmente comprendo cómo se sienten mis estudiantes	0.17	0.08	0.13
5. Creo que trato a los estudiantes como si fuesen objetos impersonales.	0.01	0.07	0.00
6. Trabajar todo el día con personas es un esfuerzo.	0.08	0.56	0.24
7. Trato eficientemente los problemas de los estudiantes.	0.12	0.00	0.67
8. Siento que mi trabajo me está desgastando.	0.04	0.72	0.34
9. Creo que estoy influyendo positivamente en la vida de los demás a través de mi trabajo.	0.04	0.00	0.61
10. Me he vuelto más insensible con la gente desde que ejerzo esta profesión.	0.06	0.24	0.31
11. Me preocupa el hecho de que este trabajo me esté endureciendo emocionalmente.	0.05	0.30	0.28
12. Me siento con mucha energía en mi trabajo.	0.03	0.32	0.73
13. Me siento frustrado(a) con mi trabajo.	0.08	0.42	0.22
14. Creo que estoy trabajando demasiado.	0.12	0.56	0.20
15. No me preocupa lo que le ocurra a mis estudiantes.	0.24	0.26	0.42
16. Trabajar directamente con los (as) estudiantes me produce estrés.	0.02	0.35	0.07
17. Fácilmente puedo crear una atmósfera relajada con mis estudiantes.	0.13	0.08	0.66
18. Me siento estimulado(a) después de trabajar en contacto con mis estudiantes.	0.01	0.09	0.62
19. He conseguido muchas cosas valiosas en mi profesión.	0.05	0.13	0.19
20. Me siento como si estuviera al límite de mis posibilidades.	0.02	0.62	0.16
21. En mi trabajo trato los problemas que se presentan con mucha calma.	0.14	0.18	0.55
22. Creo que mis estudiantes me culpan de algunos de sus problemas.	0.06	0.34	0.25

La clase C2 tiene una probabilidad de pertenencia de 0.16 [(41) /251]. Está compuesta por los docentes universitarios “infelices”. Están caracterizados por respuestas positivas en los ítems: (1) Me siento emocionalmente agotado (a) por mi trabajo; (2) Me siento cansado(a) al final de la jornada de trabajo; (8) Siento que mi trabajo me está desgastando y (20) Me siento como si estuviera al límite de mis posibilidades.

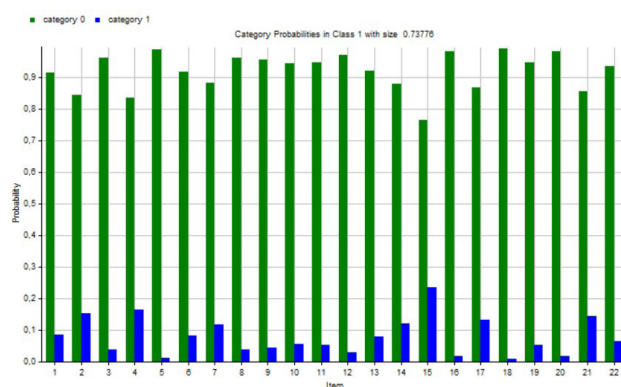
La clase C3 tiene una probabilidad total de 0.10 [(41) /251]. Está formada por los docentes universitarios “optimistas”, caracterizados por respuestas positivas en los ítems:

(12) Me siento con mucha energía en mi trabajo; (17) Fácilmente puedo crear una atmósfera relajada con mis estudiantes y (18) Me siento estimulado(a) después de trabajar en contacto con mis estudiantes.

Por otra parte, todas las respuestas positivas (1=Sí) y negativas (0=No) para las 22 variables del inventario de Burnout, se representan en el Gráfico 1. El color verde de las barras son las respuestas negativas a las variables y las barras azules las respuestas positivas. Como se observa, en la primera clase latente, en todos los 22 ítems las probabilidades condicionales son muy pequeñas, menores

que 0.25. Solamente en la variable “(15) No me preocupa lo que les ocurra a mis estudiantes”, la probabilidad de docentes que están de acuerdo con esta afirmación es de 0.23.

**Gráfico 1. Probabilidades de las respuestas para todas las variables del inventario de Burnout para la primera clase latente.**



El cuestionario aplicado a los docentes entrevistados estaba compuesto, primero por un conjunto de variables sociodemográficas y segundo, por el Inventario de Burnout de Maslach (IBM). Por lo anterior, los resultados nos permiten afirmar que los docentes universitarios de la clase C1 se caracterizan principalmente por: tener una edad promedio de 41 años, acumular 10 años de experiencia laboral como profesores en la Sede de Occidente, están casados (54.9%), tienen hijos (53.3%), viven en compañía (82.6%) y realizan algún ejercicio físico (73.9%). Además, poseen un nivel de agotamiento emocional y despersonalización bajo, 82.1% y 87% respectivamente, pero su nivel de realización personal es alto (75.0%)<sup>5</sup>.

En tanto, los docentes de la clase C2 tienen en promedio 39 años y aglomeran 8 años de experiencia laboral como docentes en la Universidad de Costa Rica. La mayoría son mujeres (53.7%), tienen hijos (58.5%), no viven solas (82.9%) y realizan ejercicio físico (63.4%).

Resulta importante destacar que tienen un nivel de agotamiento emocional alto (78.0%), pero un nivel de despersonalización bajo (63.4%). En cuanto al nivel de realización personal el 61.0% lo tiene alto.

Los docentes ubicados en la tercera clase latente (C3) poseen en promedio 42 años y 11 años de experiencia laboral en la Universidad. Esta clase se caracteriza por: estar conformada principalmente por hombres (53.9%), viven en compañía (84.6%) y realizan ejercicio físico (69.2%). Resulta relevante destacar que, el porcentaje de docentes que ostentan el nivel bajo y el nivel alto de agotamiento emocional (42.3%) son iguales. Por otra parte, tienen un nivel de despersonalización y de realización personal bajo, 53.8% y 69.2% respectivamente.

Se encuentra que hay diferencias estadísticamente significativas a un nivel de confianza del 99%, entre los docentes que son ubicados en las tres clases latentes, considerando las variables tipo de nombramiento, nivel de agotamiento, nivel de despersonalización y nivel de realización personal. Los docentes de la segunda clase latente “los infelices”, tienen en su mayoría nombramiento por tiempo completo (48.8%), estadísticamente mayor al porcentaje de la primera clase (35.9%) y la tercera clase (30.8%).

En relación con el nivel de agotamiento emocional, también se presentan diferencias en las clases latentes. La clase C1 “los normales”, se caracterizan por manifestar niveles bajos de agotamiento (82.5%). Mientras que la clase C2, “los infelices”, poseen un alto nivel de agotamiento (78.0%). En la clase C3 “los optimistas”, la situación es igual para los que registran un nivel de agotamiento emocional bajo o alto, para ambas categorías el porcentaje es 42.3%.

También hay diferencias en los niveles de despersonalización por clase latente. El nivel bajo es 87.0%, 63.4% y 53.8% para las clases latentes 1, 2 y 3, respectivamente. La clase C3 presenta el porcentaje mayor en el nivel alto de despersonalización (26.9%).

<sup>5</sup> La asignación de los docentes de la muestra a cada clase latente se hace usando la fórmula (3). Las probabilidades condicionales son calculadas por medio de la fórmula (4) y la estimación de las probabilidades está basada en estimadores de máxima verosimilitud, usando un algoritmo de Newton-Raphson. Como sea ha mencionado con anterioridad, se utilizó el programa propio BLC para el procesamiento de los datos. Además, el criterio utilizado para asignar las variables a las clases latentes fue la probabilidad condicional mayor a 0.60.

Los docentes de la clase C1 muestran el mayor nivel de realización personal. En este grupo, el

75.0% tienen un nivel alto de realización personal, en comparación al 61.0% de la clase latente 2. Los docentes “optimistas”, los pertenecientes a la clase C3 presentan en su mayoría (69.2%), un nivel bajo de realización personal. Los anteriores porcentajes son significativamente diferentes a un nivel de confianza del 95%.

Respecto del estado civil, los docentes de la clase C2 muestran el mayor porcentaje de divorciados (22.5%) en comparación a las otras dos clases latentes. Y registran el menor porcentaje de casados (40.0%). Estas distinciones en los porcentajes de profesores, según su estado civil son diferentes en el nivel de confianza del 95%.

Las estadísticas descriptivas y el análisis de variancia (ANDEVA) de una vía, confirman las diferencias significativas en el nivel de confiabilidad de 99%, en los promedios aritméticos de las dimensiones de agotamiento emocional, despersonalización y realización personal entre las tres clases latentes (Tabla 5).

Los docentes de la clase C2, los llamados “infelices”, presentan la media aritmética más alta de la dimensión de agotamiento emocional (31.9). En cuanto al problema de la despersonalización es menor en la clase C1, los docentes “normales”, ya que presentan una media aritmética de 2.7, en comparación al promedio de 6.1 de las clases 2 y 3.

En relación con la dimensión de realización personal, los docentes de la clase C3 “los optimistas”, muestran el promedio aritmético menor (27.2) y un error estándar de 1.103, el cual es significativamente diferente a las otras dos clases. La media aritmética resulta ser mucho menor a los obtenidos en la clase 1 y 2, 42.3 y 40.1 respectivamente.

**Tabla 5. Estadísticas descriptivas de las dimensiones según clases latentes.**

Dimensión		Tamaño de muestra	Promedio aritmético	Desviación estándar	Error estándar
Agotamiento emocional	Clase 1	183	12.0	7.009	0.518
	Clase 2	41	31.9	8.224	1.284
	Clase 3	26	21.9	10.241	2.008
Despersonalización	Clase 1	184	2.7	3.384	0.249
	Clase 2	41	6.1	5.069	0.792
	Clase 3	26	6.1	4.339	0.851
Realización Personal	Clase 1	184	42.3	4.483	0.330
	Clase 2	41	40.8	4.444	0.694
	Clase 3	26	27.2	5.626	1.103

## 5. Conclusiones

Esta investigación confirma la presencia del Síndrome de Burnout en los docentes de la Sede de Occidente. En términos generales, existen porcentajes bajos y medios de desgaste entre los docentes de la Sede de Occidente. Los profesores ubicados en la clase latente 2 “los infelices”, se sienten emocionalmente agotados por el trabajo, manifiestan que están cansados al final de la jornada, creen que el trabajo los está desgastando y se sienten en el límite de sus posibilidades.

El estado civil de divorciado es considerado como un factor de riesgo, por lo tanto, presenta mayor probabilidad de formar parte de los docentes “infelices” y de adquirir el Síndrome de Burnout. Estos tienen un nivel alto de agotamiento emocional.

Por otra parte, hay diferencias significativas promedios entre las tres clases latentes, a un nivel de confianza del 99%, en los promedios aritméticos de las dimensiones de agotamiento emocional, despersonalización y realización personal. Los docentes de la clase latente 2, los llamados “infelices”, presentan la media aritmética más alta de la dimensión de agotamiento emocional.

En cuanto al problema de la despersonalización es menor en la clase latente 1, los docentes “normales”. Se le recomienda a las autoridades de la Sede de Occidente de la Universidad de Costa Rica, definir estrategias de prevención y cuidado dirigidas a los docentes, especialmente quienes constituyen la clase latente 2, con características marcadas de un perfil negativo.

## 6. Bibliografía

- Alpízar, H. (2014). Prevalencia del Síndrome de Burnout en docentes universitarios y relación con variables socio demográficos y laborales (tesis de pregrado). Universidad de Costa Rica, Sede de Occidente, San Ramón, Costa Rica.
- Araya, C. (2010). Modelos de clases latentes en tablas poco ocupadas: una contribución basada en bootstrap (Tesis de Doctorado). Universidad de Salamanca, España.
- Buzzetti, M. (2005). Validación de Maslach Burnout Inventory, en dirigentes del colegio de profesores A.G. de Chile. (Tesis de bachillerato, Universidad Chile). Recuperado de [http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2005/buzzetti\\_m/sources/buzzetti\\_m.pdf](http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2005/buzzetti_m/sources/buzzetti_m.pdf)
- Correa-Correa, Z., Muñoz-Zambrano, I., y Chaparro, A. F. (2010). Síndrome de *Burnout* en docentes de dos universidades de Popayán, Colombia. *Revista de Salud Pública*, 12(4), 589-598. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=42217796006>
- Dahlin, M. E. & Runeson, B. (2007). Burnout and Psychiatric Morbidity Among Medical Students *Entering Clinical Training: A Three-Year Prospective Questionnaire and Interview-based Study. Medical Education*, (7), 6-14.
- Davies, M. (1997). Bootstrapping Goodness-of-Fit Statics for Sparse Categorical Data – Results of a Monte Carlo Study. *Methods of Psychological Research Online*, (2), 29-48.
- Dempster, A.P., Laird, N.M. & Rubin, D.B. (1977). Maximum likelihood from Incomplete Data via the EM Algorithm. *Journal of the Royal Statistical Society, Series B (Methodological)*, 39(1), 1-38.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165.
- Goodman, L.A. (1974). Exploratory Latent Structure Analysis using both Identifiable and Unidentifiable Models. *Biometrika*, 61(2), 215-231.
- Haberman, S. J. (1979). *Analysis of Qualitative Data: New developments*, Vol. 2. Academic Press, New York.
- Långre, A. (2006). El burnout (desgaste profesional), sentido existencial y posibilidades de prevención. *Revista de Psicología*, 2(3), 5-27.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, (52), 397-422. doi: 10.1146/annurev.psych.52.1.397.
- Potter, B. (1993). Four Stages of Burnout. Recuperado de <http://www.docpotter.com/BeaJob.html>.
- Ramos, F. & Buendía, J. (2001). El síndrome de burnout: concepto, evaluación y tratamiento. En J. Buendía, y F. Ramos: Empleo, Estrés y Salud (pp. 33-57). Madrid: Pirámide.
- Tomás, J., Maynegre, M., Pérez, M., Alsina, M., Quinta, R., & Granell, S. (2010). Síndrome de Burnout y riesgo suicida en enfermeras de atención primaria. *Enfermería clínica*, 20(3), 173-17.
- Velásquez, L., Colín, R., & González, M. (2013). Afrontamiento la residencia médica: depresión y burnout. *Gaceta médica de México*, 149(2), 183-195.

### Anexo

El listado de variables del cuestionario utilizado en la investigación es el siguiente:

- |   |   |
|---|---|
| (1) Me siento emocionalmente agotado (a) por mi trabajo.  | (16) Trabajar directamente con los (as) estudiantes me produce estrés.            |
| (2) Me siento cansado (a) al final de la jornada de trabajo.  | (17) Fácilmente puedo crear una atmósfera relajada con mis estudiantes.           |
| (3) Me siento fatigado (a) cuando me levanto por la mañana y tengo que enfrentarme a otro día de trabajo. | (18) Me siento estimulado(a) después de trabajar en contacto con mis estudiantes. |
| (4) Fácilmente comprendo cómo se sienten mis estudiantes.   | (19) He conseguido muchas cosas valiosas en mi profesión.                         |
| (5) Creo que trato a los estudiantes como si fuesen objetos impersonales.                                 | (20) Me siento como si estuviera al límite de mis posibilidades.                  |
| (6) Trabajar todo el día con personas es un esfuerzo.   | (21) En mi trabajo trato los problemas que se presentan con mucha calma.          |
| (7) Trato eficientemente los problemas de los estudiantes.  | (22) Creo que mis estudiantes me culpan de algunos de sus problemas.              |
| (8) Siento que mi trabajo me está desgastando.  |   |
| (9) Creo que estoy influyendo positivamente en la vida de los demás a través de mi trabajo.               |   |
| (10) Me he vuelto más insensible con la gente desde que ejerzo esta profesión.                            |   |
| (11) Me preocupa el hecho de que este trabajo me esté endureciendo emocionalmente.                        |   |
| (12) Me siento con mucha energía en mi trabajo.   |   |
| (13) Me siento frustrado(a) con mi trabajo.   |   |
| (14) Creo que estoy trabajando demasiado.   |   |
| (15) No me preocupa lo que les ocurra a mis estudiantes.  |   |

## Variación morfológica en colectas de maíz ancho nativo del estado de Morelos, México

Morphological variation in wide cron collections of Morelos state, Mexico

José Francisco Romero Portillo<sup>1</sup>

Antonio Castillo Gutiérrez<sup>2</sup>

Vicente Emilio Carapia Ruiz<sup>3</sup>

María Andrade Rodríguez<sup>4</sup>

Rafael Ortega Paczka<sup>5</sup>

Noel Orlando Gómez Montiel<sup>6</sup>

Francisco Perdomo Roldan<sup>7</sup>

Ramon Suárez Rodríguez<sup>8</sup>

Recibido: 21-8-2018

Aprobado: 31-8-2018

### Resumen

En 2017 la superficie de cultivo de maíz ancho de la raza pozolero fue de 8,114 hectáreas en nivel nacional, con rendimiento promedio de 3.92 t ha<sup>-1</sup>. El estado de Morelos destina 3,814 hectáreas para la producción del mencionado grano con rendimientos de 2.94 t ha<sup>-1</sup>; los municipios donde se cultiva son Totolapan, Yecapixtla, Atlatlahucan, Ocuituco y Tlayacapan, con superficie de 1090, 930, 855, 355 y 258 hectáreas respectivamente, las altitudes van desde 1580 a 1920 msnm. Para este estudio se procedió a realizar las colectas en municipios con presencia de germoplasma nativos, del estado de Morelos, estado de México y Puebla. El objetivo del presente trabajo fue estimar la variación morfológica entre colectas de maíz Ancho pozolero utilizando variables cuantitativas y cualitativas. El diseño experimental fue completamente al azar, usando análisis de medias mediante tukey. La unidad experimental constó de 10 repeticiones y 34 tratamientos, se midieron 11 variables cuantitativas y 5 cualitativas. Los aná-

1 M.C y Estudiante en la Facultad de Ciencias Agropecuarias y Desarrollo Rural, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México. (UAEM). Profesor de la Escuela de Estudios Superiores de Xalostoc (UAEM). Correo electrónico: joserompoy@hotmail.com.

2 Dr. of Philosophy in Plant Breeding and Genetics en la University of Nebraska-Lincoln E.U. Profesor Investigador en el Posgrado de la Facultad de Ciencias Agropecuarias y Desarrollo Rural, (UAEM).

3 Dr. Ciencias Entomología y Acarología, Colegio de Posgraduados en Ciencias Agrícolas, Montecillos Estado de México. Profesor Investigador en el Posgrado de la Facultad de Ciencias Agropecuarias y Desarrollo Rural, (UAEM).

4 Dra. Ciencias Genética, Colegio de Posgraduados en Ciencias Agrícolas, Montecillos Estado de México, Profesor Investigador en el Posgrado de la Facultad de Ciencias Agropecuarias y Desarrollo Rural, (UAEM).

5 Dr. Profesor Investigador en la Universidad Autónoma Chapingo (UACH).

6 Dr. Investigador del Instituto Nacional de Investigaciones Forestales Agrícolas y Pecuarias (INIFAP) Campo Experimental Iguala, Guerrero, México.

7 Dr. Profesor Investigador de la Escuela de Estudios Superiores de Xalostoc, (UAEM).

8 Dr. Profesor Investigador en la Facultad del Centro de Investigación en Biotecnología, (UAEM).



lisis de varianza mostraron diferencias altamente significativas para las 16 variables medidas, los cinco primeros componentes principales explican el 90%, de la variación el componente tres lo representó cinco variables cuantitativas que fueron, número de hilera, diámetro de mazorca, diámetro de olote, longitud de grano y proporción ancho-longitud de grano. Con respecto a la distribución morfológica de las variables bajo estudio, los resultados mostraron grupos de colectas con respecto al color de grano, color de olote, diámetro de olote, diámetro de mazorca, longitud de mazorcas, longitud de grano, grosor de grano y número de hileras. La diversidad genética en poblaciones criollas de maíz Ancho pozolero que fueron colectadas en Morelos, es producto del flujo genético.

Palabras clave: Nativo, diversidad genética, Maíz Ancho, razas de maíz.

## Summary

In 2017, the area of wide corn cultivation of the pozolero race was 8,114 hectares nationwide, with an average yield of 3.92 t ha<sup>-1</sup>. The state of Morelos allocates 3,814 hectares for the production of said grain with yields of 2.94 t ha<sup>-1</sup>; the municipalities where they are grown are Totolapan, Yecapixtla, Atlatlahucan, Ocuituco and Tlayacapan, with an area of 1090, 930, 855, 355 and 258 hectares respectively, the altitudes range from 1580 to 1920 meters above sea level. For this study, collections were carried out in municipalities with presence of native germplasm, from the state of Morelos, the State of Mexico and Puebla. The objective of the present work was to estimate the morphological variation between the wide-pounder maize collections using quantitative and qualitative variables. The experimental design was completely randomized, using tukey means analysis. The experimental unit consisted of 10 repetitions and 34 treatments, 11 quantitative and 5 qualitative variables were measured. The analysis of variance showed highly significant differences for the 16 variables measured, the first five main components explain 90%, of the variation the three component was represented by five quantitative variables that were, row number, ear diameter, ear diameter, grain length and grain width-length ratio. With respect to the morphological distribution of the variables under study, the results showed groups of collections with respect to the color of grain, color of coppice, diameter of coppice, diameter of ear, length of cobs, length of grain, thickness of grain and number of rows. The genetic diversity in large Creole maize populations that were collected in Morelos, is a product of genetic flow.

Keywords: Native, genetic diversity, Broad Corn, corn breeds.

## 1. Introducción

La conservación del maíz (*Zea mays*, L.) nativo en todo el territorio mexicano está relacionada con la importancia del proceso evolutivo en donde se involucra la participación del hombre, el ambiente y el flujo genético, al mismo tiempo el germoplasma de maíz constituye la riqueza de la variabilidad genética presentes a través de la evolución (Preciado *et al.*, 2011). La definición de raza consiste un grupo de variedades que presenta en su mayoría características idénticas o similares (Roberts, 1950). Las razas de maíz presentes en México tienen problemas para su clasificación entre las que destacan: falta de colectas específicas, son incongruentes, no están bien definidas, es conveniente realizar la taxonomía infraespecífica y la evolución del maíz superó los postulados de Razas (Ortega y Ángeles 1978). Las 38 razas y subrazas de maíz presentes en México fueron agrupadas en seis razas indígenas antiguas, cinco razas exóticas precolombinas, 16 razas mestizas prehistóricas, cuatro razas modernas y siete razas no bien definidas (Wellhausen *et al.*, 1951).

Posterior a esto, Hernández y Alanís (1970) describieron cinco razas nuevas, Ortega (1979) propuso otras diez razas más, la contribución de Benz (1986) agregó cinco y Sánchez *et al.* (2000), propusieron una raza, se obtuvo como resultado 21 razas nuevas registradas, dentro de las cuales se incluye a la raza de maíz ancho; actualmente se reconocen un total de 59 Razas, (Ortega *et al.*, 2011).

El maíz Ancho Pozolero está ubicado dentro del grupo de maíces nativos de México con ocho hileras y se caracteriza por tener mazorcas semicilíndricas, granos grandes (anchos y largos), ocho a 10 hileras, altura de planta de 200 a más de 250 cm (CONABIO, 2010), la mayor diversidad genética y fenotípica se encuentra en los estados de Guerrero, Morelos, Puebla, México y más recientemente se ha reportado en colectas realizadas en Michoacán y Jalisco, la cual se encuentra asociada a nichos de producción muy específicos, ubicados en altitudes de 1250 ± 500 msnm (Ron *et al.*, 2006, CONABIO, 2012).

El grano de la raza de maíz Ancho se distingue por tener un endospermo que absorbe gran cantidad de agua y que le permite expandirse durante el proceso de cocción (CONABIO, 2010); sin embargo, la producción y consumo de pozole no es exclusiva de la raza de maíz Ancho, ya que se asocia con otras diez razas, Cacahuacintle, Elotes Occidentales, Tabloncillo, Jala, Bofo, Harinoso de ocho hileras, Gordo, Blanco de Sonora, Bolita y Ancho (Vázquez y Santiago, 2013; Hernández *et al.*, 2014). Una de las Razas representativas en la elaboración del pozole y que se encuentra en peligro de extinción es la Raza Bolita (Ortega, 2003).

Actualmente en la República Mexicana la superficie dedicada a la producción de maíz pozolero es de 8114 ha; que tienen un rendimiento medio de 3.9 t ha<sup>-1</sup> (SIAP-SAGARPA, 2017). La importancia de la raza de maíz Cacahuacintle que se usa para la elaboración de pozole se debe al sobreprecio que alcanza, que es 100 a 475 % mayor al valor que se le da en el mercado cuando se destina para la elaboración de tortillas o fruto en fresco (González *et al.*, 2006; Arellano *et al.*, 2010); además se usa para extraer hoja para tamales y rastrojo para el ganado, lo cual incrementa la plusvalía de esta raza y brinda trabajo a los agricultores de maíz durante la temporada de seca. La diversidad existente dentro de las razas de maíz para la producción de pozole ha sido poco explorada.

En el estado de Jalisco, se evaluaron mazorcas de maíz Ancho con las siguientes variables; ancho de grano, largo de grano, peso y color de grano que tuvieron promedios de 13.51 mm, 14.11 mm, 62.61 g, respectivamente; los granos más grandes y anchos fueron de colectas de color blanco. Las colectas presentaron una gran variabilidad morfológica, las de la zona Centro fueron de plantas altas, granos anchos y largos; la de Valles tuvieron mayor coloración por antocianinas y mazorcas largas; mientras que en la localidad la Ciénega reportaron plantas de porte bajo, mazorcas cortas de forma cónica a cilíndrica, granos semiharinosos de color blanco cremoso, anchos largos y de menor grosor (Ballesteros, 2013).

Aunque la raza Ancho es relativamente moderna, su prototipo muestra una amplia variabilidad genética y microclimática, tal y como se reporta en las colectas de maíces nativos de occidente de México (Ron *et al.*, 2006). La variabilidad genética y fenotípica del maíz Ancho Pozolero, ha sido empleada en programas de mejoramiento para la generación de poblaciones criollas e híbridos sin que se pierda la calidad pozolera, ejemplo de ellos es la V-237 AN, que resuelve parte del problema del manejo agronómicos y porte bajo de planta para su producción (Trujillo y Gómez, 2005; Gómez-Montiel *et al.*, 2014). Programas como este resaltan la importancia del conocimiento de la variabilidad morfológica y genética del maíz Ancho Pozolero; así como, su conservación *in situ*.

La calidad del maíz Ancho del estado de Morelos en cuanto a su nivel de expansión después de ser cocido tiene muy aceptada en la región del Bajío de la República Mexicana, hoy es apreciado fuera del país para la elaborar pozole; en Morelos es comercializado los días domingos en la zona de venta conocida como MOR-MEX que se encuentra ubicada en el cruce de Yecapixtla a Cuautla, lugar donde los productores a partir de las 5:00 a.m. y hasta mediodía acuden para su comercialización, el precio lo rige el tamaño del grano, por lo que los productores lo clasifican en tres tamaños, chico, mediano y grande, también se comercializa el grano descabezado, con el valor agregado que se refleja en el precio. Las características para su comercialización como pozole han permitido que el maíz Ancho de Morelos influya en la conservación de la diversidad genética y mejoramiento como especie, los productores seleccionan mazorcas por el menor número de hileras ya que esta característica favorece la expresión del ancho de grano; la selección la hacen a granel a través de varios años. Los maíces anchos poseen mazorcas cónicas de ocho a doce hileras con olotes delgados y flexibles (Benz, 1986). Con base en lo anterior, se propone como objetivo coleccionar y analizar la diversidad genética existente entre poblaciones criollas de maíz Ancho Pozolero del estado de Morelos, mediante características morfológicas en mazorca y planta.

## 2. Materiales y Métodos

El presente trabajo se dio la tarea en analizar la variación morfológica de la Raza de maíz Ancho del estado de Morelos relacionada con sus características ambientales de su hábitat. Todas las colectas se obtuvieron directamente en campo de tal manera que fueran representativas del estado de Morelos, antes de realizar las colectas se realizó un trayecto con coordenadas de los sitios donde se encuentran las parcelas que son cultivadas de maíz Ancho. Las colectas iniciaron a partir de los 1500 hasta

los 2150 msnm, se lograron obtener 34 colectas de esta Raza, en ocho municipios situados al noreste del estado: Yecapixtla, Ocuilco, Tetela del Volcan, Totolapan, Atlatlahucan, Tlayacapan, Tepoztlan, Hueyapan y en los estados vecinos colindantes a Morelos (ver cuadro 1), que fueron estado de México y Puebla, representativas del estado, durante los meses de noviembre de 2013 hasta marzo de 2014.

**Cuadro 1. Datos agro-climatológicos en las localidades de colectas**

Localidad	Localización LN LO	Altitud (msnm)	Tipo de suelo	Tipo de clima	Temperatura. media Anual (°C)	Precipitation. Media anual (mm)
Totolapan	18° 58'00" 98° 55'00"	1901	Regosol	Subtropical Húmedo	18.7	986
Atlatlahucan	18° 56'00" 98° 54'00"	1656	Regosol	Templado Frio	20.0	1005
Yecapixtla	18° 52'48" 98° 51'36"	1590	Anosol y Vertisol	Tropical	20.7	1019
Ocuilco	18° 52'03" 98° 46'00"	1920	Andosol	Templado Sub-húmedo	18.9	1300
Tetela del Volcan	18° 57'00" 98° 14'00"	2040	Andosol	Húmedo y Frio	16.4	1217
Hueyapan	18° 53'06" 98° 41'25"	2340	Andosol	Cálido Templado	15.9	1222
Tlayacapan	18° 57'20" 98° 58'52"	1640	Vertisol	Templado Sub- húmedo	19.8	952
Tepoztlan	18° 54'00" 99° 06'00"	1722	Andosol y Leptosol	Templado Sub-húmedo	18.0	1384

msnm, °C, mm; metros sobre el nivel del mar, grados Celsius y milímetros, respectivamente.

Fuente: INEGI 2010

De esta manera, 30 colectas corresponden al estado de Morelos con influencia del Eje Neovolcánico, es decir de área montañosa, y con temperaturas medias de 12 a 18 °C en clima semicálidos, dos colectas corresponden al estado de Puebla (municipios de San Bartolo Cohuecan y Tochimilco) otras dos son del estado de México, municipios de Atlahutlan y Nepantla.(Figura 1); para cada colecta se elaboró su hoja pasaporte en cual se proporciona información el nombre del productor, nombre de parcela y sus coordenadas. entre otras.

[illegible]

### 2.1 Características cualitativas (ver cuadro 2)

**Cuadro 2. Variables cualitativas para analizar la variabilidad morfológica de las colectas de maíz ancho pozolero**

Variable	Categoría
Disposición de hileras	1=Regular, 2=Irregular, 3=Recta, 4=En espiral
Tipo de grano	1 Harinoso, 2 Semiharinoso, 3 Dentado, 4 Semidentado, 5 Semicristalino, 6 Cristalino, 7 Reventador, 8 Dulce, 9 Opaco-2, 10 Tunicado, 11 Ceroso
Color de grano	1) Blanco, 2) Amarillo, 3) Morado, 4) Jaspeado, 5) Café, 6) Anaranjado, 7) Moteado, 8) Capa blanca, 9) Rojo
Color de Olote	1) Blanco, 2) Rojo, 3) Café, 4) Morado, 5) Jaspeado, 6) Otro
Forma de la mazorca	1) Cilíndrica, 2) Cilíndrica-cónica, 3) Cónica y 4) Esférica

Catálogo descriptores para maíz CIMMYT (IBPGR, 1991).

## 2.2 Características cuantitativas

Se registró un promedio de 10 granos consecutivos de una hilera en el punto medio de la mazorca. A esos granos se les midió con un calibrador el grosor, el ancho y la longitud. En la parte central de la mazorca se contó el número de hileras de granos, con vernier se tomó la medida del diámetro del olote y el diámetro de la mazorca. Con una báscula se registró el peso de 1000 granos, ajustado a un contenido de humedad del 10 %. Esta clasificación se basó en el catálogo de descriptores para maíz del CIMMYT (IBPGR, 1991).

Los análisis estadísticos que se realizaron para las variables morfológicas cuantitativas y cualitativas de las mazorcas, fueron los análisis de varianza individual y combinado, análisis de componentes principales por variable y análisis de conglomerados.

### 3. Resultados y discusión

Los productores del estado de Morelos juegan un papel importante en la conservación de la diversificación de la raza de maíz Ancho Pozolero. En 1967 el Dr. Takeo Ángel Kato Yamakake realizó colectas en el estado de Morelos, en su informe reportó que una nueva raza de maíz se encuentra presente y que los productores nombran Maíz Ancho Pozolero, esta raza de maíz han sido seleccionada por los productores basándose en la característica ancho de grano, impuesto por la forma de comercialización. Esto juega un papel bien importante ya que cuanto mayor es el tamaño del grano se obtiene un mejor precio en el mercado; los productores comercializan el grano en tres tamaños; chico, mediano y grande, particularmente los días domingos en la central MOR-MEX; el grano grande por ser de mayor valor económico motiva a seccionar mazorcas con el menor número de hileras, granos más grandes y anchos, hileras rectas que permiten el descabezado, endospermios suaves con un mejor reventado del grano, selección de colores, buena cobertura, tamaño de mazorca, mayor número de brácteas, lo que permite tener un doble ingreso al obtener hojas para tamales, fomenta la obtención de materiales que se han adaptado a condiciones específicas de producción, al tener respuestas positivas a adversidades ecológicas locales (Aceves *et al.*, 2002).

El análisis de las poblaciones de maíz Ancho Pozolero del estado de Morelos permite establecer una clara correlación entre las variables medidas en las mazorcas desarrolladas en condiciones ambientales con diferente altitud (m s.n.m.) y condiciones microclimáticas.

Los cuadrados medios muestran que proporcionan diferencias altamente significativas en todas las variables cuantitativas de las 34 colectas de maíz Ancho Pozolero (ver Cuadro 3). El coeficiente de determinación provee que el valor mayor es la variable número de hileras y el de menor valor es para la variable longitud de grano. Los coeficientes de variación oscilaron desde 5.83 hasta 14.12 % para las variables, ancho de grano y granos por hilera respectivamente.

### 3.1 Análisis de componentes principales

El valor característico de los 16 componentes principales (ver Cuadro 4), mostró que cinco de estos son los de mayor importancia con valores superiores a uno. El valor característico del componente uno es de 6.58 y proporciona el 41 % de varianza total existente de las variables morfológicas medidas en las 34 colectas de maíz pozolero del estado de Morelos y municipios aledaños de Puebla y estado de México; los cinco componentes principales proporcionan el 90 % de la varianza total entre las variables.

**Cuadro 3. Cuadrados medios de las variables morfológicas cuantitativas medidas a nivel de mazorca de las 34 colectas de maíz Ancho Pozolero, del ciclo Otoño Invierno 2013-2014, Morelos y estados colindantes**

Variable	Tratamiento	Error	R <sup>2</sup>	C.V.
GL	33	330	%	%
<b>NH #</b>	16.98**	0.35	84.29	7.02
<b>GH #</b>	111.22**	17.83	40.63	14.12
<b>DO cm</b>	0.47**	0.07	43.76	10.77
<b>LM cm</b>	21.37**	3.44	40.61	12.29
<b>DM cm</b>	1.54**	0.14	55.15	6.96
<b>LD cm</b>	0.48**	0.13	28.24	12.89
<b>AG mm</b>	31.06**	0.81	80.78	5.83
<b>LG mm</b>	17.77**	1.88	50.91	7.92
<b>GG mm</b>	17.77**	1.88	50.91	7.92
<b>AL mm</b>	0.06**	0.01	48.88	9.18
<b>GA mm</b>	0.03**	0.01	74.69	10.90

(\*\*) Altamente significativo; **NH** = Número de hileras; **GH** = Granos por hilera; **DO** = Diámetro de olote; **LM** = Longitud de mazorca; **DM** = Diámetro de mazorca; **LD** = Proporción longitud diámetro; **AG** = Ancho de grano; **LG** = Longitud de grano; **GG** = Grosor de grano; **AL** = Proporción ancho longitud; **GA** = Proporción grosor.

El componente principal 1 muestra que las variables más importantes ancho de grano (AG), forma de la mazorca (FM) y color de grano (CG). (Ver cuadro 5). Los datos arrojados para análisis de medias de la variable ancho de grano, mostraron dentro de las seis mejores colectas, que tres provienen de la localidad de Achichipico y dos

son importantes por el diámetro de mazorca, dos colectas procedentes de Ocuituco están entre las mejores por longitud y diámetro de mazorca.

**Cuadro 4. Proporción de la varianza por cada componente principal de las variables**

Componente	Valor	Proporción	Valor
Principal	Característico	de la Varianza	Acumulado
	<i>li</i>	%	%
<b>1</b>	<b>6.5868</b>	<b>41.17</b>	<b>41.17</b>
<b>2</b>	3.0747	19.22	60.38
3	1.9925	12.45	72.84
4	1.5590	9.74	82.58
5	1.1337	7.09	89.67
6	0.6166	3.85	93.52
7	0.3967	2.48	96.00
8	0.2782	1.74	97.74
9	0.1973	1.23	98.97
10	0.0810	0.51	99.48
11	0.0461	0.29	99.77
12	0.0220	0.14	99.90
13	0.0118	0.07	99.98
14	0.0031	0.02	100.00
15	0.0007	0.00	100.00
16	0.0000	0.00	100.00

Valores característicos de las variables de estudio cuantitativas y cualitativas.

El segundo componente se constituyó con las variables de granos por hilera (GH), longitud de mazorca (LM) y proporción longitud diámetro de mazorca (LD). El tercer componente fue representado por AL. El cuarto componente se formó con las variables de grosor de grano (GG), grosor ancho de grano (GA) y color de olote (CO). El componente cinco fue conformado por dos variables cualitativas, posición de hileras (PH) y textura (TX).

**Cuadro 5. Vectores para los cinco primeros componentes principales en las 34 colectas medidas para las 16 variables en las mazorcas de maíz Ancho pozolero del estado de Morelos y estados colindantes**

Variable	CP1	CP2	CP3	CP4	CP5
NH #	-0.306	0.054	<b>0.307*</b>	0.301	-0.063
GH #	0.156	<b>0.498*</b>	0.121	-0.041	-0.075
DO cm	0.288	0.029	<b>0.312*</b>	0.256	-0.144
LM cm	-0.059	<b>0.510*</b>	-0.223	0.021	-0.163
DM cm	0.311	0.077	<b>0.375*</b>	0.087	-0.127
LD cm	-0.059	<b>0.510*</b>	-0.223	0.021	-0.163
AG mm	<b>0.380*</b>	-0.007	-0.014	-0.094	0.021
LG mm	0.294	0.152	<b>0.320*</b>	-0.135	-0.075
GG mm	0.082	-0.309	-0.141	<b>0.416*</b>	-0.342
AL mm	0.272	-0.171	<b>-0.377*</b>	-0.062	0.094
GA mm	-0.339	-0.070	0.073	<b>0.347*</b>	-0.125
FM	<b>0.319*</b>	-0.152	0.090	-0.149	0.051
PH	-0.118	0.039	0.452	0.075	0.477*
CO	-0.195	-0.124	0.109	-0.555*	-0.039
CG	<b>-0.330*</b>	0.032	0.140	-0.311	-0.015
TX	0.077	0.165	-0.201	0.277	0.722*

\* variable con mayor variación; **NH** = Numero de hileras; **GH** = Granos por hilera; **DO** = Diámetro de olote; **LM** = Longitud de mazorca; **DM** = Diámetro de mazorca; **LD** = Proporción longitud diámetro de mazorca; **AG** = Ancho de grano; **LG** = Longitud de grano; **GG** = Grosor de grano; **AL** = Proporción ancho longitud de grano; **GA** = Proporción grosor ancho de grano; **FM** = Forma de la mazorca; **PH** = posición de hileras; **CO** = Color de olote; **CG** = color de grano; **TX** = Textura.

El cuadro 6 provee la correlación de las variables medidas en la mazorca, en donde el número de hileras está altamente correlacionado con ancho, proporción ancho longitud y proporción grosor ancho de grano. La variable granos por hilera mostró alta correlación con longitud de mazorca, el diámetro de olote obtuvo alta correlación con diámetro de mazorca y peso de grano, la variable diámetro de mazorca correlacionó con longitud de grano y el ancho de grano con peso de grano.



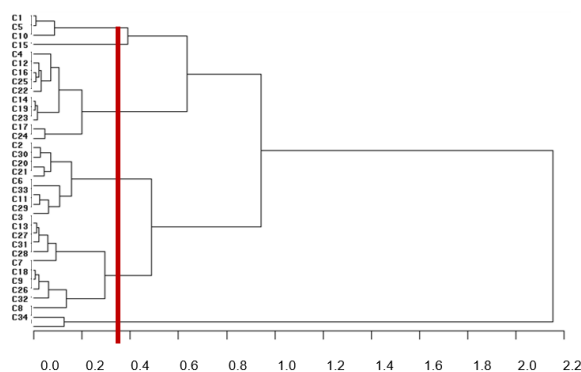
**Cuadro 6. Correlacion de 16 variables fenotípicas medidas en mazorcas de 34 colectas de maíz Ancho Pozolero.**

	NH	GH	DO	LM	DM	AG	LG	GG	AL	GA	FM	PH	CO	CG	TX	PSG
NH	1	-0.17	-0.23	-0.20	-0.33	-0.83	-0.45	-0.13	-0.84	0.90	-0.65	0.47	-0.19	-0.41	-0.62	-0.65
GH		1	0.38	0.92	0.53	0.39	0.60	-0.47	-0.05	-0.45	0.10	0.01	-0.34	-0.23	0.19	0.38
DO			1	0.54	0.85	0.67	0.61	0.26	0.32	-0.42	0.64	0.04	-0.42	-0.65	0.03	0.70
LM				1	0.61	0.46	0.62	-0.18	0.03	-0.42	0.15	-0.06	-0.38	-0.36	0.16	0.49
DM					1	0.76	0.88	0.09	0.21	-0.59	0.59	0.05	-0.37	-0.57	0.00	0.83
AG						1	0.75	0.17	0.74	-0.91	0.77	-0.26	-0.39	-0.75	0.17	0.89
LG							1	-0.10	0.13	-0.71	0.58	-0.03	-0.26	-0.45	0.03	0.84
GG								1	0.36	0.15	0.11	-0.19	-0.23	-0.35	-0.10	0.20
AL									1	-0.68	0.57	-0.41	-0.27	-0.64	0.21	0.48
GA										1	-0.73	0.28	0.20	0.58	-0.18	-0.77
FM											1	-0.19	-0.22	-0.66	0.01	0.69
PH												1	0.21	0.39	0.14	-0.10
CO													1	0.71	-0.40	-0.32
CG														1	-0.35	-0.65
TX															1	0.18
PSG																1

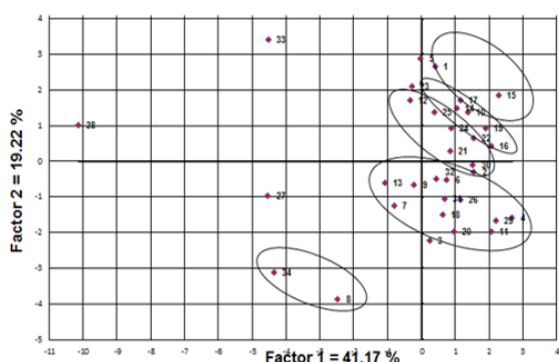
NH = Numero de hileras; GH = Granos por hilera; DO = Diámetro de olote; LM = Longitud de mazorca; DM = Diámetro de mazorca; AG = Ancho de grano; LG = Longitud de grano; GG = Grosor de grano; AL = Proporción ancho longitud de grano; GA = Proporción grosor ancho de grano; FM = Forma de la mazorca; PH = posición de hileras; CO = Color de olote; CG = color de grano; TX = Textura; PSG = Peso de grano.

### 3.2 Análisis de conglomerados

El Dendrograma separó cinco diferentes grupos, utilizando quince variables de mazorcas colectadas; un primer grupo estuvo constituido por cuatro colectas que comparten las características similares de longitud de mazorca y la proporción longitud-diámetro de mazorca, un segundo grupo lo formaron diez colectas por la característica mayor longitud de grano, el tercer grupo compuesto por ocho colectas consideró la forma de la mazorca, el cuarto grupo lo establecieron diez colectas con menor longitud de grano y en último grupo solo se agruparon dos colectas por su color de grano, grosor de grano y altitud (Figura 2).



**Figura 2. Dendrograma obtenido mediante el procedimiento UPGMA, utilizando 15 variables morfológicas de 34 colectas 2014**



**Figura 3. Dispersión de 34 colectas de maíz Ancho pozolero 2014, los puntos representan a cada una de las colectas (Rombo) y el número es la colecta de cada una de las poblaciones.**

La figura 3 representa la dispersión existente entre las poblaciones colectadas de acuerdo con sus coordenadas y variables de estudio, alcanza una variación total del 90 % con cinco componentes; de esta manera, se representaron a los cinco grupos de acuerdo con las quince variables.

#### 4. Conclusiones

La variación genética de la raza de maíz Ancho Pozolero refleja que ha habido un proceso de selección en tamaño de grano, así como para hoja de totomoxtle y que los varios caracteres estudiados del maíz, probablemente han estado estrechamente influenciados por el nicho ambiental que prevalece en cada región, al tener como resultado calidad de grano.

En cuanto al valor agregado para grano, este puede llegar a alcanzar hasta el 70 % más de su valor que se encuentra presente en el mercado, a través de los años los productores son los actores principales en la conservación de la diversidad y tamaño de grano en los últimos 50 años, información comparada con las colectas de Dr. Kato en 1967.

En cuanto al valor agregado para grano, este puede llegar a alcanzar hasta el 70% más de lo encontrado comúnmente en el mercado. A través de los años, los productores han sido los actores principales para la conservación de la variación genética del maíz y para

la selección del tamaño de grano durante los últimos 50 años, como es constatado a través de la comparación de los materiales de maíz ancho pozolero de este estudio con respecto a las colectas del Dr. Kato, fechadas en 1967.

Para la comercialización el mejor precio lo tienen los granos con mayor tamaño, seguidos por el mediano y al último el grano chico. Los nichos ecológicos existentes en Morelos permiten que la raza de maíz Ancho permanezca por sus condiciones favorables basadas en: clima, altitud y tipo de suelo.

#### 5. Referencias

- Arellano, V.J.L.; Gámez, V.A.J. y Perches, A.M.A. (2010). "Potencial Agronómico de Variedades criollas de maíz Cacahuacintle en el Valle de Toluca". *Rev. Fitotec. Méx.* 33, pp.27-41.
- Aceves, R. E.; Turrent, F. A.; Cortez, F. J. I.; VolkeHaller, V. (2002). Comportamiento agronómico del híbrido H-137 y materiales criollos de maíz en el Valle de Puebla. *Rev. Fitotec. Mex.* 25, pp.339-347.
- Ballesteros, M. G. (2013) Caracterización Morfológica de las Razas de maíz Elotes Occidentales y Ancho en el estado de Jalisco, México. Universidad de Guadalajara, Ciencias Biológicas Agropecuarias, Tesis; 104 p
- Benz, B. F. (1986). *Taxonomy and evolution of Mexican maize. In: Studies in the Neolithic and Urban revolutions. L. Manzanilla (ed).* University of Colorado, Boulder, CO. pp.121-136.
- CONABIO, Consejo Nacional de Biodiversidad (2010). *Argumentación para conservar las razas de maíces nativos de México.* Disponible en: [http://www.Biodiversidad.Gob.Mx./genes/pdf/proyecto/Anexo6ReunionesTalleres/Tabla%20razasmarzo%20\(2010\).pdf](http://www.Biodiversidad.Gob.Mx./genes/pdf/proyecto/Anexo6ReunionesTalleres/Tabla%20razasmarzo%20(2010).pdf). Consultado Marzo, 2016

- CONABIO (2012). *Comisión Nacional para el conocimiento y uso de la Diversidad. Proyecto Global de maíces nativos*. Http: // www. Biodiversidad. gob. mx.
- Gómez, M. N. O.; Cantú, A. M. A.; Hernández, G. C. del A.; Vázquez, C. M. G.; Aragón, C. F.; Espinoza, C. A. y Palemón A. F. (2014). "V-237AN Cultivar mejorado de maíz Ancho pozolero para la región semicalida de Guerrero, México". *Rev. Méx. Cienc. Agric.* 7, pp.1315-1319.
- González, H. A.; Sahagun, C. J.; Pérez, L. D. de J.; Domínguez, L. A.; Serrato, C. R.; Landeros, F. V.; Dorantes, C. E. (2006). "Diversidad fenotipoica del maíz Cacahuacintle en el valle de Toluca, México". *Rev. Fitotec. Mex.* 29, pp.255-261.
- Hernández, G. C. de A.; Salinas, M. Y.; Antonio, L. P.; Santacruz, V. A.; Castillo G. F. y Corona T. T. (2014). "Calidad pozolera en poblaciones de maíz Cacahuacintle de los Valles Altos de Puebla, México". *Rev. Mex. de Cienc. Agrico.* 5, pp703-716.
- Hernández, X. E. y Alanís F.G. (1970). "Estudio morfológico de cinco razas de maíz de la Sierra Madre Occidental de México: Implicaciones filogenéticas y fitogeográficas". *Agrociencia* 5, pp3-30
- IBPGR y CIMMYT, (1991). *Descriptors for Maize. International Maize and Wheat Improvement Center, Mexico City/International Board for Plant Genetic Resources*. 100p.
- Ortega, C. A.; Guerrero H. M. J.; Cota, A. O.; Preciado O. R.E. (2011). "Situación actual de los maíces nativos y sus parientes silvestres en México". In: *Amplitud, Mejoramiento, Usos y Riesgos de la Diversidad Genética de Maíz en México*. R E Preciado-Ortíz, S Montes-Hernández (eds). Sociedad Mexicana de Fitogenética, A.C. Chapingo, Estado de México, México. pp.15-41.
- Ortega, P. R. y Ángeles A. H. (1978). "Maíz". En: *Recursos genéticos disponibles a México*. T. Cervantes S. Sociedad Mexicana de Fitogenética. Chapingo, México. pp.75-84.
- Ortega, P. R. (2003). "La diversidad del maíz en México". En: *Sin Maíz No Hay País*. G Esteva, C Marielle (eds). Culturas Populares de México. D.F., México. pp.123-154.
- Preciado, O. R. E.; y Montes, H. S. (2011). *Amplitud, aprovechamiento y riesgos de la diversidad genética de maíz en México*. Sociedad Mexicana de Fitogenética A.C. Chapingo, Edo. De México 274p.
- Ron, P. J.; J J G Sánchez, J.J.G.; Jiménez, A. A. C.; J AV Carrera, J. A. V.; Martín, J. G. L.; Morales, M. M. R.; De la Cruz, L. L.; Hurtado, S. A.; Mena, S. M.; Rodríguez, J. G. F. (2006). *Maíces nativos del Occidente de México I*. Colectas 2004. Scientia CUCBA 8, pp.1-139.
- Roberts, L. M. (1950). "Las Razas de mexicanas de maíz más útiles como material básico para su mejoramiento: Primera Asamblea Latinoamericana de fitogenetistas". Oficina de Estudios Especiales, SAG. México *Folleto Misceláneo* 3 3. pp 71-84.
- Sánchez, G. J. J.; Goodman. M. M.; Stuber, C. W. (2000). "Isozymatic and morphological diversity in the races of maize of Mexico". *Econ. Bot.* 54, pp.43-59.
- SIAP, Servicio de Información Agroalimentaria y Pesquera . *Cierre de la producción agrícola por estado SIAP-SAGARPA*. Disponible en <http://www.siap.sagarpa.gob.mx/>. (Noviembre 2014).
- Trujillo. C. A.; y Gómez M. N. (2005). "Mejoramiento de una población criolla de maíz ancho pozolero en el estado de Morelos". En: *Memoria de la Primera Reunión de mejoradores de variedades criollas de maíz en México*. Oaxaca, pp. 213-220.

Vázquez, C. M. G.; Santiago, R. D. (2013). "Características fisicoquímicas y calidad del pozole del maíz cacahuacintle procesado mediante tres métodos". *Rev. Fitotec: Mex.* 36, pp.357-366.

Wellhausen, E.J.; Roberts, L. M., Hernández, X. E., Mangelsdorf P. C. (1951). "Razas de maíz en la América Central". *Folleto técnico 31*, Oficina de Estudios Especiales, Secretaría de Agricultura y Ganadería, México D.F.

## Evaluación del estado nutricional por medio de indicadores antropométricos en preescolares costarricenses

Evaluation of the nutritional status by anthropometric indicators in costa rican preschoolers

Juan Diego Zamora<sup>1</sup>

Adriana Laclé Murray<sup>2</sup>

Recibido: 26-2-2018

Aprobado: 31-10-2018

### Resumen

El objetivo del estudio fue evaluar el estado nutricional de preescolares costarricenses. Se evaluaron 200 preescolares (100 niños y 100 niñas), edades comprendidas entre los 5 a 6 años de edad ( $5,6 \pm 0,29$  años). La evaluación del estado nutricional se realizó por medio de los indicadores antropométricos talla para la edad (T/E) e IMC ( $\text{kg}/\text{m}^2$ ) según sexo y edad. Los valores antropométricos medios obtenidos para niños y niñas fueron: edad ( $5,7 \pm 0,3$  vs  $5,6 \pm 0,3$  años), peso ( $22,2 \pm 6,9$  vs  $18,7 \pm 4,4$  kg), talla ( $1,1 \pm 6,5$  vs  $1,1 \pm 4,1$  m), IMC ( $15,9 \pm 1,7$  vs  $15,5 \pm 1,7$   $\text{kg}/\text{m}^2$ ), respectivamente. El peso de los niños fue significativamente mayor ( $p < 0,05$ ) que el de las niñas, mientras que la edad, la talla e IMC no mostraron diferencia significativa entre los preescolares. La prevalencia del estado nutricional para los niños y niñas fue: baja talla 4% vs 5%, talla normal 90% vs 90%, talla alta 6% vs 5%, bajo peso 8% vs 6%, peso normal 72% vs 85%, sobrepeso 16% vs 8% y obesidad 4% vs 1% respectivamente. Del total de preescolares el 78,5% presentaron peso normal, cuya mayor prevalencia fue en las niñas, mientras que para el sobrepeso fue de un 12% y obesidad de un 2,5%; en donde la mayor prevalencia para ambas condiciones se presentó en los niños. Con los resultados del estudio se concluye que la prevalencia de bajo peso ha disminuido en la población preescolar costarricense, mientras que el sobrepeso-obesidad ha aumentado. Palabras clave: Antropometría; Estado Nutricional; Indicadores Antropométricos; Preescolares.

### Abstract

The objective of the present study was to evaluate the nutritional status of Costa Rican preschoolers. A total of 200 preschoolers (100 male and 100 female) with ages between 5 to 6 years old ( $5,6 \pm 0,29$  years old) were assessed. The evaluation of the nutritional status was performed by means of the anthropometric indicators height-for-age (H/A) and BMI ( $\text{kg}/\text{m}^2$ ) according to sex and age. The anthropometric values assessed in male and female preschoolers were: age ( $5,7 \pm 0,3$  vs  $5,6 \pm 0,3$  años), weight ( $22,2 \pm 6,9$  vs  $18,7 \pm 4,4$  kg), height ( $1,1 \pm 6,5$  vs  $1,1 \pm 4,1$  m), and BMI ( $15,9 \pm 1,7$  vs  $15,5 \pm 1,7$   $\text{kg}/\text{m}^2$ ) respectively. While the age, height, and BMI did not show any significant difference, the weight was significantly higher in men ( $p < 0,05$ ) than in women. Prevalence of the nutritional status for male and female was: short height 4% vs 5%, normal height 90% vs 90%, tall height 6% vs 5%, low weight 8% vs 6%, normal weight 72% vs 85%, overweight 16% vs 8%, and obesity 4% vs 1% respectively. The study showed that 78,5% of the preschoolers was within the normal weight range, where women registered higher prevalence. In regards to overweight and obesity, preschoolers showed prevalence of 12% and 2,5% respectively, where men showed higher prevalence for both of the conditions. The results of this study conclude that while overweight-obesity has increased, low weight prevalence has decreased in the Costa Rican preschooler population. Keywords: Anthropometry; Anthropometric Indicators; Nutritional Status; Preschoolers.

<sup>1</sup> Juan Diego Zamora Salas, M.Sc., Master en Nutrición Humana, Docente e investigador. Escuela de Educación Física y Deportes e Instituto de Investigaciones en Salud; Universidad de Costa Rica. Correo: [juan.zamorasalas@ucr.ac.cr](mailto:juan.zamorasalas@ucr.ac.cr)

<sup>2</sup> Adriana Laclé Murray, Ph.D., MD., Doctora en Ciencias Médicas, Médico Especialista en Medicina Interna. Docente e Investigadora. Instituto de Investigaciones en Salud, Universidad de Costa Rica. Correo: [adriana.lacle@ucr.ac.cr](mailto:adriana.lacle@ucr.ac.cr) a\_lacle@hotmail.com

## 1. Introducción

Es de consenso internacional que en la población infantil un adecuado estado nutricional es primordial para el crecimiento y desarrollo, ya que se ha identificado que las deficiencias o excesos de nutrientes o de energía que se producen durante los primeros años de vida pueden generar repercusiones que pueden mantenerse a través del tiempo.

Se ha considerado que el estado nutricional no sólo describe la salud de una persona desde una perspectiva nutricional, sino que también es un factor esencial para determinar el grado de desarrollo de un país, el bienestar social y el nivel de vida de su población (Fernández et al., 2014).

En Costa Rica los dos últimos estudios más representativos sobre el estado nutricional en la población preescolar han sido las Encuestas Nacionales de Nutrición (ENN) realizadas en el año 1996 (Ministerio de Salud, 1996) y la del año 2008-2009 (Ministerio de Salud, 2009).

Referente al bajo peso la ENN de 1996 (Ministerio de Salud, 1996) identificó que el 16.5% del total de niños costarricenses de edad preescolar presentaban bajo peso, sin embargo; en la ENN del 2008-2009 (Ministerio de Salud, 2009) éste porcentaje disminuyó a un 6.1% de la población total de preescolares.

Sin embargo, con respecto al sobrepeso-obesidad la ENN de 1996 (Ministerio de Salud, 1996) identificó que el 14.9% de los preescolares presentaban esta condición, mientras que en la ENN del 2008-2009 (Ministerio de Salud, 2009) éste porcentaje aumentó a un 21.4%.

Estudios realizados en la última década muestran que se ha producido un cambio en el perfil epidemiológico-nutricional, caracterizado por una disminución en la prevalencia de malnutrición por déficit y el aumento progresivo de la prevalencia de sobrepeso y obesidad (Gamboa et al., 2007; Marín et al., 2005), condición que se ha identificado en la población infantil costarricense por medio de las ENN (Ministerio de Salud, 1996; Ministerio de Salud, 2009) y en el estudio de prevalencia de malnutrición según grupos de edad entre los años de 1997 y 2014 (Chinnock, Zúñiga; 2018).

Un aspecto importante que se ha observado a nivel Latinoamericano es un aumento en la prevalencia de obesidad entre los 4 y 6 años (Kain et al., 2010); identificándose que la prevalencia de obesidad comienza a aumentar a muy temprana edad, aproximadamente a partir de los 2 años y sigue incrementándose paulatinamente (Aballay et al., 2013).

Actualmente el sobrepeso y obesidad infantil representan un importante problema de salud pública (Kain et al., 2009; Pereira et al., 2010) tanto en países desarrollados como en aquellos en vías de desarrollo con implicaciones negativas en la salud física y mental junto a la fuerte probabilidad de llegar a ser un adulto obeso (Aballay et al., 2013; Pirinçci et al., 2010).

Por lo anterior es importante conocer el estado nutricional de los individuos, para eso es necesario realizar la denominada evaluación nutricional, la cual consiste en un mecanismo de valoración que contribuye a identificar diversos factores que determinan el estado de salud de los individuos (Fernández et al., 2014); y así poder intervenir en el momento adecuado a la población que presente algún riesgo nutricional (Alarcón y Atalah, 2009).

En la actualidad la antropometría y las referencias de crecimiento son las herramientas metodológicas más utilizadas para evaluar el estado nutricional, debido a que proporcionan una información valiosa, son fáciles de usar, inocuas y de bajo costo. En el caso de los niños, los indicadores antropométricos más utilizados se basan en el peso y la estatura (Gutiérrez et al., 2000).

Aunque en diversos países Latinoamericanos se han realizan estudios para evaluar el estado nutricional tanto en niños como en adolescentes, en Costa Rica aún son escasos los estudios correspondientes a evaluaciones nutricionales en la población preescolar.

Debido a que un adecuado estado nutricional es un factor determinante en el desarrollo de las potencialidades del ser humano tanto en su rendimiento físico e intelectual favoreciendo la calidad de vida, es necesario realizar evaluaciones del estado nutricional en la población infantil con la finalidad de identificar posibles desbalances y así poder brindar la ayuda necesaria para poder



corregirlos. Por lo que se propone como objetivo para el presente estudio evaluar el estado nutricional de niños y niñas costarricenses de edad preescolar por medio de indicadores antropométricos.

## 2. Metodología

### Sujetos

Se realizó un estudio transversal, con una muestra de 200 preescolares (100 niños y 100 niñas) con edades comprendidas entre los 5 a 6 años de edad ( $5,6 \pm 0,29$  años), pertenecientes a centros educativos públicos de preescolar del cantón de Alajuelita, provincia de San José, Costa Rica. La muestra fue por conveniencia, participaron todos los niños y niñas cuyos padres o encargados familiares facilitaron el respectivo permiso y que cumplieran con los criterios de inclusión. Entre los criterios de inclusión para la participación en el estudio se estableció que los niños y niñas no podían padecer alguna enfermedad crónica o alguna enfermedad aguda en el momento del estudio. El protocolo de estudio fue redactado siguiendo los postulados de la Declaración de Helsinki (World Medical Assembly, 2013). Los padres de familia autorizaron la participación de sus hijos en el estudio por medio del Consentimiento Informado Escrito.

### Mediciones Antropométricas

Los preescolares fueron medidos en una sola sesión. Se midió el peso y la talla. Para la selección de medidas antropométricas, técnica e instrumental de medición se tuvieron en cuenta las recomendaciones de la Sociedad Internacional para el Avance de la Cineantropometría (ISAK) en su manual, International standards for anthropometric assessment (Marfell-Jones et al, 2006). El error técnico de medición (ETM) intraobservador se encontró dentro de los límites reportados (Lohman y Roche, 1988). Todas las mediciones en los preescolares se realizaron con el mínimo de ropa, siguiendo el mismo protocolo.

El peso fue medido con una balanza digital marca TANITA modelo BF-679 con una precisión de 0.01 kg. La talla se midió con un tallímetro marca TANITA modelo HR-100 con una precisión de 0.1 cm. Las mediciones se realizaron

por duplicado y se tomó el promedio de las mediciones como el valor final a considerar. El ETM para el peso y la talla fueron de 0.01 kg y 0.2 mm respectivamente.

### Evaluación del estado nutricional

Se utilizaron los indicadores antropométricos talla para la edad (T/E) e índice de masa corporal (IMC,  $\text{kg}/\text{m}^2$ ), ambos según sexo y edad. La categorización del estado nutricional de los preescolares se realizó de acuerdo al puntaje Z (Z score), según sexo y edad (WHO, 2007) y se clasificó de la siguiente manera: talla baja (T/E  $< -2$  DE), normalidad para la talla (T/E entre  $-1$  y  $+1$  DE), talla alta (T/E  $> +2$  DE), bajo peso (IMC  $< -1$  DE), la normalidad para el peso (IMC entre  $-1$  y  $+1$  DE), sobrepeso (IMC  $+1$  y  $+2$  DE) y obesidad (IMC  $> +2$  DE).

### Análisis estadístico:

Los valores para edad, peso, talla e IMC fueron reportados como promedios y desviación estándar. Se aplicó un análisis estadístico de prueba t para muestras independientes para identificar diferencia significativa entre los valores promedios obtenidos de los niños y niñas, utilizando un nivel alfa de 0,05 para indicar significancia estadística. El análisis estadístico se realizó utilizando el software estadístico MedCalc versión 11.5.1 (Mariakerke, Bélgica).

## 3. Resultados

Las características de las variables antropométricas de los preescolares se presentan en la Tabla 1. Al aplicar el análisis estadístico, sólo el peso mostró ser significativamente mayor ( $p < 0,05$ ) en los niños. La edad, la talla e IMC registrada no mostraron diferencia significativa entre los niños y las niñas.

**Tabla 1**

Variable	Niños Media $\pm$ DE	Niñas Media $\pm$ DE
Edad	5,7 $\pm$ 0,3	5,6 $\pm$ 0,3
Peso (kg)	22,2 $\pm$ 6,9*	18,7 $\pm$ 4,4
Talla (m)	1,1 $\pm$ 6,5	1,1 $\pm$ 4,1
IMC ( $\text{kg}/\text{m}^2$ )	15,9 $\pm$ 1,7	15,5 $\pm$ 1,7

\* ( $p < 0,05$ )

**Tabla 2**

Indicador T/E	Niños N=100	Niñas N=100	Total N=200
Talla Baja	4	5	4,5
Normalidad	90	90	90
Talla Alta	6	5	5,5

Con respecto al indicador T/E se identificó que ambos grupos de preescolares presentaron similar prevalencia para baja talla, normalidad de la talla y talla alta (Tabla 2).

Referente al indicador IMC el grupo de preescolares no registró emaciación, sin embargo; para el bajo peso la prevalencia fue similar entre ambos grupos de preescolares.

El 78,5% de los preescolares estudiados mostró un IMC normal, Y fueron las niñas el grupo que presentó la mayor prevalencia para esta condición. Respecto del sobrepeso y obesidad se identificó que el total de preescolares presenta una prevalencia de un 12% y 2,5% respectivamente; y son los niños el grupo con mayor prevalencia para ambas condiciones.

La Figura 1 muestra la comparación porcentual de preescolares con bajo peso, peso normal, sobrepeso y obesidad evaluado por medio del IMC.

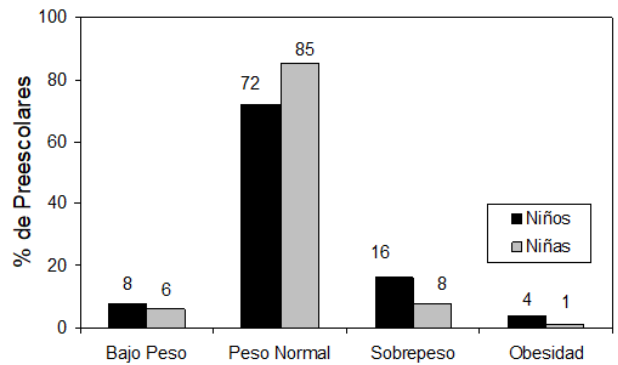


Figura 1: Comparación del estado nutricional en niños y niñas de edad preescolar por medio del indicador IMC

#### 4. Discusión

Aunque en la última ENN 2008-2009 (Ministerio de Salud, 2009), no se describen resultados relacionados con la talla en niños y niñas a partir de los cinco años, en la penúltima ENN realizada 1996 (Ministerio de Salud, 1996), se identificó que el 21,4% de los preescolares estudiados presentaban en algún grado un déficit en la estatura; y fue el grupo de niñas el que presentaba la mayor prevalencia de baja talla (9,37% niñas vs 3,12% niños). Con los resultados del presente estudio se puede afirmar que la condición de baja talla ha disminuido en las niñas de edad preescolar (5%), sin embargo; en el caso de los niños la prevalencia de baja talla se mantiene (4%).

Referente al estudio realizado sobre la prevalencia de malnutrición, según grupos de edad entre los años 1997 y 2014; los preescolares costarricenses presentaron una prevalencia de 15,4% respecto de la baja talla (Chinnock, Zúñiga; 2018), valor que es menor a lo reportado en la ENN de 1996 pero ligeramente mayor a la prevalencia obtenida en el presente estudio.

Al comparar la prevalencia de baja talla del presente estudio con respecto de los obtenidos de los preescolares pertenecientes al Municipio de Olavarría, Buenos Aires, se comprueba que tanto las niñas como los niños presentaron una menor prevalencia (4% y 5% respectivamente), en comparación a sus similares de Olavarría (7,8% y 7,9%) (Bolzán et al., 2005).

Respecto de la talla normal, la ENN de 1996 (Ministerio de Salud, 1996) identificó que los niños de edad preescolar presentaban la mayor prevalencia para esta condición, 79,0% en comparación a un 75,3% de las niñas; diferencia de apenas un 3,7%, lo cual no se presentó en el grupo de preescolares estudiados, ya que tanto los niños como las niñas presentaron la misma prevalencia para la talla normal (90%).

Referente al bajo peso la ENN realizada en el 2008-2009 (Ministerio de Salud, 2009) identificó que un 5,3% de los niños presentaron bajo peso, porcentaje menor al registrado en los niños del presente estudio (8%), mientras que en el caso de las niñas el porcentaje fue de 7,1% similar al porcentaje registrado de las niñas del presente estudio (6%).

Sin embargo, en el estudio realizado por Chinnock et al. (Chinnock, Zúñiga; 2018), la prevalencia de bajo peso en preescolares costarricenses fue de un 0%.

En el estudio realizado por Ceballos et al. (Ceballos et al., 2012) con niños de edad preescolar pertenecientes al Valle de Toluca en México; se identificó una prevalencia del 1,64% para el bajo peso, donde los niños presentan mayor dificultad para el peso normal que las niñas. Aunque la prevalencia es menor al presente estudio, se identifica que al igual que los niños de Toluca, los niños costarricenses también tienen la mayor prevalencia de bajo peso.

En el caso de la Encuesta Estatal de Nutrición realizada en el estado de Hidalgo, México; esta mostró una prevalencia de bajo peso de 7,4% en menores de 5 años, porcentaje similar al registrado en los preescolares del presente estudio (Galván y Atalah, 2008).

Como se puede denotar los preescolares costarricenses estudiados presentan una mayor prevalencia para el peso normal y una menor prevalencia del sobrepeso y obesidad tanto en los niños como en las niñas.

Para la normalidad del peso, preescolares de Toluca presentaron una prevalencia del 73,77% (Ceballos et al., 2012), prevalencia menor a la obtenida en los preescolares estudiados.

En el presente estudio se identificó que el grupo de niños presentó el doble de la prevalencia de sobrepeso (16%) en comparación con el de las niñas (8%), lo cual mostró que la prevalencia de sobrepeso ha ido aumentando en los últimos años en los niños, ya que tanto en la ENN del 2008-2009 (Ministerio de Salud, 2009), como en la ENN de 1996 (Ministerio de Salud, 1996) la prevalencia de sobrepeso entre ambos grupos de sujetos fue la misma.

De acuerdo a Chinnock et al. (Chinnock, Zúñiga; 2018), el riesgo de exceso de peso en preescolares costarricenses ha aumentado. Para el año 1997 la prevalencia era de un 25,3% y para el año 2014, 17 años después la prevalencia identificada fue de un 50%; el doble de lo identificado en el año 1997.

Estudios realizados en Latinoamérica como la evaluación nutricional de niños y niñas de edad preescolar de Toluca, México; manifestaron una prevalencia de sobrepeso del 15,23% y 20,13% respectivamente. En el caso de la obesidad la prevalencia fue de 9,93% en niños y 3,9% en niñas (Ceballos et al., 2012). En el caso del sobrepeso en niños, la prevalencia fue similar al de los niños preescolares costarricenses, sin embargo; para el sobrepeso en las niñas y la obesidad tanto en los niños como en las niñas, la prevalencia de los preescolares de Toluca fueron superiores a los del presente estudio.

En el caso de niños chilenos de nivel socioeconómico alto pertenecientes a la región Metropolitana, mostraron prevalencias de sobrepeso de un 14%, valor similar al registrado en los niños del presente estudio (Eyzaguirre et al., 2005). En el caso de la prevalencia de obesidad, esta fue mayor en los niños; resultado que también se presentó en un estudio realizado entre el año 2007 y 2009 con preescolares chilenos de ambos sexos (Navarrete y Cartes, 2011).

Sobre la obesidad a edad preescolar diversos estudios han mostrado prevalencias de un 9% en niños chilenos de 2 a 5 años (Kain et al., 2007), 13% de niños y jóvenes chilenos de nivel socioeconómico alto (Kain et al., 2010); porcentajes más altos que los obtenidos en el presente estudio.

En Costa Rica aún son escasos los estudios correspondientes a evaluaciones nutricionales en la población preescolar y aunque en Latinoamérica se han realizado diversos estudios, estos involucran muchas veces grupos de sujetos con edades de adolescentes lo cual quizá no refleja de forma más precisa el estado nutricional por medio de técnicas antropométricas de la población entre los 2 a 6 años de edad. Sin embargo, una constante que muestran los estudios es que en las últimas décadas se ha producido un cambio en el perfil epidemiológico-nutricional, caracterizado por una disminución en la prevalencia de malnutrición por déficit y el aumento progresivo de la prevalencia de sobrepeso y obesidad (Gamboa et al, 2007; Marín et al., 2005).

## 5. Conclusiones

El principal problema nutricional identificado en los preescolares evaluados fue el sobrepeso y obesidad, resultados considerados preocupantes desde un punto de vista de salud pública, dado que se asocian a diversas complicaciones biológicas, psicológicas y sociales en esta etapa de la vida; con el riesgo que se perpetúe en la edad adulta. Por lo anterior, es importante continuar evaluando el estado nutricional en preescolares costarricenses, con el fin de promover cambios en la dieta y en el componente de gasto energético en los niños.

## Referencias

- Aballay, L.R., Eynard, A.R., Díaz, M.P., Navarro, A., Muñoz, S.E. (2013). Overweight and Obesity: The relationship to metabolic syndrome, cardiovascular disease, and cancer in South America. *Nutr Rev*, 71 (3): 168-179
- Alarcón, M., Atalah, E. (2009). Confiabilidad de las mediciones antropométricas en escolares de la comuna de Vicuña (Chile). *Rev Chil Nutr*, 36 (4): 1056-1062
- Bolzán, A., Gatella, M., Cotti, M. (2005). Aplicación de dos métodos diagnósticos para evaluar el estado nutricional de una población infantil: Enfoque epidemiológico y enfoque de punto de corte. *Rev Chil Pediatr*, 76 (5): 485-493
- Chinnock, A., Zúñiga, G. (2018). Prevalencia de malnutrición según grupos de edad en diferentes comunidades de Costa Rica entre 1997 y 2014. *Poblac Salud Mesoam* 15, (2). Fecha de acceso: 01 sep. 2018. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/psm/article/view/31008/31569>
- Ceballos, C., Vizcarra, I., Diego, L., Reyes, C., Loza, M. (2012). Sobrepeso y obesidad en preescolares y escolares de una comunidad periurbana de origen otomí del Valle de Toluca, México. *Poblac Salud Mesoam* 10 (1): 1-23
- Fecha de acceso: 01 sep. 2018. <http://dx.doi.org/10.15517/psm.v10i1.1200>.
- Eyzaguirre, F., Mericq, V., Ceresa, S., Youlton, R., Zacarías, J. (2005). Prevalencia de sobrepeso y obesidad en niños que se controlan en pediatría ambulatoria en Clínica Las Condes. *Rev Chil Pediatr*, 76 (2): 143-149
- Fernández, J., Aranda, E., Ramos, C., de Guía, M., Hernández, A., Rodríguez, J., Pérez, F. (2014). Evaluación del estado nutricional de estudiantes adolescentes de Extremadura basado en medidas antropométricas. *Nutr Hosp*, 29 (3), 665-673.
- Galván, M., Atalah, E. (2008). Variables asociadas a la calidad de la dieta en preescolares de Hidalgo, México. *Rev Chil Nutr*, 35 (4): 413-420
- Gamboa, E., López, N., Veracala, L., Prada, G. (2007). Displaced and local children's alimentary patterns and nutritional state in Piedecuesta, Colombia. *Rev Salud Pública*, 9: 129-139
- Gutiérrez, Y., Kain, J., Uauy, R., Galván, M., Corvalán, C. (2000). Estado nutricional de preescolares asistentes a la Junta Nacional de Jardines Infantiles de Chile: evaluación de la concordancia entre indicadores antropométricos de obesidad y obesidad central. *Arch Latinoam Nutr*, 59 (1): 30-37
- Kain, J., Corvalán, C., Lera, L., Galván, M., Uauy, R. (2009). Accelerated Growth in Early Life and Obesity in Preschool Chilean Children. *Obesity*, 17: 1603-1608
- Kain, J., Galván, M., Taibo, M., Corvalán, C., Lera, L., Uauy, R. (2010). Evolución del estado nutricional de niños chilenos desde la etapa preescolar a la escolar: resultados antropométricos según procedencia de las mediciones. *Arch Latinoam Nutr*, 60 (2): 155-159

- Kain, J., Lera, L., Rojas, J., Uauy, R. (2007). Obesidad en preescolares de la Región Metropolitana de Chile. *Rev Med Chile*, 135: 63-70
- Lohman, T.G., Roche, A.F. (1988). Anthropometric standardization reference manual. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Marfell-Jones, M., Olds, T., Stewart, A., Carter, L. (2006). International standards for anthropometric assessment. Potchefstroom, South Africa, ISAK.
- Marín, L., Segal, A., Panigassi, G., Maranhã, L., Sampaio, M., Pérez, R. (2005). Food Insecurity perception in families with elderly in Campinas, Sao Paulo, Brazil. *Cad Saude Publica*, 21 (5): 1433-1440
- Ministerio de Salud de Costa Rica. (1996). Encuesta Nacional de Nutrición: Fascículo 1, Antropometría. San José, Costa Rica.
- Ministerio de Salud de Costa Rica. (2009). Encuesta Nacional de Nutrición: Antropometría. San José, Costa Rica.
- Navarrete, C., Cartes, R. (2011). Estado nutricional de preescolares de la comuna Alto BioBio y su relación con características etnodemográficas. *Rev Chil Nutr*, 38 (1): 52-58
- Pereira, A.P., Seabra, T.A., Silva, G.R., Katzmarzyk, T.K., Beunen, P.G., Maia, J.A. (2010). Prevalence of overweight, obesity and physical activity levels in children from Azores Islands. *Ann Hum Biol* 2010, 37 (5): 682-691
- Pirinçci, E., Durmus, B., Gündo-Gdu, C., Açik, Y. (2010). Prevalence and risk factors of overweight and obesity among urban school children in Elazığ City (Eastern Turkey, 2007). *Ann Hum Biol*, 37 (1): 44-56

## Análisis de la disponibilidad de piña orgánica y jugo de piña orgánica en Costa Rica para la exportación

Analysis of the availability of organic pineapple and organic pine juice in Costa Rica for export

Kendall Ariana López Peña<sup>1</sup>  
Roy Mora Vega<sup>2</sup>

Recibido: 6-4-2018

Aprobado: 31-10-2018

### Resumen

El presente artículo tiene como objetivo realizar un análisis de la composición y dinámica del sector de producción y exportación de piña orgánica en Costa Rica, el cual permita responder a la interrogante ¿cuál es la situación del sector de piña orgánica en Costa Rica? Se recurrió a la recolección de información primaria y secundaria, como consultas a informantes claves institucionales y del sector productivo, así como estadísticas oficiales. El artículo revisa el marco legal e institucional y de la evolución de la producción y exportación de piña orgánica. Además, se realiza un aporte en la identificación actualizada de productores nacionales con capacidad para exportar, así como en el análisis de los factores positivos y negativos en el nivel interno y externo que afectan al sector de piña orgánica, mediante la técnica FODA.

Palabras claves: cultivos costarricenses, piña orgánica, exportación agrícola

### Abstrac

The objective of this article is to analyze the definition and dynamics of the production and export sector of organic pineapples in Costa Rica. Who answers the question of what is the situation of the organic pineapple sector in Costa Rica?. The collection of primary and secondary information was used, as institutional questions and the productive sector, as well as official statistics. The article reviews the legal and institutional framework and the evolution of the production and export of organic pineapple. In addition, an contribution is made in the updated identification of the national producers to export, as well as in the analysis of positive and negative factors internally and externally that affect the sector.

Keyword : Costa Rican crops, organic pineapple, export

<sup>1</sup> Máster en Relaciones Internacionales y Diplomacia con énfasis en Gerencia de la Cooperación Internacional Especialidad en Introducción y penetración de mercados internacionales . Directora general, Asesores de Comercio Exterior ACOEXT, Costa Rica. Correo electrónico: alopez@acoext.cr

<sup>2</sup> Máster en Gerencia del Comercio Internacional Especialidad en Política Comercial y proyectos de Cooperación Internacional. Director Administrativo y Financiero, Asesores de Comercio Exterior ACOEXT, ACOEXT Costa Rica. Correo electrónico: rmora@acoext.cr



## 1. Introducción

El presente artículo es resultado de una investigación realizada para la empresa Asesores de Comercio Exterior (ACOEXT), sede Costa Rica, la cual recibió por parte de un socio comercial en Estados Unidos de América una solicitud para realizar una prospección básica de mercado sobre la disponibilidad de piña orgánica y jugo de piña orgánica en Costa Rica.

En ese sentido, se inició un proceso de revisión e investigación del sector para identificar posibles productores y exportadores que contaran con disponibilidad de producción y que cumplieran con los requerimientos básicos para ese mercado. Sin embargo, se tuvieron importantes dificultades para acceder a información actualizada que permitiera identificar a aquellas organizaciones productoras y con potencial exportador de piña y jugo de piña orgánico, por lo que se debió construir una base de datos actualizada de dichas empresas. Este instrumento junto con una revisión más amplia de la evolución legal, institucional, productiva y comercial de la producción orgánica de piña se presenta en este artículo.

El documento se compone de una sección en la que se presenta la metodología utilizada. En segundo lugar, se hace una descripción del marco normativo e institucional relacionado con el sector de piña orgánica. Seguidamente se analiza la evolución en la producción y exportaciones. En un cuarto apartado se presenta una sistematización actualizada de las pymes productoras y exportadoras, para posteriormente realizar un análisis FODA del sector de piña orgánica. Finalmente se presentan las conclusiones del estudio.

## 2. Metodología

En la realización del presente trabajo se recurrió a la revisión y análisis de fuentes primarias y secundarias. En el primer caso se realizaron entrevistas telefónicas a una lista de 120 empresas exportadoras de piña que intentaba verificar en primera instancia la producción o exportación de piña orgánica; así como la agencia certificadora,

el tipo de norma, el tipo de certificación y los mercados de exportación. Asimismo, se realizaron consultas a instituciones públicas y privadas.

En el nivel de revisión secundaria se recurrió a estadísticas oficiales de producción y exportación de piña, así como a bases de datos facilitadas por entes relacionados con el sector. La revisión de esta información secundaria permitió obtener los datos sobre la evolución en la producción y exportación de piña orgánica en Costa Rica, así como del marco legal e institucional que rige al sector.

Para la sistematización de las empresas que componen la oferta de piña orgánica, se recurrió tanto a información secundaria como primaria. En ese sentido, como se mencionó anteriormente, se solicitó a la Promotora de Comercio Exterior (PROCOMER) una base de datos de empresas exportadoras de piña, la cual dio como resultado una lista de 120 empresas exportadoras de piña fresca y jugo de piña tanto de la técnica convencional como orgánica. Fue necesario verificar por medio de entrevistas telefónicas con cada una de esas empresas si contaban con oferta disponible de piña orgánica o jugo de piña orgánica, así como otros datos de interés necesarios para la construcción de la base de datos. Lo anterior debido a que el instrumento proporcionado por PROCOMER no distingue las empresas exportadoras de piña orgánica de las convencionales. Adicionalmente, se contactaron otros entes públicos y privados que podrían tener información actualizada para identificar productores o exportadores. Las organizaciones consultadas fueron

- Unidad de Acreditación y Registro en Agricultura Orgánica (ARAO) del MAG.
- Cámara Nacional de Productores y Exportadores de Piña (CANAPEP).
- Cámara Nacional de Exportadores y productos orgánicos (CANAPRO).
- Asociación Nacional de Agricultores orgánicos (ANAO).
- Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA).

- Universidad EARTH.
- Fundación PROAGROIN.
- COOPEPROAGRO R.L.
- Empresa FRUCTA.
- Finca de Tarso.
- Empresa Dole.
- IBS Soluciones Verdes <sup>3</sup>.

De estas organizaciones únicamente IBS Soluciones Verdes contaba con un Directorio de Productores Orgánicos; sin embargo, este estaba desactualizado por lo que fue necesaria la reconstrucción de datos de contacto. Los demás entes no tenían información al respecto. Este ejercicio se complementó con la búsqueda de información en medios de comunicación escrita y directorios disponibles en Internet. A partir de la información obtenida de las distintas fuentes se construyó una nueva base de datos que fue validada mediante llamadas telefónicas a las empresas.

Finalmente, el estudio se complementa con un ejercicio de análisis del sector de piña orgánica, realizado por medio de la técnica del FODA. Según Ramírez (2009) “el diagnóstico situacional FODA es una herramienta que posibilita conocer y evaluar las condiciones de operación reales de una organización, a partir del análisis de esas cuatro variables principales, con el fin de proponer acciones y estrategias para su beneficio” (p.55). Por lo tanto, dicha matriz permite tener una visión más clara de los retos y oportunidades que enfrentan las PYMES productoras y exportadoras de piña orgánica.

### 3. Marco referencial

En el nivel global y particularmente en el sector agrícola, el desarrollo e implementación de certificaciones socioambientales ha sido de gran importancia en los últimos años para la consolidación de la eficiencia, la equidad y la sostenibilidad en las cadenas de mercancías. En el caso de productos frescos con destino a mercados sofisticados, la coordinación entre actores de la cadena productiva es

fundamental para el mejoramiento de los procesos y poder brindar un producto que cumpla con las exigencias del consumidor final (Ruben y Sáenz, 2008).

En materia de comercio internacional de productos agrícolas, existe una fuerte tendencia a que el tema de estandarización sea dominado por las grandes cadenas de supermercados, donde los consumidores de los mercados de destino disponen de un conjunto de bienes agrícolas más homogéneos (Van y Espinel, 2007). Las iniciativas de certificaciones socioambientales se han ampliado apresuradamente a diversos tipos de productos agrícolas en todas las regiones del mundo, tal y como lo afirman Reynolds, Murray y Heller, (2007), al mencionar que los sistemas de certificación están aumentando en el sector manufacturero, pero se multiplican más rápidamente en los sectores agrícolas y naturales, particularmente en alimentos, madera y flores.

Con el auge de estos sistemas ha surgido una diversidad de esquemas bajo los cuales se organizan las certificaciones. Según el Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA) (citado por Mora, François y Sáenz, (2012):

los más complejos cuentan con una estructura compuesta por un organismo, conocido como “ente normalizador”, quien definen las normas que debe cumplir el productor que quiera optar a una certificación y un sello particular. Por su parte, la certificación no es otorgada por el organismo normalizador, si no que existe otra entidad encargada de brindarla. Esta puede ser una organización privada o gubernamental que se denomina “ente certificador” o “agencia certificadora”, que es la encargada de fiscalizar y decidir si el productor o fabricante cumple con las normas establecidas y, por tanto, es la responsable de aprobar la certificación y el uso del sello. Finalmente, las agencias certificadoras a su vez deben estar acreditadas por organismos, públicos o privado, autorizados para tal fin, con el objetivo de brindar un doble control entre la agencia certificadora y el organismo garante internacional. (p. 11)

3 La oferta de valor gira de IBS Soluciones Verdes gira en torno al diseño, desarrollo y ejecución de proyectos verdes para el encadenamiento comercial entre productores y mercados nacionales.

Se pueden identificar al menos cuatro tipos de esquemas, según quién elabora las normas y supervisa el proceso, de acuerdo con lo indicado por Gareffi, Humphrey, Kaplinsky y Sturgeon, (2001), tal y como se observa en el cuadro 1:

Cuadro 1. Tipos de esquemas de certificación			
Certificación por primera parte	Certificación por segunda parte	Certificaciones por tercera parte	Certificaciones por cuarta parte
Se da cuando es la propia empresa que se autoimpone el cumplimiento de ciertas normativas y estándares. Esta puede resultar de poca credibilidad debido a los conflictos de intereses que se puedan dar en la organización.	En este caso la creación de certificaciones o la verificación de su cumplimiento es iniciativa de una organización de la industria.	Parte implican la presencia de un actor externo, por lo general una ONG, que establece sus normas y estructuras de cumplimiento sobre un sector productivo. Por lo general se caracterizan por sus estructuras más participativas y transparentes.	Son coordinadas por los gobiernos o por organismo multilaterales.

Fuente: Elaboración propia con información de Mora, et al., 2012.

Sin importar el esquema de gestión de la certificación, estas tienen como fin solucionar una problemática particular en un sector o industria. En el caso del sector agroalimentario, y particularmente de la piña, busca mejoras en aspectos de carácter social y ambiental.

En relación con la agricultura orgánica, se debe decir que es un sistema de producción mediante el cual se busca utilizar al máximo los recursos disponibles en la finca, al darle énfasis a la actividad biológica y de esa forma no utilizar productos agroquímicos, así como minimizar el uso de los recursos no renovables para proteger el ambiente y la salud humana (FAO, 2003). En el caso de Costa Rica, la legislación vigente define que la actividad agropecuaria orgánica es aquella que se sustenta en:

... sistemas naturales para mantener y recuperar la fertilidad de los suelos, la diversidad biológica y el manejo adecuado del recurso hídrico, y que propicie los ciclos biológicos en el uso del suelo. Esta actividad desecha el uso de agroquímicos sintéticos, cuyo efecto tóxico afecte la salud humana y el ambiente, así como el uso de

organismos transgénicos. Esta actividad, además de contribuir al equilibrio ambiental, tiende a un equilibrio sociocultural de las formas de organización comunitaria indígena y campesina, integra los conocimientos tradicionales a las prácticas actuales, genera condiciones laborales justas y defiende el derecho de las personas a producir alimentos sanos priorizando el uso de los recursos locales. La actividad agropecuaria orgánica también es conocida como agricultura ecológica o biológica (Poder Ejecutivo, 2009, p. 13).

### 3.1 Marco legal e institucional de la agricultura orgánica en Costa Rica

El marco legal de la agricultura orgánica está constituido básicamente por tres leyes y tres decretos ejecutivos, en los cuales se establecen los elementos conceptuales e institucionales aplicables a la materia, tal y como se observa en el cuadro 2:

Cuadro 2. *Marco normativo de la agricultura orgánica en Costa Rica*

Normativa	Descripción
Ley Orgánica del ambiente N° 7554. Publicada en la Gaceta N° 101 del 27 de mayo de 1998.	Establece que la agricultura ecológica es sinónimo de orgánica o biológica, y que esta es la que emplea métodos y sistemas compatibles con la protección y el mejoramiento ecológico sin emplear insumos o productos de síntesis química, así como que el Estado promoverá la agricultura orgánica, como actividad complementaria a la agricultura y la agroindustria tradicional. Esta ley indica que para calificar un producto como ecológico, deberá tener una certificación otorgada por una agencia nacional o internacional acreditada ante el Estado costarricense. Designa al Ministerio de Agricultura y Ganadería como ente rector de las políticas para este sector.
Ley de Protección fitosanitaria N° 7664. Publicado en la Gaceta N° 83 del viernes 2 de mayo de 1997.	Menciona que el Servicio Fitosanitario del Estado llevará el registro de los productores y procesadores de vegetales e insumos orgánicos y supervisará el cumplimiento de los procedimientos establecidos. Asimismo, podrá emitir los certificados de agricultura orgánica o acreditar, para que los extiendan, a personas físicas o jurídicas que demuestren idoneidad, conforme a la Ley Orgánica del Ambiente.
Decreto Ejecutivo: Reglamento de Agricultura Orgánica N° 29782-MAG. Publicado en La Gaceta N°179 del 18 de setiembre del 2001.	Tiene como finalidad establecer directrices tendientes a regular la producción, elaboración y comercialización de productos agropecuarios orgánicos en Costa Rica, así como definir la normativa para las diferentes etapas de los procesos de producción y certificación de los mismos.
Ley de Desarrollo, Promoción y Fomento de la Actividad Agropecuaria Orgánica N° 8591. Publicada en la Gaceta N° 155 del 14 de agosto del 2007.	Esta ley tiene como objetivo asegurar el cumplimiento de los objetivos de desarrollo, promoción, fomento y gestión de la actividad agropecuaria orgánica, fortalecer los mecanismos de control y promoción de los productos derivados de la actividad agropecuaria orgánica, así como procurar la competitividad y rentabilidad de dichos productos.
Decreto Ejecutivo: Reglamento a la Ley 8591 sobre Desarrollo, Promoción y Fomento de la Actividad Agropecuaria Orgánica 35242-MAG-H-MEIC. Publicado en La Gaceta N° 107 del 4 de junio del 2009.	Este decreto constituye el Reglamento a la Ley N° 8591 del 14 de agosto 2007, para el Desarrollo, Promoción y Fomento de la Actividad Agropecuaria Orgánica.
Decreto Ejecutivo: Reglamento de la Estructura Organizativa del Servicio Fitosanitario del Estado N° 36801-MAG. Publicado en la Gaceta N° 198 del 14 de octubre de 2011.	Establece que las funciones asignadas al Servicio Fitosanitario del Estado (SFE) o la Dirección deben ser asumidas por la Unidad de Acreditación y Registro en Agricultura Orgánica del Departamento de Operaciones Regionales.

Fuente: Elaboración propia, con información de Asamblea Legislativa, 1995; Asamblea Legislativa, 1997; Poder Ejecutivo, 2001; Asamblea Legislativa, 2007; Poder Ejecutivo, 2009; Poder Ejecutivo, 2011.

En el nivel institucional, el ente estatal que tienen responsabilidades con el desarrollo de la agricultura orgánica es el Ministerio de Agricultura y Ganadería (MAG) por medio del Programa Nacional de Agricultura Orgánica (PNAO) y el Servicio Fitosanitario del Estado

(SFE) mediante la Unidad de Acreditación y Registro en Agricultura Orgánica (ARAO) y el Programa de Acreditación de Certificadoras de productos vegetales frescos orgánicos, según se observa en el cuadro 3:

Cuadro 3. *Marco institucional de la agricultura orgánica en Costa Rica*

Institucionalidad	Descripción
Programa Nacional de Agricultura Orgánica (PNAO) – MAG	<p>Fue creado en 1994 como un Programa adscrito a la Dirección de Programas Nacionales del MAG, con el objetivo de apoyar y promover el desarrollo de la agricultura orgánica a través del fomento de la producción, transformación y comercialización de los productos orgánicos.</p> <p>El PNAO, coordina el Programa de Investigación y Transferencia de Tecnología en Producción Orgánica (PITTA P.O.), que es una instancia donde participa el sector productivo, académico y el público, y donde se articula acciones para impulsar la investigación y la difusión de resultados hacia los productores.</p>
Unidad de Acreditación y Registro en Agricultura Orgánica (ARAO) - SFE/MAG	Es la unidad responsable de registrar a toda agencia certificadora, inspector orgánico, productor orgánico, finca orgánica o en transición, establecimiento de procesamiento, de comercialización, almacenamiento y elaboración de productos orgánicos, ya que solo las personas físicas y jurídicas cuyas fincas, industrias o establecimientos estén inscritas en los correspondientes registros podrán cultivar, producir, elaborar, envasar comercializar o almacenar productos con la denominación de Orgánica, según se establece en el Decreto Ejecutivo N° 29782-MAG.
Programa de Acreditación de Certificadoras de productos vegetales frescos orgánicos - SFE/MAG	Este Programa es el que Acredita a las Agencias Certificadoras para la exportación de productos vegetales frescos orgánicos con destino a la Unión Europea y a Suiza, donde Costa Rica tiene la categoría de país tercero.

Fuente: Elaboración propia, con información de Ministerio de Agricultura y Ganadería (MAG), 2014; Servicio Fitosanitario del Estado (SFE), (n.d.)

En Costa Rica, al igual que en otras regiones del mundo, es prohibido vender productos agrícolas rotulados o etiquetados como orgánicos si no están certificados. Esto implica que debe existir un esquema de certificación que acredite el cumplimiento de la normativa aplicable para que un producto sea considerado como orgánico. En ese sentido, en el *Reglamento de Agricultura Orgánica N° 29782-MAG* se establecen los lineamientos que regulan la producción, elaboración y comercialización de productos agropecuarios orgánicos, es decir, el sistema de certificación aplicable a nivel nacional.

Complementariamente a la institucionalidad estatal existe otros entes privados y cooperativos que juegan algún rol en el apoyo a las PYMES productoras y exportadoras de piña orgánica, entre ellas se pueden citar las siguientes:

- Cámara Nacional de Productores y Exportadores de Piña (CANAPEP): agrupa a productores y exportadores, tanto de piña convencional como orgánica, con el objetivo de facilitar los procesos de inserción en los mercados internacionales, así como orientar en el cumplimiento de la normativa ambiental, laboral y social requerida.
- Cámara Nacional de Exportadores y productos orgánicos (CANAPRO): tiene como fin coordinar entre actores de producción orgánica para mejorar las condiciones del sector mediante la generación de capacidades, recursos técnicos, búsqueda de financiamiento y promoción en el nivel nacional e internacional.
- Asociación Nacional de Agricultores orgánicos (ANAO): busca apoyar a los productores en sus esfuerzos de comercialización, especialmente en los procesos de certificación, así como promover y divulgar conocimiento sobre producción orgánica.



- Entes certificadores: son los responsables de evaluar la conformidad y certificar el cumplimiento de las normas, en el caso de Costa Rica destacan algunos como PRIMULABS, Eco Logica, BCS OKO-Garantie, GmbH y Control Union Certification.
- Cooperativas: como entes asociativos que agrupan a pequeños productores de piña, facilitan la generación de economías de escala, mejorando la posición de estos en la producción y la comercialización. Como ejemplo de este tipo de cooperativas se puede mencionar a COOPEPROAGRO R.L y COOPEZARCERO R.L.

#### 4. Evolución de la agricultura orgánica en Costa Rica

Los antecedentes de la producción orgánica se remontan a los años ochenta, con producciones a pequeña escala. A finales de esa década algunas asociaciones lograron establecer contactos en los mercados de Estados Unidos y Europa, para comercializar cacao y banano orgánico certificado. Durante los años 90 se dio un mayor interés por el tema, producto del involucramiento de instituciones estatales que empezaron a gestionar programas y proyectos para su fomento (IBS Soluciones, 2013).

En 2007 se creó la primera certificadora nacional y en 2008 PROCOMER inició el registro de exportaciones orgánicas como rubro diferente a los productos convencionales. Con el pasar del tiempo, los esfuerzos realizados por las organizaciones de la sociedad civil, el involucramiento del Estado, la formulación de legislación y el surgimiento de nuevos mercados se fue desarrollando un sector de producción orgánica más consolidado (IBS Soluciones Verdes, 2013).

Durante la década del 2000 al 2010 se impulsó la creación de legislación específica aplicable al sector, dando directrices sobre el proceso para la certificación orgánica. Pese a estos avances en materia normativa la producción fue muy irregular, presentó altibajos en la cantidad de hectáreas sembradas. Según el MAG (2015), en 2000 se registraron 8.606 hectáreas que fueron creciendo sostenidamente hasta llegar a las 10.682 hectáreas en

2004, en 2005 disminuyó la producción, la cual se volvió a recuperar al siguiente año. Durante los siguientes tres años se dio una importante disminución en la producción, como se muestra en la figura 1:

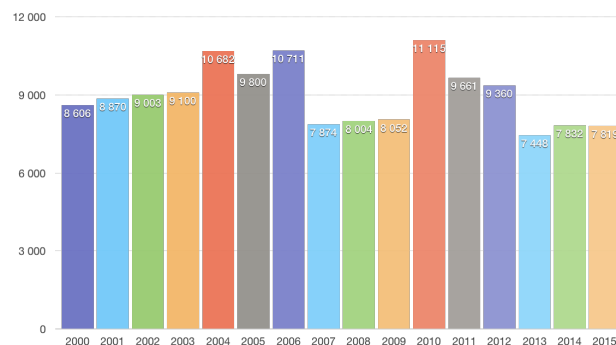


Figura 1. Evolución área cultivada bajo el sistema orgánico en Costa Rica 2000-2015 (ha). Elaboración propia con información de MAG, 2015.

Nota: abreviaturas ha: hectáreas

Durante 2010 se refleja un aumento en la producción orgánica, la cual llegó a 11.115 hectáreas, fue el año en que se dio la mayor cobertura de siembra. Sin embargo, durante los años posteriores se ha dado una disminución de la cantidad de hectáreas cultivadas, llegando a poco más de 7 mil hectáreas en 2015. Este comportamiento irregular ha sido atribuido a diferentes razones entre ellas se mencionan obstáculos “culturales y prejuicios” que se presentan en la producción y la comercialización de los productos orgánicos (Barquero, 2010 en Soluciones Verdes, 2013), mientras que otros autores como Amador y Cussianovich (citado en Soluciones Verdes, 2002) atribuyen esta situación a la crisis económica mundial, y a los vaivenes de los precios de los productos orgánicos, en los mercados internacionales, argumento con el que coinciden autoridades gubernamentales y productores, quienes indican que este comportamiento es resultado de una menor demanda en los mercados internacionales (Barquero, 2014). Sin embargo, el *Estudio sobre el entorno nacional de la agricultura orgánica en Costa Rica* indica que:

....más que de altibajos, se puede hablar de un estancamiento y reducción en su superficie, como consecuencia de la falta de recursos y servicios de apoyo tanto públicos como privados para su desarrollo, la necesidad de un cambio de



enfoque más comercial que socio ambiental y la disminución del apoyo por parte de la cooperación internacional (Soluciones Verdes, 2013, p. 15).

En la figura 2 se muestra la evolución de los principales productos certificados en Costa Rica:

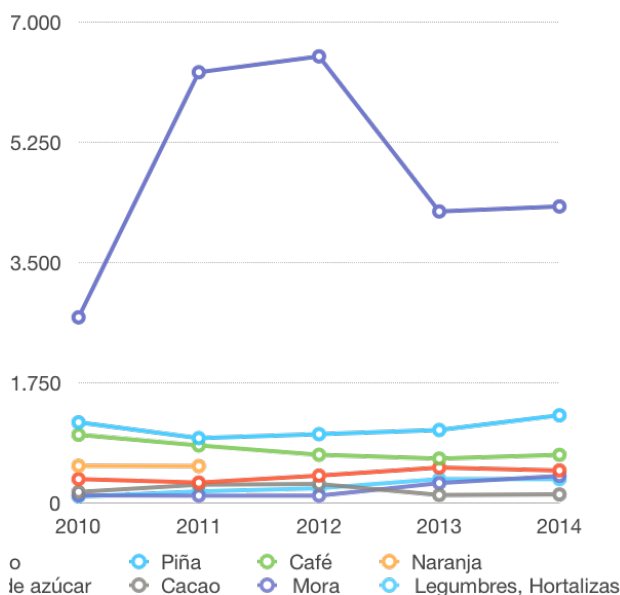


Figura 2. Evolución de los principales productos certificados en Costa Rica 2010-2014 (en ha). Elaboración propia con información de MAG, 2014.

Nota: en 2015 no se registran datos por parte de MAG. Abreviaturas: ha: hectáreas

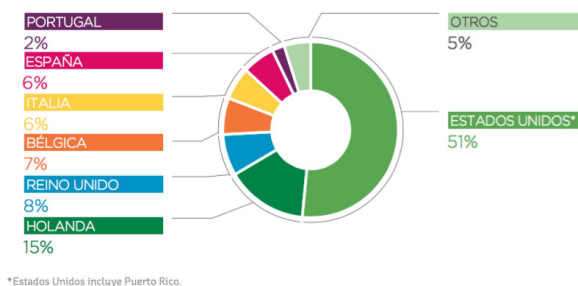
En relación con la cantidad de unidades productivas y empresariales certificadas como orgánicas, según datos del SFE (2016) en el país existen un total de 20 fincas en proceso de transición, cuatro organizaciones bajo la modalidad de certificación participativa, 18 productores agrícolas, 26 empresas procesadoras y 30 empresas comercializadores registrados ante la Unidad de Acreditación y Registro en Agricultura Orgánica.

Específicamente con respecto a la producción de piña orgánica, ha existido un leve aumento en la cantidad de hectáreas de cultivo certificadas, al pasar de 948 ha en 2011 a 1.281,1 ha en 2014, está solo por debajo del banano que tenía 4.317,5 ha. de cultivo certificado en ese año (MAG, 2014).

#### 4.1 Principales mercados de exportación de piña orgánica

Históricamente la piña ha ocupado un lugar preponderante en la oferta exportadora del país. Según datos de PROCOMER (2015) desde 2010 hasta 2014 la piña se ha posicionado como el tercer principal producto de exportación, solo superado por los circuitos integrados y microestructuras electrónicas que ocuparon el primer lugar, y las exportaciones de banano ubicadas en segunda posición.

Según PROCOMER, (2015), la importancia de la piña ha ido en ascenso como producto exportado al pasar de USD 662 millones en 2010 a USD 865 millones en 2014, asimismo, se pasó de 33 países de destino a 50 en ese mismo período. Los principales mercados de destino en 2014 según el valor de las exportaciones fueron en orden de importancia Estados Unidos, Holanda y Reino Unido. Durante ese mismo año la piña ocupó el primer lugar como producto agrícola de exportación hacia América del Norte y el segundo a la Unión Europea (PROCOMER, 2015), según se observa en la figura 3:



\*Estados Unidos incluye Puerto Rico.

Figura 3. Valor de las exportaciones de piña según principales destinos en 2014. PROCOMER, 2015

Con respecto a la evolución de exportaciones de piña orgánica existe un importante vacío de información, ya que no hay datos históricos sistemáticos que indiquen el comportamiento para cada mercado. Sin embargo, según el Portal estadístico de comercio exterior de PROCOMER para el año 2016 se exportaron 11,234.8 Ton de piña orgánica con un valor FOB de USD 8,377. Estados Unidos se mantiene como el principal comprador de este producto (8,402.5 Ton), seguido por Bélgica (1,651.0 Ton) y Holanda (689.2 Ton).

En la siguiente figura se observan los principales destinos de exportación de piña orgánica durante 2016, según el valor FOB:

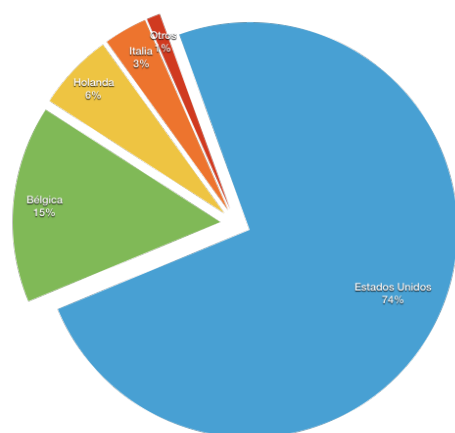


Figura 4. Valor FOB de las exportaciones de piña orgánica según principales destinos en 2016. Elaboración propia con información del el Portal estadístico de comercio exterior de PROCOMER, 2016. Nota: Otros incluye Grecia, Canadá, Portugal y Japón.

#### 4.2 Sistematización de Pymes productoras y exportadoras de piña orgánica

Una de las dificultades encontradas en la elaboración de este trabajo fue la falta de información sistematizada y actualizada sobre la oferta de empresas productoras y exportadoras de piña orgánica, por lo que un aporte relevante del estudio es la consolidación de una base de datos que concentra esta información.

La falta de información relacionada con la producción orgánica se ha advertido anteriormente. Según, González (2007) “...el escenario para este sector productivo es promisorio, pero es preciso que el Gobierno se preocupe por llevar un pulso sistemático a los movimientos en el mercado del sector orgánico”. Indicaba que “ni el Mipro<sup>4</sup> ni Procomer cuentan con estadísticas específicas que reflejen el comportamiento del mercado. Aún más en el marco del Cafta, del acuerdo con los europeos y del potencial con Asia” (González, 2007).

Cabe mencionar que la Unidad de Acreditación y Registro en Agricultura Orgánica (ARAO) del Servicio Fitosanitario del Estado, cuenta con el registro de los operadores autorizados para certificar piña orgánica, entre los que están: PRIMULABS, Eco Logica, BCS OKO-Garantie, GmbH y Control Union Certification (Morales, 2016).

El listado actualizado de empresas productoras de piña orgánica se construyó a partir de la base de datos de 120 empresas exportadoras de piña proporcionada por PROCOMER, de las cuales cinco cuentan con piña orgánica; el Directorio de Productores Orgánicos de la empresa IBS Soluciones Verdes que debió ser actualizado, así como la revisión de otras fuentes secundarias.

Como aspectos relevantes de la revisión destaca la identificación de organizaciones cooperativas que están trabajando con productores orgánicos. En ese sentido, se identificó a la Cooperativa de Servicios Múltiples de Zarcero (COOPEZARCERO R.L), que inauguró una Planta Agroindustrial de Jugos Orgánicos Certificados (Gobierno de Costa Rica, 2015).

En apoyo a esta iniciativa el MAG aportó cerca de 50 millones de colones para la compra de maquinaria y equipo para la producción y construcción de una bodega de almacenamiento y la ampliación del área de agroindustria; para el procesamiento de jugos a base de frutas y hortalizas orgánicas. Asimismo, esta cooperativa permite procesar 1.420 kilos de hortalizas orgánicas cultivadas por 64 asociados y disponer de los equipos y maquinaria necesarios para la producción y comercialización de los jugos orgánicos. La construcción de esta planta agroindustrial, ubicada en la comunidad de Tapezco, contó también con el apoyo económico del Instituto Mixto de Ayuda Social (IMAS), entidad que aportó 35 millones de colones. El resto de la inversión necesaria para la nueva infraestructura fue aportada por la cooperativa y los asociados (Gobierno de Costa Rica, 2015).

4 Programa Nacional de Agricultura Orgánica del Ministerio de la Producción, ente existente al momento de la publicación de El Financiero en 2007.

Resulta importante destacar que la iniciativa de COOPEZARCERO R.L, apoyada por el Gobierno de Costa Rica y otros entes gubernamentales, resultó positiva; ya que en este momento ese conglomerado de empresas y cooperativas identificadas son las que cuentan con una pequeña cantidad de oferta disponible de Piña Orgánica, y según Hidalgo (2016) con una planta para procesar 3000 kilos por día para el procesamiento.

No obstante, COOPEZARCERO R.L en este momento tiene el reto de certificarse bajo el reglamento orgánico estadounidense (NOP-USDA)<sup>5</sup>, ya que únicamente cuenta con la certificación de la Unión Europea. Lo anterior

muestra que requiere trabajar algunos detalles previos para solventar la demanda de jugo de piña orgánica para el mercado de los Estados Unidos, lo cual significa mejorar su potencial exportador para dicho mercado y por lo tanto lograr en un mediano y largo plazo responder a la demanda de producto orgánico por parte del mercado europeo y norteamericano.

En la siguiente tabla se sistematiza la base de datos de las empresas que actualmente producen y comercializan piña orgánica y jugo de piña orgánico, su correspondiente operador certificador, las normas con las que cuenta, el tipo de certificación y los mercados de exportación.

Cuadro 4. Base de datos de productores de piña orgánica en Costa Rica					
Empresa	Producto	Operador de certificado	Norma	Tipo de certificación	Mercado de exportación
AGRONORTE	Piña fresca Orgánica	PRIMUSLABS	Reglamento N°29782-MAG y NOP	Producción, procesamiento y comercialización	Estados Unidos, Europa
Agrícola la Danta	Piña fresca Orgánica	Eco Lógica	Reglamento N°29782-MAG y NOP	Finca individual	Estados Unidos, Europa, otros
Agroindustrial Piñas del Bosque no produce piña orgánica (Finca Ecopiñas-Finca la Virgen- Finca Santa Fe)	Piña fresca Orgánica	PRIMUSLABS	Reglamento N°29782-MAG y NOP	Producción y comercialización	Estados Unidos, Europa
Apiarios Tropicales S.A. enviar correo	Piña fresca Orgánica	BCS Öko-Garantie GmbH	Reglamento N°29782-MAG	Procesamiento y comercialización	Europa
Asociación de Productores de Piña de la Zona Norte S.A. (APROPIÑA)	Piña fresca	Eco Lógica	Reglamento N°29782-MAG	Producción y comercialización	Estados Unidos, Canadá, otros
Asociación de Productores Agroecológicos de Pital (APROAGEP)	Piña fresca	PRIMUSLABS	Reglamento N°29781 MAG y NOP	Producción y comercialización	Estados Unidos, Europa, otros
B y Jiménez Dos Mil Trece S.A.	Piña fresca Orgánica	BCS Öko-Garantie GmbH	Reglamento N°29782-MAG	Producción y comercialización	Estados Unidos
Compañía Frutera la Paz	Piña en trozos congelados Orgánica	PRIMUSLABS	Reglamento N°29782-MAG y NOP	Procesamiento y comercialización	Europa, Canadá
Compañía Mundimar S.A.	Jugo de piña, puré de piña congelado, piña congelada	BCS Öko-Garantie GmbH	Reglamento N°29782-MAG	Producción, procesamiento y comercialización	Estados Unidos, Europa, otros

5 Las siglas NOP hacen referencia al National Organic Program del Departamento de la Agricultura Estadounidense (USDA, por sus siglas en inglés).

Congelados y Jugos del Valle Verde S.A.	Piña fresca Orgánica	PRIMUSLABS	Reglamento N°29782-MAG y NOP	Producción, procesamiento y comercialización	Estados Unidos
Diversificados de Costa Rica S.A. (DICORI)	Piña fresca Orgánica	BCS Öko-Garantie GmbH	Reglamento N°29782-MAG y NOP	Producción, procesamiento y comercialización	Estados Unidos, Europa
Empresa Internacional de Comercio EICSA S.A.	Piña fresca	Eco Lógica	Reglamento N°29782-MAG	Producción y comercialización	Europa
Finca José Alberto Castro y Bertín Castro	Piña fresca Orgánica	Eco Lógica	Reglamento N°29782-MAG y NOP	Finca individual / Producción y comercialización	Estados Unidos
Fructa C.R. S.A.	Piña fresca Orgánica, Jugo y Trozos congelados	Eco Lógica	Reglamento N°29782-MAG y NOP	Procesamiento y comercialización	Europa y Estados Unidos
Asoproagroin	Piña fresca Orgánica	Eco Lógica	Reglamento N°29783-MAG y NOP	Producción y comercialización	Estados Unidos, Europa, otros
Fundación ProAgroin	Piña fresca Orgánica	Eco Lógica	Reglamento N°29782-MAG y NOP	Producción, procesamiento y comercialización	Estados Unidos, Europa, otros
Industrial Orgánica de Norte	Piña deshidratada, mermelada y vinagre de piña	PRIMUSLABS	Reglamento N°29782-MAG	Procesamiento y comercialización	Estados Unidos
L y L Proyectos MMV S.A.	Piña fresca Orgánica	PRIMUSLABS	Reglamento N°29782-MAG y NOP	Procesamiento y comercialización	Estados Unidos, Europa
Oro Verde Quintamani S.A.	Piña fresca	PRIMUSLABS	Reglamento N°29782-MAG	Producción, procesamiento y comercialización	Estados Unidos
Piña Pavón S.A.	Piña fresca Orgánica	BCS Öko-Garantie GmbH	Reglamento N°29782-MAG y NOP	Producción y comercialización	Estados Unidos
Piñas Orgánicas SOGO S.A.	Piña fresca Orgánica	PRIMUSLABS	Reglamento N°29782-MAG y NOP	Producción y comercialización	Estados Unidos, Europa, otros
Productos Agropecuarios VISA S.A.	Piña fresca Orgánica	PRIMUSLABS	Reglamento N°29782-MAG y NOP	Procesamiento y comercialización	Estados Unidos, Europa
Productos Hortícolas Norteños	Piña fresca Orgánica	PRIMUSLABS	Reglamento N°29784-MAG y NOP	Procesamiento y comercialización	Estados Unidos
Ricardo Rodríguez (Finca el Establo)	Piña fresca Orgánica	Eco Lógica / PRIMUSLABS	Reglamento N°29785-MAG y NOP	Producción y comercialización	Estados Unidos
Planta Hidrojet S. A	Piña fresca Orgánica	PRIMUSLABS	Reglamento N°29782-MAG y NOP	Empaque	No exporta
Valle del Tarso S.A.	Piña fresca orgánica	PRIMUSLABS	Reglamento N°29782-MAG y NOP	Procesamiento y comercialización	Estados Unidos, Europa

Fuente: Elaboración propia

De las 26 empresas identificadas del sector de piña orgánica y jugo de piña orgánica, destaca que la mayoría están certificadas bajo el esquema del *Reglamento N° 29782-MAG6*; que les permite exportar hacia el mercado de la Unión Europea. En un segundo lugar se encuentran las empresas certificadas bajo la normativa NOP, cuya producción se dirige al mercado de los EE. UU.

#### 4.3 Diagnóstico del sector exportador de piña orgánica en Costa Rica

Una vez revisado el marco legal, institucional, la evolución en el nivel de producción y exportaciones de piña orgánica se puede realizar un ejercicio de análisis de las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas que enfrente este sector productivo. Los principales aspectos descubiertos se sintetizan en el siguiente cuadro:

Cuadro 5. Análisis FODA del sector productor y exportador de piña orgánica

Fortalezas	Oportunidades
<p>Los productores nacionales tienen una amplia experiencia en el cultivo de la piña.</p> <p>Costa Rica es uno de los principales exportadores de piña fresca del mundo (convencional).</p> <p>Infraestructura logística y estrategias de mercadeo consolidadas.</p> <p>Reconocimiento internacional del país como productor de esta fruta.</p> <p>Condiciones climáticas y técnicas adecuadas para el cultivo de piña orgánica (Valor agregado).</p>	<p>Existencia de un marco legal e institucional de apoyo a la agricultura orgánica, como por ejemplo la Unidad de Acreditación y Registro en Agricultura Orgánica (ARAO) del Servicio Fitosanitario del Estado / (MAG).</p> <p>Reconocimiento de la Unión Europea de “Tercer país” para Costa Rica bajo el Reglamento N° 29782-MAG.</p> <p>Apoyo gubernamental para el impulso de proyectos relacionados a la producción orgánica, por ejemplo, el establecimiento de la Planta Agroindustrial de Jugos Orgánicos Certificados, de Coopezarcero, R.L.</p>
Debilidades	Amenazas
<p>Falta de organización sectorial de los productores de piña orgánica.</p> <p>Limitaciones de capacidad productiva para abastecer nuevas oportunidades de mercado.</p> <p>Limitaciones para generar productos con mayor valor agregado (i+d).</p> <p>Limitaciones de información sobre la oferta productiva disponible.</p>	<p>Costo y tramitología de la certificación de la Norma NOP, para la exportación al mercado de los Estados Unidos.</p> <p>Falta de sistematización de información por parte de los actores que componen el sistema de apoyo como PROCOMER y CANAPRO. Información desactualizada.</p> <p>PROCOMER no cuenta con una sistematización de los productos orgánicos para exportación y por tanto tampoco del producto de piña orgánica o jugo de piña orgánica.</p> <p>PROCOMER incorpora en la base de datos de los productores y/o exportadores de piña, tanto a la producción convencional como la orgánica. Es así que, en las estadísticas de la piña como el primer producto de exportación incluye ambos (tradicional y orgánico).</p> <p>Surgimiento de nuevos potenciales mercados, tales como China.</p>

Fuente: Elaboración propia

6 Costa Rica recibió por parte de la Unión Europea el reconocimiento de “país tercero” en el año 2008, lo que significa que este bloque reconoce las certificaciones otorgadas por Costa Rica, lo que facilita en gran medida las gestiones de comercio, y baja además los costos arancelarios. Suiza, se unió a este criterio, y también importa productos costarricenses aceptando las normas de trabajo, seguimiento y evaluación que se llevan a cabo en el país.

## 5. Discusión

La necesidad de identificar disponibilidad de oferta de piña orgánica para la exportación al mercado de Estados Unidos fue el punto de partida de esta investigación. No obstante, durante el desarrollo se descubrió la dificultad de encontrar una empresa certificada que cumpliera la normativa de acceso al mercado de Estados Unidos y con capacidad productiva disponible.

Los costos y la tramitología hacen que los productores de piña prioricen sobre el cultivo de piña convencional, de la cual sostienen una larga trayectoria y experiencia. Asimismo, la categoría de “tercer país” representa una oportunidad de exportación para el mercado de la Unión Europea la cual ha intentado potenciar la Unidad de Acreditación y Registro en Agricultura Orgánica (ARAO) del Servicio Fitosanitario del Estado / (MAG) a través de la institucionalización de dicha norma. No obstante, esta situación no se replica para el mercado de los Estados Unidos, el cual según los datos de exportación corresponde al principal mercado de exportación de piña.

En 2008 se institucionalizó el *Registro de exportaciones de productos orgánicos* por parte de la Promotora de Comercio Exterior (PROCOMER), sin embargo, el registro de exportaciones; específicamente de piña aún no se encuentra disponible y las sistematización contiene datos de exportadores de piña tanto convencional como orgánica. Resulta importante destacar, que este manuscrito intenta reflejar los esfuerzos en el marco legal e institucional en el sector de piña orgánica, así como el apoyo gubernamental de proyectos de producción orgánica; por ejemplo, COOPEZARCERO. También al mismo tiempo intenta mostrar las debilidades y las amenazas que aún siguen presentes en este sector.

Finalmente, el aporte principal se constituye en la base de datos de productores y exportadores de piña orgánica; la cual resulta ser el **primer esfuerzo** en el nivel costarricense en sistematizar, divulgar y visibilizar dicha información. Lo anterior, incluso previamente a que la Unidad de Acreditación y Registro en Agricultura Orgánica (ARAO) del Servicio Fitosanitario del Estado / (MAG) lo realice.

## 6. Consideraciones finales

En Costa Rica, la producción agropecuaria está sustentada bajo un marco legal e institucional claramente establecido, ya que se aborda desde una ley específica y dos complementarias que incorporan el tema parcialmente, además se complementa con tres decretos ejecutivos. El marco institucional está representado por Ministerio de Agricultura y Ganadería, particularmente por Programa Nacional de Agricultura Orgánica, la Unidad de Acreditación y Registro en Agricultura Orgánica y el Programa de Acreditación de Certificadoras de productos vegetales frescos orgánicos.

La producción de agricultura orgánica en Costa Rica ha mostrado un comportamiento irregular, con una disminución de la cantidad de hectáreas sembradas bajo esta modalidad en los últimos años.

El principal destino de las exportaciones de piña certificada como orgánica es Estados Unidos, seguido de los países europeos, lo cual refleja que siguen siendo estos mercados los más sofisticados en cuanto a exigencias del proceso productivo de esta fruta tropical.

A pesar, que Costa Rica es uno de los principales países productores de piña, no existe una elevada cantidad de empresas con operaciones certificadas como orgánica, lo que dificulta satisfacer nuevas demandas de esta fruta y particularmente de jugo orgánico. Esto en el tanto, las empresas certificadas ya tienen su producción comprometida y no se vislumbra que exista un interés por ampliar sus operaciones bajo esta modalidad, a pesar de la demanda de mercado existente.

Si bien existe un marco normativo en el nivel nacional, el sector productor de piña orgánica enfrenta importantes retos asociados con condiciones internas del sector, tales como una débil organización sectorial, dificultad o poco interés por satisfacer la demanda existe de fruta en el nivel internacional, entre otras, así como aspectos externos que representan una amenaza para el sector como son los costos de las certificaciones.



## Bibliografía

- Asamblea Legislativa. (1997). Ley de Protección fitosanitaria N° 7664. Publicado en la Gaceta N° 83 del viernes 2 de mayo de 1997
- Asamblea Legislativa. (1998). *Ley Orgánica del ambiente* N° 7554. Publicada en la Gaceta N° 101 del 27 de mayo de 1998.
- Asamblea Legislativa. (2007). *Ley de Desarrollo, Promoción y Fomento de la Actividad Agropecuaria Orgánica* N° 8591. Publicada en la Gaceta N° 155 del 14 de agosto del 2007.
- FAO. (2003). *¿Es la certificación algo para mí? - Una guía práctica sobre por qué, cómo y con quién certificar productos agrícolas para la exportación/RUTA-FAO*; Catherine Pazderka; San José; C.R. Unidad Regional de Asistencia Técnica.
- Gareffi, G., et al. (2001). *Introduction: Globalization, Value Chains and Development*.
- Gobierno de Costa Rica. (2015). *CoopeZarcero R.L. inaugura primera planta certificada para producir jugos 100% orgánicos*. Disponible en <http://presidencia.go.cr/comunicados/2015/06/coopezarcero-r-l-inaugura-primera-planta-certificada-para-producir-jugos-100-organicos/> [Consultado junio 14, 2015].
- González, G. (2007). "Ticos reacios a consumir orgánicos". *El Financiero*, Disponible en [http://www.elfinancierocr.com/ef\\_archivo/2007/junio/24/economia1130899.html](http://www.elfinancierocr.com/ef_archivo/2007/junio/24/economia1130899.html) [consultado octubre 10, 2015].
- IBS Soluciones. (2013). *Estudio sobre el entorno nacional de la agricultura orgánica en Costa Rica*. Disponible en [http://www.mag.go.cr/biblioteca\\_virtual/bibliotecavirtual/prog-nac-agric-org-entorno.pdf](http://www.mag.go.cr/biblioteca_virtual/bibliotecavirtual/prog-nac-agric-org-entorno.pdf) [Consultado octubre 14, 2015].
- Ministerio de Agricultura y Ganadería. (2014). *Estadísticas*. Servicio fitosanitario del Estado. ARAO. Disponible en [https://app.sfe.go.cr/perfiles/exportacion/arao/Estadisticas\\_2014.pdf](https://app.sfe.go.cr/perfiles/exportacion/arao/Estadisticas_2014.pdf) [Consultado abril 23, 2016].
- Ministerio de Agricultura y Ganadería (MAG). (2014). *Estadísticas*. Disponible en [https://www.sfe.go.cr/DocsARAO/Estadisticas\\_2014.pdf](https://www.sfe.go.cr/DocsARAO/Estadisticas_2014.pdf) [Consultado noviembre 12, 2016].
- Ministerio de Agricultura y Ganadería (MAG). *Costa Rica país tercero*. Disponible en [https://app.sfe.go.cr/perfiles/exportacion/arao/pais\\_tercero.html](https://app.sfe.go.cr/perfiles/exportacion/arao/pais_tercero.html) [Consultado abril 23, 2016].
- Morales, K. (2016). *Agricultura orgánica en Costa Rica*. [Entrevista correo electrónico]. Ariana López Peña, entrevistador. (Octubre 2016).
- Mora, R., et al. (2012). *Génesis, evolución y funcionamiento de una certificación socio-ambiental en Costa Rica. Caso RAC*.
- Poder Ejecutivo. (2001). *Decreto Ejecutivo: Reglamento de Agricultura Orgánica N° 29782-MAG*. Publicado en La Gaceta N° 179 del 18 de setiembre del 2001.
- Poder Ejecutivo. (2009). *Decreto Ejecutivo: Reglamento a la Ley 8591 sobre Desarrollo, Promoción y Fomento de la Actividad Agropecuaria Orgánica 35242-MAG-H-MEIC*. Publicado en La Gaceta N° 107 del 4 de junio del 2009.
- Poder Ejecutivo. (2011). *Decreto Ejecutivo: Reglamento de la Estructura Organizativa del Servicio Fitosanitario del Estado N° 36801-MAG*. Publicado en la Gaceta N° 198 del 14 de octubre de 2011.
- Promotora de Comercio Exterior de Costa Rica. (2016). *Portal estadístico de comercio exterior*. Disponible en <http://servicios.procomer.go.cr/estadisticas/inicio.aspx> Consultado diciembre 20, 2016].

Ramírez, J.L. (n.d.) *Procedimiento para la elaboración de un análisis FODA como una herramienta de planeación estratégica en las empresas*. *Revista Ciencia Administrativa*. [En Línea]. Disponible en <https://www.uv.mx/iiesca/files/2012/12/herramienta2009-2.pdf> [Consultado diciembre, 11, 2016].

Raynolds, L. *et. al.* (2007). “Regulating sustainability in the coffee sector: A comparative analysis of third-party environmental and social certification initiatives”. *Agriculture and Human Values*, 4,147–163.

Ruben, R., Sáenz, F. (2008). “Farmers, markets and contracts. Chain integration of smallholder producers in Costa Rica”. *European Review of Latin American and Caribbean Studies*, 85, 61-80.

Servicio Fitosanitario del Estado (SFE). (2017). *Lista oficial de Fincas en transición y registrados en la Unidad de Acreditación y Registro en Agricultura Orgánica y Lista oficial de Certificación Participativa*.

Van Huylenbroeck, G., Espinel, R.L. “Importance of institutions and governance structures for market access and protection of property rights of small farmers in developing countries”. En: Bulte, E., Ruben, R. (2007). “Development economics between markets and institutions. Incentives for growth, food security and sustainable use of the environment”. *Wageningen Academic Publishers*: 327-344.

## Biodiversidad en fincas cafetaleras de Rincón de Mora, San Ramón, Alajuela, Costa Rica

Biodiversity in coffee plantations of Rincón de Mora, San Ramón, Alajuela, Costa Rica

Ronald J Sánchez Brenes<sup>1</sup>

Michael Moya Calderón<sup>2</sup>

Recibido: 7-3-2018

Aprobado: 26-11-2018

### Resumen

La presente investigación se desarrolló en la comunidad de Rincón de Mora, San Ramón, Alajuela, Costa Rica. El estudio se llevó a cabo en ocho fincas cafetaleras de 0-5 ha que se ubican entre los 1100-1500 msnm, cuentan con una temperatura de 21°C y una precipitación de 2.250mm anuales en promedio. El objetivo de este estudio fue valorar la dimensión ambiental desde el componente de biodiversidad, el cual se evaluó en fincas cafetaleras mediante cinco indicadores de sostenibilidad, tomados de la herramienta SAFA de FAO. Se destaca que todas las fincas evaluadas obtuvieron 100% en los indicadores denominados cambio en la cobertura del suelo y diversidad estructural de ecosistemas, en tanto que los demás indicadores mostraron resultados variados.

Palabras claves: sostenibilidad, biodiversidad, producción cafetalera

### Abstract

The present investigation was developed in the community of Rincón de Mora, San Ramón, Alajuela, Costa Rica. The study site was eight coffee plantations of 0-5 ha that are located between 1100-1500 m.a.s.l, have a temperature of 21°C and a rainfall of 2.250 mm per year on average. The objective of this study was to assess the environmental dimension from the biodiversity issue. It was evaluated in coffee farms through five sustainability indicators, taken from the FAO SAFA tool. It is important that all the plantations obtained 100% in the indicators called change in land cover and structural diversity of ecosystems, while the other indicators had diverse results.

Key words: sustainability, biodiversity, coffee production

### 1. Introducción

El cultivo de café fue introducido en Costa Rica desde 1800, se convirtió en el producto agrícola nacional de mayor importancia durante más de 200 años y hasta la actualidad. Asimismo, se ha consolidado como uno de los pilares económicos productivos más trascendentales del país, dado que es parte de la imagen cultural y productiva que se proyecta en nivel internacional, por sus características gastronómicas, medicinales y nutricionales (Jiménez, 2013).

Con la llegada del café al Valle Central Occidental entre los años 1880-1890, específicamente al distrito de San Rafael de San Ramón de Alajuela, al cual pertenece la comunidad de Rincón de Mora, Fernández (2015) indica que los cafetales de esa época eran con sombra. Los cafetos compartían el paisaje con otras plantas, lo cual traía beneficios ambientales al cafetal como: creación de microclimas, fuentes de alimento, presencia de organismos antagónicos a plagas y enfermedades, protección de fuentes de agua, presencia de insectos polinizadores, entre otros.

<sup>1</sup> Ronald Sánchez Brenes, Magister en Desarrollo Sostenible-Conservación Biológica. Estudiante Doctorado en Ciencias Agrícolas de la Universidad de Costa Rica Correo electrónico: ronalduna8@gmail.com

<sup>2</sup> Michael Moya Calderón, Magister en Desarrollo Sostenible-Conservación Biológica. Docente-investigador en la Universidad de Costa Rica, Sede de Occidente, Sección de Biología. Programa de Investigaciones de Recursos Naturales Sostenibles. Correo electrónico: michael.moyac@ucr.ac.cr

En 1960 acontece la Revolución Verde, cuya intención era mejorar la producción a través de un paquete tecnológico (semilla, fertilizantes y plaguicidas). Esto hizo que muchos cafetales en el nivel mundial y por supuesto los de Rincón de Mora cambiaran su estilo de producción hacia esta nueva tendencia, al dejar de lado el café con sombra y sus beneficios. Estos sistemas cambiaron su modalidad a monocultivo, donde se pretendía intensificar la producción a cualquier costo ambiental. Fernández (2015) menciona que en el distrito de San Rafael se comenzaron a cortar árboles, aplicar más plaguicidas y fertilizantes de origen químico, contaminar fuentes de agua, erosionar suelos, entre otros prácticas asociadas con el deterioro ambiental. Los factores mencionados anteriormente trajeron consigo la proliferación de plagas y enfermedades. Por ejemplo, broca del café (*Hypothenemus hampei*) la roya (*Hemileia vastatrix*) o el ojo de gallo (*Mycena citricolor*).

En el tema de biodiversidad, el Ministerio de Agricultura y Ganadería (2010) indica que es uno de los primeros recursos naturales que se sacrifica, porque se considera que compite por espacio y recursos como agua y suelo con las actividades productivas. Por lo general, se da la remoción de bosque que implica no solo la pérdida de árboles, sino también de numerosas especies de fauna que dependen de ellos para refugio y alimentación. Además, la contaminación por agroquímicos puede ingresar a la cadena alimenticia y poner el riesgo y la salud y reproducción de la fauna. La pérdida de insectos polinizadores puede afectar la productividad no solo de especies vegetales naturales, sino de cultivos que dependen de ellos y también dejan desprotegidas las fuentes de agua.

En este artículo se presentan los resultados de cinco indicadores de biodiversidad de las fincas de Rincón de Mora, valorados mediante una adaptación de la herramienta: Evaluación de la Sostenibilidad en Sistemas Agrícolas (SAFA por sus siglas en inglés) elaborada por la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO por sus siglas en inglés). De acuerdo con esta misma entidad, la biodiversidad y los servicios ecosistémicos son esenciales para dar apoyo a la agricultura de varias formas como aumento de productividad, dispersión de semillas, fertilidad de suelos, protección de recurso hídrico, control de vectores de enfermedades, en todos los niveles. Ante la creciente conciencia de que la

agricultura se beneficia de la salud de los ecosistemas, cada vez se diseñan y desarrollan más enfoques que integran la problemática de los ecosistemas a las prácticas agrícolas, ganaderas, silvícolas, pesqueras y acuícolas (FAO, 2016), por lo cual es importante estimar las distintas producciones.

Por tanto, se valoró la dimensión ambiental de las fincas objeto de estudio mediante cinco indicadores de sostenibilidad. Estos son cambio en la cobertura de suelo, aporte de las fincas como corredor biológico, diversidad estructural de ecosistemas, prácticas para el mejoramiento del ecosistema y riqueza de especies.

## 2. Materiales y métodos

### 2.1 Área de estudio

El presente estudio se desarrolló en un sector del distrito de San Rafael de San Ramón de Alajuela, específicamente en ocho fincas cafetaleras: Finca Daniel Mora (FDM), Finca Eladio Cascante (FEC), Finca Fernando Mora (FFM), Finca Geovanny Chavaría (FGC), Finca German Mora (FGM), Finca Gerardo Quirós (FGQ), Finca Olman Ramírez (FOR) y Finca Walter Salazar (FWS) (Figura 1).

Estas fincas tienen una extensión de 1-5 ha, se ubican entre los 1.100-1.500 m s.n.m, cuentan con una temperatura de 21°C y una precipitación de 2.250 mm anuales en promedio.

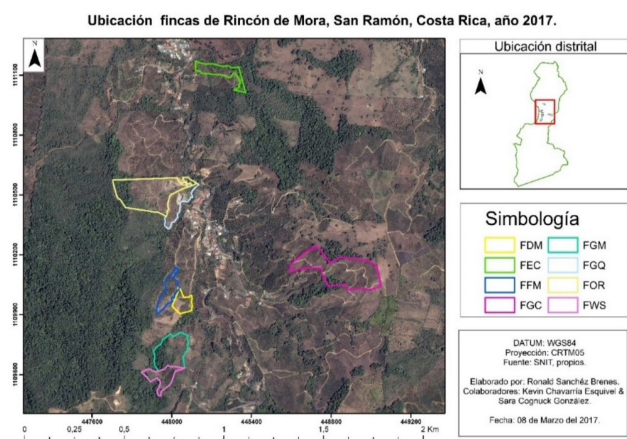


Figura 1. Ubicación de fincas objeto de estudio.

Fuente: Elaboración propia.

## 2.2 Recopilación y procesamiento de los datos:

Esta investigación se desprende del estudio denominado: *Plan de sostenibilidad para el fortalecimiento de la actividad cafetalera en fincas ubicadas en la comunidad de Rincón de Mora*. En dicho estudio se evaluaron en las fincas un total de 48 indicadores de sostenibilidad (12 ambientales, 18 sociales y 16 económicos). El tema biodiversidad pertenece al ámbito ambiental y considera un total de cinco indicadores que a su vez poseen verificadores (Figura 2).

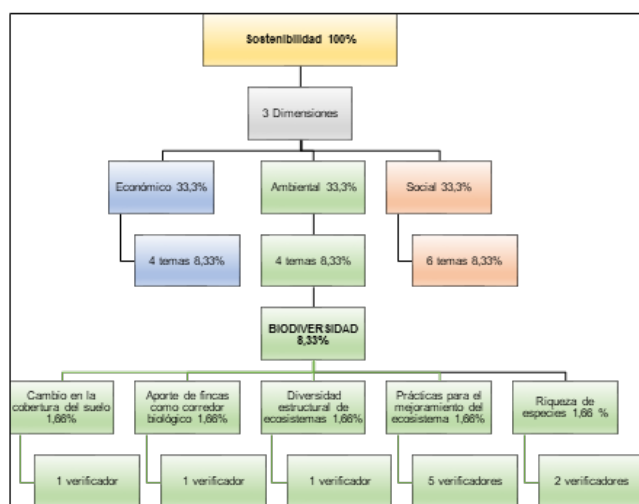


Figura 2. Indicadores para el tema biodiversidad.

Fuente: Elaboración propia

A continuación, se detalla el proceso metodológico seguido para cada uno de los indicadores:

**1. Cambio en la cobertura del suelo:** este indicador se valoró mediante un verificador del mismo nombre. Para determinarlo se entrevistó a los productores con la finalidad de obtener un recuento histórico respecto al uso que se le ha dado al suelo años atrás en Rincón de Mora. Asimismo, se complementó con análisis de fotografías aéreas del Instituto Geográfico Nacional para los años: 1945, 1961, 1987, 1990 y 2000 y Google Earth para el año 2017. Cada una de las imágenes fue georreferenciada y los planos de las fincas fueron digitalizados por medio del software ARCGIS©. El verificador se puntuó según las características que indica la tabla 1, mediante la observación de los mapas y las entrevistas a productores.

Tabla 1. Puntuación para el verificador cambio en la cobertura del suelo hace más de 20 años

Rubro	Puntaje
Existencia de zona urbana y se transformó a plantación de café	1.665
El cultivo de café durante los últimos 20 años fue cultivo de café	0.833
Existía bosque y se convirtió a cafetal	0

Fuente: Elaboración propia

**2. Aporte de las fincas como corredor biológico:** al conocer que los cafetales en algunos casos ayudan en la conectividad de ecosistemas en diferentes escalas, como verificador de este indicador se midió la presencia de conectividad y conservación de la vida silvestre entre las fincas cafetaleras.

Para el análisis de este indicador, se utilizaron los Sistemas de Información Geográfica (SIG) complementado con observación de campo, para finalmente determinar cuáles cafetales cumplían con las características de corredores de hábitats según lo planteado por Bennett (1999) (Tabla 2).

Tabla 2. Tipo de corredores de hábitats y sus características

Tipo de corredores de hábitats	Características
Corredores de hábitats naturales	Presentan cursos de agua y vegetación ribereña asociada a ellos, suelen seguir contornos topográficos o ambientales y son el resultado de procesos ambientales.
Corredores de hábitats remanentes	Presentan franjas de bosques no talado dentro de claros. Presentan zonas boscosas naturales a lo largo de orillas de caminos o hábitats naturales conservados como enlaces entre recursos naturales. Son el resultado del claro, alteración o perturbación del ambiente circundante.
Corredores de hábitats regenerados	Dan como resultado del nuevo crecimiento de una franja de vegetación que antes se claro o perturbó. Pueden ser vallas y bordes compuestos de plantas que se origina en rizomas, semillas almacenadas en los suelos o semillas dispersadas por el viento o las aves.



Corredores de hábitats plantados	La mayoría son plantaciones en finca. Tienen Protecciones contra el viento o cinturones de refugio. Presenta muchos setos vivos y algunos anillos verdes urbanos establecidos por los seres humanos. Se componen de plantas no autóctonas o de plantas exóticas
Corredores de hábitats perturbados	Incluyen vías férreas, carreteras, líneas de transmisión y otras perturbaciones que proceden de la perturbación permanente dentro de una franja lineal.

Fuente: Bennett, (1999).

A continuación se muestran los puntajes para medir este indicador:

**Tabla 3. Puntajes para determinar la presencia de conectividad y conservación de la vida silvestre**

Rubro	Puntaje
La finca cumple con las características de corredores de hábitats naturales	1.665
La finca cumple con las características de corredores de hábitats remanentes	1.332
La finca cumple con las características de corredores de hábitats regenerados	0.999
La finca cumple con las características de corredores de hábitats plantados	0.666
Cumple con las características de corredores de hábitats perturbados	0

Fuente: Elaboración propia adaptado de Bennet 1999.

**3. Diversidad estructural de ecosistema:** se valoró mediante un verificador del mismo nombre en donde por medio de observación en campo se determinó en las fincas la presencia de estrato inferior, medio y superior de vegetación.

**4. Prácticas para el mejoramiento del ecosistema:** en este indicador se determinaron cuáles prácticas ayudan a que el ecosistema mejore en su condición ambiental. Se establecieron cuatro verificadores para su medición:

- Especies que fijan nitrógeno: para determinar su presencia se realizó en cada una de las fincas un inventario forestal de árboles pertenecientes a la familia Fabaceae (fijadoras de nitrógeno), que se encontraran en estado fisiológico maduro con la finalidad de determinar riqueza y abundancia.
- Manejo integrado de plagas, enfermedades y malezas: se determinó mediante una encuesta a los productores complementado con observación de campo los métodos utilizados para este fin.
- Presencia de polinizadores en las fincas: se indagó si los productores realizan prácticas apícolas como mecanismo para fortalecer la polinización de los cafetos.
- Presencia de zonas de amortiguamiento: las zonas de amortiguamiento se calificaron mediante observación y mediciones de campo. Esto se hizo determinando la presencia de sitios buffer para fuentes de agua, propiedades vecinas y frentes de calle. En la tabla 4 se describe cómo fue la calificación para este verificador.

**Tabla 4. Puntuación para zonas de amortiguamiento**

Rubro	Puntaje
La finca cuenta con zonas de amortiguamiento (cercas vivas) que colindan con fuentes de agua, propiedades vecinas o frente a calle principal.	0.333
La finca cuenta con solo dos zonas de amortiguamiento de las descritas anteriormente	0.250
La finca cuenta con solo una zona de amortiguamiento	0.167
La finca no posee zonas de amortiguamiento	0

Fuente: Elaboración propia.

**Nota:** Si la finca no tenía fuentes de agua, la puntuación se realizó con base en las zonas de amortiguamiento cercanas a propiedades vecinas y frentes de calle principal.



**5. Riqueza de especies:** por medio de este indicador se determinaron las especies de mamíferos terrestres y avifauna presentes en los cafetales de Rincón de Mora. Se investigaron dos verificadores, que se puntuaron de manera similar.

- e) Riqueza de mamíferos terrestres: se utilizó la metodología propuesta por Lara *et al.* (2004) donde se realizaron seis salidas al campo (3 en horas del día y 3 por la noche) con un muestreo sobre un transecto de un kilómetro de longitud localizado al azar dentro de un área de cafetales. Además, se presentó un boletín ilustrativo con diferentes especies a los productores para que estos indicaran aquellas que considerarán haber observado en sus fincas.

Posterior a esto se determinó cuál de las fincas tuvo mayor riqueza de especies, y se hizo una comparación mediante el Índice de Jaccard que según el Instituto de Investigación de Recursos Biológicos Alexander Von Humboldt (2004) consiste en relacionar el número de especies compartidas con el número total de especies exclusivas y se calcula mediante la siguiente fórmula:

$$I_j = c / (a + b - c)$$

a: es el número de especies presentes en el cafetal A

b: es el número de especies presentes en el cafetal B

c: es el número de especies presentes en ambos cafetales, A y B.

Entonces la finca con mayor riqueza de especies fue la que se tomó con el mayor puntaje y a partir del Índice de Jaccard se determinó el puntaje de las demás fincas.

- f) Riqueza de avifauna: se estudió con la misma metodología propuesta por Lara *et al.* (2004).

### 3. Resultados y Discusión

La relevancia de este estudio, radica en que pocas investigaciones en Costa Rica se han interesado en medir la biodiversidad que existe en los sistemas productivos del país. Para el Ministerio de Agricultura y Ganadería de Costa Rica (MAG) (2010), en la agricultura costarricense la biodiversidad es uno de los primeros recursos naturales sacrificados, porque se considera que compite por espacio y recursos como agua y suelo con las actividades agrícolas.

Esta investigación evaluó cinco indicadores que reflejan el estado de la biodiversidad de las fincas cafetaleras de Rincón de Mora, a continuación se muestran los resultados finales obtenidos (Figura 3).

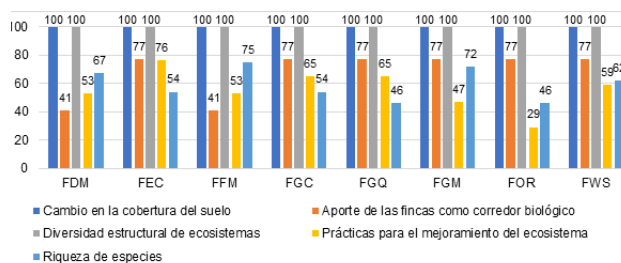


Figura 3. Resultado de indicadores de sostenibilidad ambiental para el tema biodiversidad en fincas de Rincón de Mora, San Ramón, Costa Rica.

Fuente: Elaboración propia.

Cada uno de los indicadores y su nivel de cumplimiento se detallan seguidamente:

**1-Cambio en la cobertura del suelo:** el resultado obtenido fue del 100% en las ocho fincas objeto de estudio. Se midió por medio del verificador:

a) Cambio en la cobertura del suelo: se analizó desde el año 1945 hasta la actualidad. Mediante este proceso se determinó un cambio a nivel de paisaje en las fincas, el cual fue variando con los años (Figura 4) como se detalla a continuación:

- En 1945 la zona se encontraba bastante alterada desde el punto de vista de conservación, en la cobertura predominan los potreros y plantaciones abandonadas de cabuya.

- Para 1961 las fincas comienzan a tener mayor cobertura vegetal y se establecen las primeras plantaciones de café.
- En 1987, los cultivos de café se comienzan a acentuar y se establecen algunas casas de habitación cerca de las fincas.
- En 1990 se notan cafetales establecidos, con mayor cobertura vegetal, esto debido a que los sistemas de café utilizados se plantan con sombra.

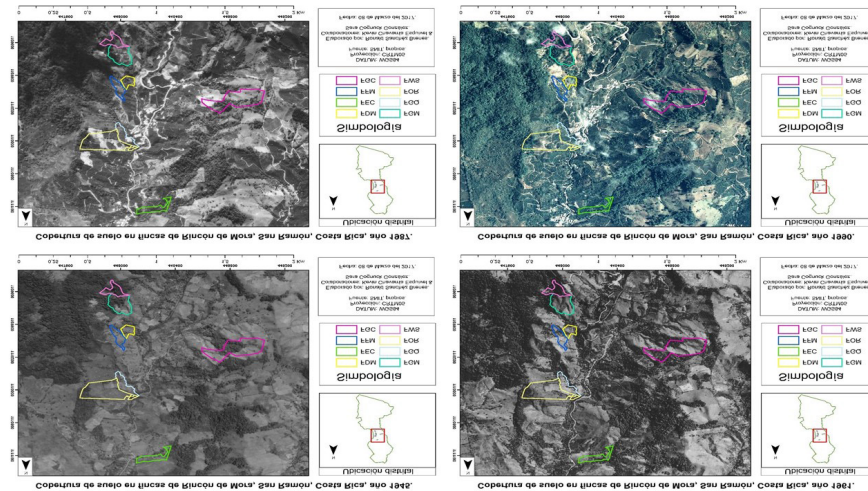


Figura 4. Cobertura del suelo en fincas de Rincón de Mora 1945-1990.  
Fuente: Elaboración propia con base en datos de Instituto Geográfico Nacional.

- A inicios del 2000, se observa un crecimiento urbanístico notable alrededor de las fincas de Rincón de Mora. Sin embargo, se aprecia como las mismas conservan su cobertura de suelo e incrementan la reforestación (Figura 5).
- En la actualidad (2017), se observa un asentamiento conformado, en donde las fincas estudiadas se encargan de aportar servicios

ecosistémicos a la comunidad. Los cafetales siguen siendo manejados con sombra y se hace el esfuerzo de reforestar cerca de quebradas y a lo interno de los sistemas productivos para mantener la biodiversidad del lugar (Figura 5).

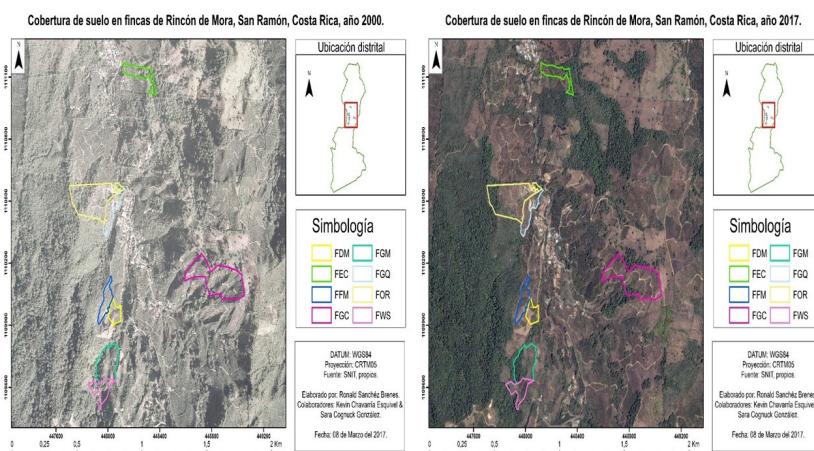


Figura 5. Cobertura del suelo en fincas de Rincón de Mora 2000-2017.  
Fuente: Elaboración propia con base en datos del Instituto Geográfico Nacional.

**2- Aporte de las fincas como corredor biológico:** el puntaje obtenido para este indicador fue de 77% (seis fincas) y 41% (dos fincas). Se evaluó un solo verificador:

a) Conectividad y conservación de vida silvestre: se determinaron los hábitats presentes en las fincas y su función como corredor biológico para la conservación de la vida silvestre. En la figura 6, se aprecian los tipos y extensión de los hábitats presentes en cada una de las fincas.

El resultado de este verificador tiene una relación directa con el cambio en la cobertura del suelo. Todas las fincas analizadas poseen café con sombra, FGC, FGQ, FOR y FEC además tienen bosque remanente, FGM, FWS, FOR bosques secundarios y solo FGQ y FOR tienen un pequeño porcentaje de zona urbana que es infraestructura de apoyo. A pesar de que predominan plantaciones de café, estas sirven como sistemas ecológicos secundarios que ayudan a conectar las zonas montañosas para la conservación de la flora y fauna, realizan la función de corredor biológico.

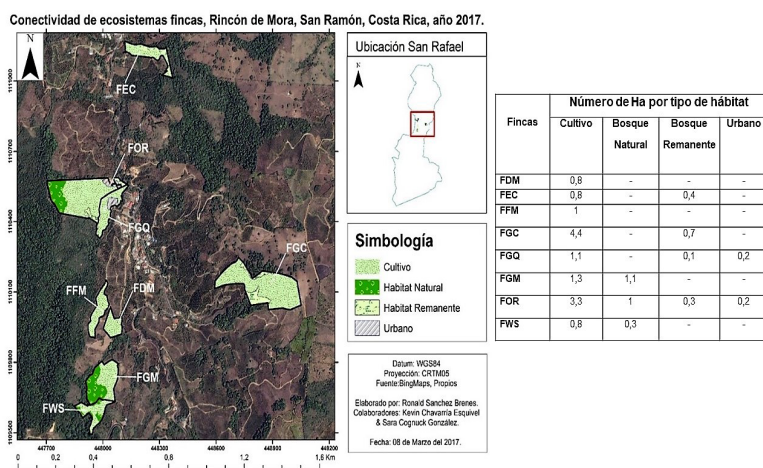


Figura 6. Distribución de los hábitats presentes en las fincas de Rincón de Mora.  
Fuente: Elaboración propia.

El MAG (2010) determina que cualquier finca debe buscar un balance adecuado entre producción y conservación. Para ello, en la medida de sus posibilidades, el productor puede destinar áreas para la producción agropecuaria amigable con el ambiente, facilitar la restauración de la cobertura vegetal en sitios degradados y preservar espacios con vocación para la protección de bosques y aguas, o en el mejor de los casos conservar un área sin cultivo como sucede en varias fincas de Rincón de Mora. De igual manera este ente gubernamental menciona que a menudo se ignora la estrecha relación entre la cobertura forestal de la finca y el control de la erosión del suelo, la prevención de la sedimentación de ríos, el mejoramiento de la calidad del agua y la protección de la vida silvestre. Sin embargo, en el largo plazo, todos estos valores son críticos para el uso sostenido del medio

ambiente y, por ende, para el bienestar humano.

Por lo tanto, para poder prevenir estas situaciones los productores deben tener consciencia ambiental y efectuar acciones a favor de la biodiversidad. Una de las actividades más importantes de acuerdo con MAG (2010) es la reforestación de finca con fines específicos de protección, la cual se puede dar en las laderas y en áreas degradadas, erosionados o improductivas. Esto va a beneficiar directamente la diversidad del ecosistema y el bienestar socioeconómico de productores y sus familias.

**3.3 Diversidad estructural del ecosistema:** la evaluación realizada dio un puntaje de 100% para todas las fincas. Se valoró un indicador:

a) Estructura vertical de los ecosistemas: se investigó si los cafetales contaban con vegetación en los estratos inferior, medio y superior, lo cual se cumplió para todos los casos estudiados. En el estrato inferior se observaron gramíneas, musgos y líquenes que representan las primeras etapas de sucesión vegetal. Para el estrato medio se determinaron arbustos y árboles que los representan, muchos de ellos conformando cercas vivas, definida por el MAG (2010) como una línea de árboles o arbustos que delimitan una propiedad.

Según Mendieta y Rocha (2007) las cercas vivas son un rasgo característico del paisaje de muchos países de América Tropical, desde el nivel del mar hasta más de 2.500 metros, desde ambientes relativamente secos hasta algunas de las áreas más húmedas (más de 4.000 mm de precipitación anual). Las fincas de Rincón de Mora se ubican a una altura 1.200-1.400 m s.n.m y presentan características tanto secas como húmedas.

Las cercas vivas cumplen una serie de funciones, de acuerdo con El MAG (2010), producen forraje, leña, madera, flores para miel, frutos, postes, refugio, alimento, protección de suelos, belleza natural, fijación de nitrógeno (leguminosas), fijación de carbono e infiltración de agua. Son una práctica común dentro de sistemas agroforestales y pueden tener diferentes alturas. Las especies de cercas vivas más frecuentes en el paisaje agroecológico (incluido Rincón de Mora) son *Dracaena fragans* (Caña india), *Yucca guatemalensis* (Itabo), *Erythrina poeppigiana* (Poró), *Spondias purpurea* (Jocote), *Gliricidia sepium* (Madero negro), *Persea americana* (Aguacate), *Cedrela odorata* (Cedro), *Diphyssa americana* (Guachipelín), *Laurus nobilis* (Laurel), *Anacardium occidentale* (Marañón), *Citrus x sinensis* (Naranja), *Citrus x reticulata* (Mandarina), *Citrus x limón* (Limón), *Tabebuia rosea* (Roble sabana), *Tabebuia ochracea* (Corteza amarilla), *Leucaena leucocephala* (Leucaena), *Cupressus sp* (Ciprés) y *Eucalyptus sp* (Eucalipto).

Como tercer estrato se tomaron en cuenta los árboles maduros y las cortinas rompe-vientos que están inmersas en cada una de las fincas. Mendieta y Rocha (2007) especifican que las cortinas rompe-vientos ayudan a reducir la velocidad del viento en parcelas con fines agropecuarios. En tanto que el MAG (2010) define esta práctica como líneas de árboles (de una a diez), que protegen un campo de pastos, cultivo o árboles contra el viento e igualmente son parte integral de un sistema agroforestal. Incluyen muros de vegetación o barreras naturales bajos, medios y altos, ya que diferentes estratos incrementan la protección. Estos pueden ser árboles o arbustos como los mencionados anteriormente, los cuales crean un microclima favorable para la protección de los cultivos agrícolas, así como otros beneficios.

**3.4 Prácticas para el mejoramiento del ecosistema:** presentó diferentes resultados: 76% (FEC), 65% (FGC y FGQ), 59% (FWS), 53% (FDM y FFM), una 47% (FGM) y 29% (FOR). Se evaluaron cinco verificadores.

**a) Especies vegetales que fijan nitrógeno dentro del cafetal:** se determinaron 13 especies diferentes en las 8 fincas objeto de estudio. La finca que tuvo mayor riqueza de especies fue FEC y la de mayor abundancia fue FFM, por el contrario, la de menor puntaje en ambos aspectos fue la FWS (Figura 7).

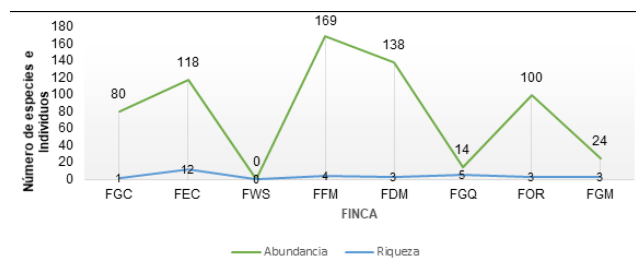


Figura 7. Abundancia y riqueza de especies vegetales que fijan nitrógeno en fincas en Rincón de Mora

Fuente: Elaboración propia.



Estas plantas proporcionan beneficios tanto para el cultivo de café como para el ser humano, Zamora y Pennington (2001) mencionan algunos como fijación de nitrógeno, mejora en la estructura del suelo, alto potencial para leña, frutos comestibles y embellecimiento del paisaje.

Los datos de Estrada y Sánchez (2011) establecen que en el Valle Central de Costa Rica para los géneros más conocidos de leguminosas *Inga* y *Erythrina*, existen nueve y 11 especies respectivamente. En Rincón de Mora se inventarió seis especies de *Inga* (*Inga densiflora*, *Inga spectabilis*, *Inga punctata*, *Inga oerstediana*, *Inga tonduzii* e *Inga barbourii*) y dos de *Erythrina* (*Erythrina poeppigiana* y *Erythrina fusca*), resultados que coinciden con lo planteado por los autores.

El tercer género en importancia en los cafetales de Rincón de Mora fue el *Senna*, representado por tres especies *Senna papillosa*, *Senna cobanensis*, *Senna tonduzii*. Seguido de este se determinó el género *Dyphisa* con la especie *Diphysa americana*, el género *Zygia* con la especie *Zygia longifolium* y el género *Leucaena* con la especie *Leucaena leucocephala*. Esto indica que en materia de fijación de nitrógeno al suelo los sistemas productivos estudiados presentan una buena riqueza y abundancia a pesar de ser pequeñas producciones. La única excepción en este caso fue la FWS donde no se reportó ninguna de las especies mencionadas.

**b) Manejo integrado de plagas enfermedades y malezas:** en este sentido, todas las fincas objeto de estudio, aplican un uso integrado para el manejo de plagas, enfermedades y malezas.

El MAG (2010) describe que el manejo integrado de cultivos es un sistema basado en principios y conocimientos de ecología, del clima, de la planta, del suelo y de las plagas, para seleccionar y usar de manera compatible las estrategias de control de plagas, enfermedades o plantas de crecimiento espontáneo, así como el manejo de la fertilidad y la conservación del suelo, para asegurar resultados favorables en lo económico, ecológico y social. Además de que la planta hay que observarla como un elemento que no está aislado, sino más bien integrado con su medio.

De acuerdo con Colonia (2012) el manejo de plagas y enfermedades, se logra de manera más eficiente, haciendo un uso de diversas formas de combate como biológicas, culturales, mecánicas, etológicas y químicas que enfrentan de forma integrada una plaga o enfermedad. En las producciones de Rincón de Mora por ejemplo se utilizan algunas marcas comerciales de fungicidas para combatir la *Hemeileia vastatrix* (Roya) y el *Mycena citricolor* (Ojo de gallo) combinado con poda sanitaria y el manejo de la densidad de árboles con sombra dentro del cultivo, que puede impulsar la propagación de esta enfermedad.

En contra de las plagas, se trata de establecer nichos ecológicos para las aves que pueden hacer un control biológico de insectos como el *Hypothenemus hampei* (Broca del café). Además de sembrar plantas que repelen artrópodos. De igual forma en algunos casos se usan algunos agroquímicos para disminuir las poblaciones de *Phyllophaga sp* (Joboto) y algunos nemátodos, aunque esto no es lo más recomendado, ya se puede acabar con otras formas de vida. En tanto que para las malezas se combinan herbicidas con prácticas mecánicas como la chapea.

**c) Presencia de zonas de amortiguamiento:** todas las fincas en estudio presentan esta característica. Los productores se han encargado de proteger fuentes de agua y tener cercas vivas que ayuden a la conservación del entorno.

Para Ureña (2009) cuidar el ambiente es de vital importancia, por lo que se deben realizar esfuerzos en las áreas productivas, con el fin de minimizar el efecto de las actividades agrícolas. De igual manera, añade que es recomendable a la hora de realizar los trabajos de finca que el productor tenga presente que hay que dejar zonas boscosas entre el cultivo y las corrientes de agua con el fin de que no se contaminen. Esta práctica se lleva a cabo en las ocho fincas investigadas en Rincón de Mora, donde se encontró que todas colindan con nacientes de agua y con parches de bosque remanente y secundario.

El MAG (2010) indica que todo productor debe poner en práctica actividades cuyo objetivo sea mejorar las condiciones de producción de agua, en cantidad y

calidad, reducir o eliminar la contaminación y optimizar las condiciones de uso y manejo para brindar diversos beneficios. Los ecosistemas de quebradas, riachuelos y ríos se deterioran progresivamente, al ponerse en práctica en sus márgenes acciones inadecuadas como la corta de árboles, cultivos muy cerca de la orilla, pisoteo por ganado y contaminación por agroquímicos, que provocan erosión, sedimentación, pérdida de suelo, cambios en la profundidad y estructura del cauce, contaminación que afecta la fauna acuática así como la calidad del agua para consumo humano.

**d) Agentes polinizadores:** si bien es cierto en todas las fincas se observó la presencia de diversos polinizadores (aves y diferentes órdenes de insectos), lo que se tomó en cuenta fue si los productores poseen sistemas apícolas que ayuden a la polinización de plantas de café, lo cual se presentó solo en FGQ y FEC.

Jaramillo (2012) explica que muchas especies de insectos de los órdenes Coleóptera, Díptera, Lepidóptera e Himenóptera son visitantes frecuentes de flores de muchas especies vegetales; dentro de este último orden, el suborden Apocrita (Apoidea: Apiformes), desempeña un papel fundamental en la polinización. Estas abejas son las más especializadas de todos los insectos a la atracción hacia las flores, porque presentan un aparato bucal claramente adaptado que les permite tomar el néctar de las flores. Un ejemplo son las abejas del grupo no natural “corbiculados”, grupo conformado por cuatro tribus (Meliponini, Euglosini, Apini y Bombini), el cual está presente en FGQ por medio de abejas Meliponini y en FEC por Apini.

Asimismo, Jaramillo (2012), indica que dos tercios de las especies de cultivos en el mundo requieren de la polinización por animales. Para lograr esto FAO (2014) establece que se debe preservar y mantener el hábitat para polinizadores. Una clara opción es la aportado por Ávila **et al.** (2013) donde exponen que los cultivos de café producidos con un uso mínimo de plaguicidas favorecen a la diversidad de insectos y aves que son polinizadores, sobre todo las abejas. Esto conlleva a una mejor producción. Según Jaramillo (2012) algunos estudios han demostrado que tanto el número de frutos de café como la calidad de estos se incrementa conforme

se acrecienta la diversidad, abundancia y número de visitas de polinizadores. De igual forma Garzon *et al.* (s.f) muestran que varios estudios llevados a cabo en países tropicales como Panamá, Costa Rica, Ecuador e Indonesia han demostrado que la producción (número de granos por planta) y la calidad de sus semillas (peso y aroma) pueden tener un aumento gracias a la polinización cruzada mediada por abejas silvestres, al comprobar además la importancia de estos insectos como los principales polinizadores de cultivos y plantas silvestres.

**3.5 Riqueza de especies:** este indicador presentó las siguientes puntuaciones, FFM 75%, FGM 72%, FDM 67%, FWS 62%, FEC y FGC 54% y FGQ y FOR 46%. Se estimaron dos verificadores:

**a) Riqueza de mamíferos:** se logró determinar la presencia de 11 especies de mamíferos en las fincas objeto de estudio (Anexo1). De estas 11 especies, cinco son mamíferos terrestres, de los cuales dos (*Dasyprocta punctata* y *Scirus variegatoides*) se observaron en todos los cafetales. En cuanto los murciélagos, se determinaron seis especies: *Artibeus jamaicensis*, *Artibeus lituratus*, *Carollia perspicillata*, *Hylonycteris underwoodi*, *Platyrrhinus helleri* y *Vampyressa thuyone* (Figura 8).

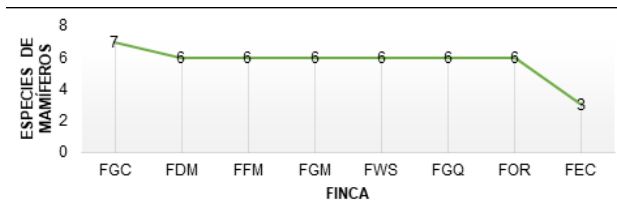


Figura 8. Número de especies de mamíferos observadas en fincas de Rincón de Mora.

Fuente: Elaboración propia

Para complementar la información anterior, se realizó una encuesta a los propietarios de las fincas con el fin de obtener un registro mayor en cuanto al número de especies (Anexo 2).

De acuerdo con Caudill *et al.* (2014) los mamíferos en los cafetales han sido poco estudiados, este autor establece que la mayoría de investigaciones hechas en producciones de café con sombra han sido en función de



las aves e insectos, tan solo un 5% de las publicaciones mundiales tratan como sistema natural de conservación de mamíferos a las plantaciones de cafetos. Gretchen *et al.* (2003) indica que el futuro de la diversidad de mamíferos en los trópicos depende principalmente del valor de conservación en terrenos dominados por humanos como los cafetales con sombra. Estos investigadores establecen que la deforestación y la fragmentación de hábitats son las causas principales de pérdida de especies de mamíferos y además existen otros factores secundarios como la cacería y el uso de plaguicidas que contribuyen en este sentido, lo cual no escapa de la realidad del distrito de San Rafael al cual pertenece Rincón de Mora. Caudill (2013) refuerza a Gretchen *et al.* (2003) mencionando que el destino de muchas especies silvestres tropicales como los mamíferos, depende en gran medida de la forma en que los paisajes agrícolas son gestionados por el ser humano. Una buena opción es el café manejado de forma agroforestal el cual ha proporcionado un nuevo hábitat para mamíferos, los cuales juegan un papel importante en estos ecosistemas y cumplen funciones como comer insectos, dispersar semillas y ser base de alimentación para depredadores en diferentes niveles tróficos.

Un ejemplo de riqueza de mamíferos en sistemas de café con sombra es el mencionado por Caudill *et al.* (2014) en un estudio realizado en Turrialba, Costa Rica. Estos investigadores determinaron que hay una mayor abundancia y riqueza de mamíferos en cafetales con sombra que en los que están al sol. De hecho, la abundancia y riqueza de los cafetales con sombra, no difirió mucho con datos tomados en bosques. Esto debido a que estos ecosistemas tienen una vegetación bastante compleja que ofrece diversos recursos para los mamíferos. Algunos de los mamíferos hallados en este estudio fueron los siguientes *Dasypus novemcinctus*, *Didelphis marsupialis*, *Nasua narica* (reportado sólo en bosque), *Procyon lotor* y *Tamandua mexicana* (reportado solo en bosque). En el caso de las plantaciones de café de Rincón de Mora se reportaron un total de 33 especies de mamíferos, los cuales coinciden con las especies mencionadas por Caudill *et al.* (2014).

Un grupo importante de mamíferos son los murciélagos que si bien es cierto no forma parte de esta investigación, se hizo el esfuerzo de muestreo con el fin de obtener varios datos de estos quirópteros. Se identificaron seis especies *Artibeus jamaicensis*, *Artibeus lituratus*, *Carollia perspicillata*, *Hylonecteris underwoodi*, *Platyrrhinus helleri* y *Vampyressa thuyone*. Girón (2005) en su estudio realizado en la localidad de Los Andes de Santa Ana en El Salvador indagó cuatro tipos de hábitat de bosque nuboso, cipresal, páramo y cafetal, en donde registró un mayor número de especies de murciélagos (14) en producción de café, de los cuales dos especies (*Artibeus jamaicensis* y *Artibeus lituratus*) coinciden con las encontradas en Rincón de Mora.

Según Durán (2012) en casi cualquier región de las tierras bajas y medias de Costa Rica, el grupo de mamíferos con mayor representación suelen ser los murciélagos. Su capacidad de vuelo y su gran variedad de hábitos alimenticios (insectívoros, frugívoros, nectarívoros) han favorecido esta diversidad de especies. Los murciélagos más frecuentes de acuerdo con este autor en su trabajo hecho en la comunidad de El Rodeo, cantón de Mora provincia de San José y que concuerdan con los reportados en Rincón de Mora son el *Artibeus jamaicensis* y *Carollia perspicillata* (frugívoros) y el *Artibeus lituratus* (nectarívoros). Por otra parte, los menos frecuentes son los insectívoros de follaje y los hematófagos.

**b) Riqueza de aves:** en lo que respecta a la riqueza en avifauna, se reportaron 87 especies (Anexo 3). De estas, 18 se encontraron en todas las fincas; *Amazilia tzacatl*, *Aratinga finschi*, *Aratinga canicularis*, *Basileuterus rufifrons*, *Cantorchilus modestus*, *Cardellina pusilla*, *Cathartes aura*, *Chaetura vauxi*, *Coragyps atratus*, *Dives dives*, *Leptotila verreauxi*, *Pitangus sulphuratus*, *Psarocolius montezuma*, *Psilorhinus morio*, *Ramphastos sulfuratus*, *Setophaga pensilvanica*, *Turdus grayi* y *Tyrannus melancholicus* y las demás se observaron en diferentes cafetales tal y como se muestra en la Figura 9.

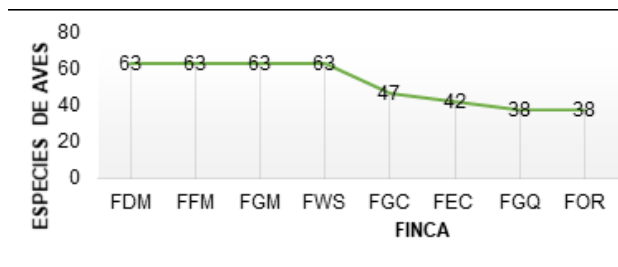


Figura 9. Número de especies de aves observadas en fincas de Rincón de Mora.

Fuente: Elaboración propia.

Van de Voort y Greenberg (2008) indican que en un medio ambiente cada vez más alterado y reducido tanto en Norteamérica como en América Latina, ha hecho que las aves migratorias encuentren en las plantaciones de café tradicionales un santuario, debido a su entorno semejante al de los bosques. Asimismo, estos autores mencionan que por lo regular el café se cultiva empleando técnicas agroforestales indígenas. Ello implica, plantar una mezcla de árboles fijadores de nitrógeno con otras especies útiles que proporcionan sombra. En algunas de las plantaciones manejadas de forma tradicional pueden encontrarse hasta 40 especies de árboles, muchos de los cuales se utilizan para producir bienes comerciales o familiares como madera o frutas. Este tipo de paisajes se encuentran en las fincas de Rincón de Mora.

Guido y Rodríguez (2011) en un estudio para el cantón de San Ramón, identificaron un total de 175 especies distribuidas en 43 familias, específicamente en ambiente de cafetales que tienen cobertura de varias especies arbóreas, entre ellas leguminosas, frutales y maderables, registraron 52 especies. En este mismo trabajo citan a Gonzáles (2002) el cual informó sobre 82 especies (28 migratorias) en este tipo de hábitat, así como otra investigación elaborada por Guido *et al.* (2008) donde registran 37 especies de aves.

En Rincón de Mora se logró identificar un total de 87 especies de aves. Algunas de las cuales se asocian con leguminosas, así como otra vegetación (árboles frutales y maderables) que es común en los cafetales de este lugar (Anexo 4). Las aves aprovechan de estas plantas el néctar de flores y los frutos para su alimentación, así como el follaje para refugiarse.

Según Johnson *et al.* (2009) la mayoría de especies de aves (insectívoras, migrantes, residentes entre otras) son mayores en los cultivos de café con sombra que en los que están expuestos al sol. La sombra en cafetales se ha asociado con la abundancia y diversidad de aves trayendo beneficios tanto ambientales como socioeconómicos. Por ejemplo, las aves ayudan al control biológico de la principal plaga en café *Hypothenemus hampei* (Broca del café). Esto se ha evidenciado en diferentes estudios en Guatemala, México, Panamá y Puerto Rico.

En Costa Rica, un ejemplo reciente y concreto de sostenibilidad en cafetales, debido a la presencia de aves, es la especie denominada *Cardellina pusilla* (observada en las ocho fincas estudiadas), Karp *et al.* (2013) indican que esta disminuye la presencia de *Hypothenemus hampei*, lo cual se estima le ahorra a una finca mediana (5-10 ha) alrededor de \$9 400 en un año. Por lo tanto, es de suma importancia conservar las fuentes de alimento y refugio de aves, dado que de acuerdo con Van der Voort y Greenberg (2008) los cafetales con sombra ofrecen una oportunidad doble, es decir, tanto de conservación como para mejoramiento de ingreso económico, en la medida que, una forma de agricultura tan relativamente benigna ha sido y continúa siendo significativa fuente de ingresos para la región de América Latina y el Caribe.

Aparte de las especies de mamíferos y aves observadas en los cafetales, se encontraron anfibios, reptiles, insectos, entre otros animales, que, aunque no conformaba parte de la investigación se documentaron (Anexo 5). Finalmente, se destaca que todas las fincas obtuvieron una riqueza de especies bastante considerable, donde si bien es cierto se tuvo que dar un valor a cada finca, siendo la FFM la que obtuvo mayor puntaje, hay que anotar que la fauna no tienen límites ni barreras, por lo que la riqueza en sí de especies es bastante para un lugar tan pequeño en extensión territorial como Rincón de Mora.

#### 4. Conclusiones

El indicador cambio en la cobertura del suelo se asocia directamente con el de diversidad estructural del ecosistema para garantizar diferentes especies de flora y fauna que son parte de la biodiversidad de Rincón de Mora. Las fincas estudiadas en Rincón de Mora constituyen

corredores biológicos y son hábitat de muchas especies gracias al cambio de la cobertura del suelo favorable a la conservación de especies de vida silvestre.

El indicador prácticas para el mejoramiento del ecosistema reflejó un aporte a la biodiversidad en la mayoría de las fincas ya que se da un manejo integrado de plagas, enfermedades y malezas, existen 13 especies de leguminosas que contribuyen a la fertilidad de suelos, hay zonas de amortiguamiento y agentes polinizadores.

La riqueza de aves y mamíferos presentes en las fincas colaboran con las funciones ecosistémicas de los cafetales hacia una sostenibilidad en el tiempo. La biodiversidad es un tema que debe ser investigado a fondo en los sistemas productivos no solo de Costa Rica, sino del mundo entero. Debido a que existe el paradigma de que para producir se debe destruir.

## 5. Bibliografía

- Ávila, L, Hall, G, Herrera, E, Aguilar, I. (2013). "The role of foraging supplementation by coffee in tropical agricultural landscapes: a case study on *Tetragonisca angustula* colony vigor". *VII Congreso Mesoamericano de Abejas Nativas: Biología, Cultura y Uso Sostenible*, Centro de Investigaciones Apícolas Tropicales (CINAT), Universidad Nacional de Costa Rica, Heredia, Costa Rica, 411 p.
- Bennett, A. (1999). *Enlazando el Paisaje: El papel de los corredores y la conectividad en la conservación de la vida silvestre*. Programa de conservación de Bosques UICN, Unión Mundial para la Naturaleza, Victoria, Australia, 309 p.
- Caudill, A, De Clerck, F, Husband, T. (2014). "Connecting sustainable agriculture and wildlife conservation: Does shade coffee provide habitat for mammals? *Agriculture, Ecosystems and Environment*" 199 (2014): 85-93, Smithsonian Conservation Biology Institute, National Zoological Park, Washington, D.C, United States, 9p.
- Caudill, S. (2013). *Assesment of Mammal Biodiversity in Coffee-Dominated Landscapes of India and Costa Rica*. University of Rhode Island, Rhode Island, United States, 120 p.
- Chaves, V. (1999). "Manejo de la fertilización de café". Conferencia 76, *III Congreso Nacional de Suelos*, Ministerio de Agricultura y Ganadería, San José, Costa Rica, 173 p.
- Colonia, L. (2012). *Guía técnica: Manejo integrado de plagas en el cultivo de café*. Universidad Agraria La Molina, Villa Virgen, Perú, 28 p.
- Durán, F. (2012). "Los mamíferos terrestres y voladores de la zona de El Rodeo, Mora", San José, Costa Rica. *Brenesia* 77:181-202, Departamento de Historia Natural, Museo Nacional de Costa Rica, San José, Costa Rica, 21 p.
- Estrada, A. y Sánchez, J. (2011). *Árboles y arbustos de importancia para las aves del Valle Central de Costa Rica*. 1ed, Instituto Nacional de Biodiversidad, Santo Domingo, Heredia, Costa Rica, 207p.
- ESRI (2013). ArcGIS Desktop. Release 10.3. Redlands, CA: Environmental System Research Institute.
- FAO (2014). *Principios y avances sobre polinización como servicio ambiental para la agricultura sostenible en países de Latinoamérica y el Caribe*. Organización Mundial de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura, Santiago, Chile, 56 p.
- FAO. (2016). *Agricultura Sostenible y Biodiversidad: Un vínculo indisociable*. Roma, Italia, 48p.
- Fernández, J. (2015). Caficultor. (Entrevista) San Rafael, San Ramón, Alajuela. Tel 83626656
- Garzón, S, Mora, F, Solarte, V. S.f. Evaluación de la polinización mediada por "abejas en el cultivo de café (*Coffea arabica*) en los municipios de Caparrapí y Guaduas (Cundinamarca)". *Diagonal* 18 N° 20-29, Sede Fusagasuga, Universidad de Cundinamarca, Fusagasugá, Colombia, 21 p.

- Girón, L. (2005). *Identificación y distribución de los murciélagos del Sector de Los Andes del Volcán Santa Ana, Complejo Los Volcanes, Santa Ana, El Salvador*. Facultad de Ciencias Naturales y Matemática, Universidad de El Salvador, El Salvador, 10 p.
- Gretchen, D, Ceballos, G, Pacheco, J, Suzán, G, Sánchez, A. (2003). "Countryside Biogeography of Neotropical Mammals: Conservation Opportunities in Agricultural Landscapes of Costa Rica". *Conservation Biology*, Volume 17, N°6, Pages 1-11, Department of Biology, University of New México, Albuquerque, New México, United States, 214 p.
- Guido, I, Rodríguez C. y Sancho, J. (2008). "Importancia de la diversificación de los árboles de sombra para la conservación de la fauna en los ecosistemas cafetaleros en San Isidro de San Ramón, 2003". *Revista Pensamiento Actual* Vol. 8, No. 10-11.
- Guido, I. y Rodríguez, C. (2011). "Avifauna de la ciudad de San Ramón, Alajuela, Costa Rica y su área de expansión urbana". *Brenesia* 75-76: 23-36, Museo Nacional, San José, Costa Rica, 14p.
- Instituto de Investigación de Recursos Biológicos Alexander Von Humboldt. (2004). *Manual de Métodos para el desarrollo de inventarios de biodiversidad*. Bogotá, Colombia, 238 p.
- Jaramillo, A. (2012). *Efecto de las abejas silvestres en la polinización del café (Coffea arabica: Rubiaceae) en tres sistemas de producción en el Departamento de Antioquia*. Maestría en entomología, Facultad de Ciencias, Sede Medellín, Universidad Nacional de Colombia, Medellín, Colombia, 82 p.
- Jiménez, A. (2013). *El café en Costa Rica gran modelador del costarricense*. Editorial Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.
- Johnson, M., Kellerman J. y Stercho, A. (2009). "Pest reduction services by birds in shade and sun coffee in Jamaica". *Animal Conservation* ISSN 1367-9430, Department of Wildlife, Humboldt State University, Arcata, California, 8 p.
- Karp, D, Mendenhall, C, Figueroa, R, Chaumont, N, Ehrlich, P, Hadly, E. y Daily G. (2013). "Forest bolsters bird abundance, pest control and coffee yield". *Ecology Letters* 16:1339,1347, Recuperado de: [http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/ele.12173/epdf?r3\\_referer=wol&tracking\\_action=preview\\_click&show\\_checkout=1&purchase\\_referrer=www.nature.com&purchase\\_site\\_license=LICENSE\\_DENIED](http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/ele.12173/epdf?r3_referer=wol&tracking_action=preview_click&show_checkout=1&purchase_referrer=www.nature.com&purchase_site_license=LICENSE_DENIED)
- Lara, L, Lorenzo, C, Soto, L, Naranjo, E y Ramírez, N. (2004). "Diversidad de mamíferos en cafetales y selva mediana de las cañadas de la selva Lacandona, Chiapas, México". *Acta Zoológica Mexicana* 20(1): 63-81p.
- Mendieta, M, Rocha, L. (2007). *Sistemas Agroforestales*. Universidad Nacional Agraria, Managua, Nicaragua, 117 p.
- Ministerio de Agricultura y Ganadería. (2010). *Guía técnica para la difusión de tecnologías de producción agropecuaria sostenible*. 1 ed, San José, Costa Rica 180 p.
- Osorio, E. (2004). *Descomposición y liberación de nitrógeno de material foliar y radicular de siete especies de sombra en un sistema agroforestal con café*. Centro Agronómico Tropical de Investigación y Enseñanza, Tesis sometida a la consideración de la Escuela de Posgraduados, Programa de Educación para el Desarrollo y la Conservación del Centro Agronómico Tropical de Investigación y Enseñanza, como requisito parcial para optar el grado de Magister Scientiae, Turrialba, Costa Rica, 89 p.

Programa de Naciones Unidas (2015). *Agenda de desarrollo Post 2015*. Recuperado de: <http://www.cr.undp.org/content/costarica/es/home/post-2015/sdg-overview.html>.

Ureña, J. (2009). Manual de buenas prácticas agrícolas en los cultivos de café en asocio con aguacate. Ministerio de Agricultura y Ganadería, Asociación de Productores de Llano Bonito, León Cortés, San José, Costa Rica, 53 p

Van de Voort, M, Greenberg, R. (2008). Data sheet #1 Smithsonian Migratory Bird Center, National Zoo, Washington, DC, 3 p.

Van Voort, M, Greenberg, R. S.f. “Porque a las aves migratorias les fascina el café?” *Hoja de datos 1*, Smithsonian Migratory Bird Center, Washington, USA, 2p.

Zamora, N, Pennington, T. (2001). *Guabas y cuajiniquiles de Costa Rica (Inga spp.)*. 1ed, Instituto Nacional de Biodiversidad, Santo Domingo, Heredia, Costa Rica, 200 p.

## Anexos

### Anexo 1. Especies de mamíferos observados en Rincón de Mora.

Mamíferos terrestres										
Familia	Especie	Nombre Común	FDM	FEC	FFM	FGC	FGQ	FGM	FOR	FWS
Atelidae	<i>Alouatta palliata</i>	Mono Congo	X		X	X		X		X
Dasyproctidae	<i>Dasyprocta punctata</i>	Guatusa	X	X	X	X	X	X	X	X
Dasypodidae	<i>Dasypus novemcinctus</i>	Armadillo				X				
Procyonidae	<i>Nasua narica</i>	Pizote				X	X		X	
Scluridae	<i>Scirus variegatoides</i>	Ardilla o Chiza	X	X	X	X	X	X	X	X
Mamíferos voladores										
Familia	Especie	Nombre Común	FDM	FEC	FFM	FGC	FGQ	FGM	FOR	FWS
Phyllostomidae	<i>Artibeus jamaicensis</i>	Murciélago Frugívoro		X			X		X	
	<i>Artibeus lituratus</i>	Murciélago Frugívoro	X		X			X		X
	<i>Carollia perspicillata</i>	Murciélago Frugívoro	X		X		X	X	X	X
	<i>Hylonycteris underwoodi</i>	Murciélago Frugívoro				X				
	<i>Platyrrhinus helleri</i>	Murciélago Nariz				X	X		X	
	<i>Vampyressa thyone</i>	Murciélago de Orejas Amarillas	X		X			X		X



**Anexo 2. Especies de mamíferos indicados por la encuesta a productores en cafetales Rincón de Mora.**

<b>Familia</b>	<b>Especie</b>	<b>Nombre común</b>
<i>Bradypodidae</i>	<i>Bradipus variegatus</i>	Perezoso de Tres Dedos
<i>Canidae</i>	<i>Canis lastrans</i>	Coyote
	<i>Urocyon cinereoargenteus</i>	Zorra Gris
<i>Cebidae</i>	<i>Cebus capucinus</i>	Mono Carablanca
<i>Cuniculidae</i>	<i>Agouti paca</i>	Tepezcuíntle
<i>Didelphidae</i>	<i>Caluromys derbianus</i>	Zorro de Balsa
	<i>Didelphis marsupialis</i>	Zorro Pelón
	<i>Philander oposum</i>	Zorillo de Cuatro Ojos
<i>Erethizontidae</i>	<i>Coendou mexicanus</i>	Puercoespín
<i>Felidae</i>	<i>Herpailurus yagouarundi</i>	Yaguarundí
	<i>Leopardus tigrinus</i>	Tigrillo
	<i>Leopardus wiedii</i>	Caucel
<i>Leporidae</i>	<i>Sylvilagus brasiliensis</i>	Conejo de Bosque
	<i>Sylvilagus floridanus</i>	Conejo Cola de Algodón
<i>Megalonychidae</i>	<i>Choloepus hoffmani</i>	Perezoso de Dos Dedos
<i>Mephitidae</i>	<i>Conepatus semistriatus</i>	Zorrillo Hediondo
<i>Mustelidae</i>	<i>Eira barbara</i>	Tolomuco
	<i>Gallictis vittata</i>	Grisón
	<i>Lutra longicaudus</i>	Nutria
	<i>Mustela frenata</i>	Comadreja
<i>Myrmecophagidae</i>	<i>Tamandua mexicana</i>	Oso Hormiguero
<i>Procyonidae</i>	<i>Potos flavus</i>	Martilla
	<i>Procyon lotor</i>	Mapache Norteño

**Anexo 3. Avifauna presente en fincas de Rincón de Mora.**

<b>Familia</b>	<b>Especie</b>	<b>Nombre Común</b>	<b>FDM</b>	<b>FEC</b>	<b>FFM</b>	<b>FGC</b>	<b>FGQ</b>	<b>FGM</b>	<b>FOR</b>	<b>FWS</b>
Accipitridae	<i>Acciper striatus</i>	Gavilán Pajarero				X				
	<i>Buteo plagiatus</i>	Gavilán Gris Rayado	X		X			X		X
	<i>Buteo albonotatus</i>	Gavilán Colifajeado	X		X			X		X
	<i>Buteo brachyurus</i>	Gavilán Cola Corta	X		X			X		X
	<i>Buteo jamaicensis</i>	Gavilán Colirrojo	X	X	X			X		X
	<i>Buteo platypterus</i>	Gavilán Aliancho	X		X	X		X		X
	<i>Elanus leucurus</i>	Elanio Coliblanco					X		X	



Apodidae	<i>Chaetura vauxi</i>	Golondrina y Vencejo Común	X	X	X	X	X	X	X	X
	<i>Streptoprocne zonaris</i>	Vencejo de Collar	X	X	X	X		X		X
Ardeidae	<i>Bulbulcus ibis</i>	Garcilla Bueyera		X						
Caprimulgidae	<i>Nyctidromus albicollis</i>	Cuye		X		X				
Cardinalidae	<i>Piranga rubra</i>	Tangara Veranera	X		X	X		X		X
Cathartidae	<i>Cathartes aura</i>	Zopilote Cabecirrojo	X	X	X	X	X	X	X	X
	<i>Coragyps atratus</i>	Zopilote Negro	X	X	X	X	X	X	X	X
Columbidae	<i>Columbina inca</i>	Tortolita Colilarga	X	X	X	X		X		X
	<i>Leptotila verreauxi</i>	Paloma Coliblanca	X	X	X	X	X	X	X	X
	<i>Patagioenas flavirostris</i>	Paloma Piquirroja	X	X	X	X	X	X	X	X
	<i>Zenaida asiatica</i>	Paloma Aliblanca				X				
Corvidae	<i>Psilorhinus morio</i>	Piapia	X	X	X	X	X	X	X	X
Pipridae	<i>Chiroxiphia linearis</i>	Toledo	X	X	X	X	X	X	X	X
Cracidae	<i>Ortalis cinereiceps</i>	Chachalaca	X		X	X	X	X	X	X
Cuculidae	<i>Crotophaga sulcirostris</i>	Tijó	X	X	X	X	X	X	X	X
	<i>Piaya cayana</i>	Bobo Chizo	X		X	X		X		X
Emberizidae	<i>Chlorospingus flavopectus</i>	Cuatro Ojos				X				
	<i>Zonotrichia capensis</i>	Come Maíz				X				
Eurypigidae	<i>Eurypyga helias</i>	Garza del Sol	X		X			X		X
Falconidae	<i>Herpetotheres cachinnans</i>	Guaco		X						
Fringillidae	<i>Euphonia hirundinacea</i>	Eufonia Garganta Amarilla		X						
	<i>Euphonia luteicapilla</i>	Eufonia Corona Amarilla	X		X			X		X
Icteridae	<i>Dives dives</i>	Tordo Negro	X	X	X	X	X	X	X	X
	<i>Icterus galbula</i>	Cacique Veranero	X		X		X	X	X	X
	<i>Quiscalus mexicanus</i>	Zanate	X		X			X		X
	<i>Psarocolius montezuma</i>	Oropéndula	X	X	X	X	X	X	X	X
Hirundinidae	<i>Pygochelidon cyanoleuca</i>	Golondrina Azul	X		X			X		X
Momotidae	<i>Momotus lessonii</i>	Pájaro Bobo	X		X	X	X	X	X	X
Odontophoridae	<i>Dendrortyx leucophrys</i>	Perdiz Montañera		X						
	<i>Colinus cristatus</i>	Perdiz Crestada					X		X	
Parulidae	<i>Basileuterus rufifrons</i>	Reinita Cabeza Castaña	X	X	X	X	X	X	X	X
	<i>Cardellina pusilla</i>	Reinita Corona Negra	X	X	X	X	X	X	X	X
	<i>Geothlypis formosa</i>	Reinita de Kentucky	X		X			X		X
	<i>Mniotilta varia</i>	Reinita Trepadora	X	X	X			X		X
	<i>Myioborus miniatus</i>	Candelita Pechinegra	X		X			X		X
	<i>Setophaga pensilvanica</i>	Reinita de Costillas Castañas	X	X	X	X	X	X	X	X
Parulidae	<i>Setophaga petechia</i>	Reinita Amarilla	X		X	X		X		X
	<i>Setophaga townsendi</i>	Reinita de Townsendi		X		X	X		X	
	<i>Setophaga virens</i>	Reinita Negriamarilla	X	X	X	X		X		X
	<i>Vermivora chrysoptera</i>	Reinita Alidorada				X				

Picidae	<i>Colaptes rubiginosus</i>	Carpintero Oliváceo	X		X			X		X
	<i>Dryocopus lineatus</i>	Carpintero Lineado				X				
	<i>Melanerpes hoffmannii</i>	Carpintero de Hoffmann	X	X	X		X	X	X	X
Poliotillidae	<i>Ramphocaenus melanurus</i>	Saltón Picudo	X		X			X		X
Pssitacidae	<i>Amazona albifrons</i>	Loro Frentiblanco	X		X			X		X
	<i>Psittacara finschi</i>	Perico Frentirrojo	X	X	X	X	X	X	X	X
	<i>Pionus senilis</i>	Loro Coroniblanco	X	X	X	X		X		X
	<i>Eupsittula caniculari</i>	Perico Frentinaranja	X	X	X	X	X	X	X	X
Ramphastidae	<i>Aulacorhynchus prasinus</i>	Tucancillo Verde	X		X	X		X		X
	<i>Ramphastos sulfuratus</i>	Tucán Pico Iris	X	X	X	X	X	X	X	X
Strigidae	<i>Cicaba virgatta</i>	Búho Moteado	X	X	X	X		X		X
	<i>Glaucidium brasilianum</i>	Búho Pigmeo	X	X	X		X	X	X	X
	<i>Megascops choliba</i>	Búho Grande					X		X	
Thraupidae	<i>Ramphocelus passerinii</i>	Sargento	X		X			X		X
	<i>Saltator coerulescens</i>	Saltador Grisáceo	X		X			X		X
	<i>Saltator maximus</i>	Saltador Gorgiantado	X	X	X			X		X
	<i>Thraupis episcopus</i>	Viudita	X	X	X		X	X	X	X
	<i>Tiaris olivaceus</i>	Gallito	X	X	X	X	X	X	X	X
Trochilidae	<i>Amazilia tzacatl</i>	Gorrión	X	X	X	X	X	X	X	X
	<i>Amazilia saucerrottei</i>	Colibrí Coliazul				X				
	<i>Glaucis aeneus</i>	Ermitaño Bronceado				X				
	<i>Hylocharis eliciae</i>	Colibrí Colidorado	X		X			X		X
	<i>Phaethornis guy</i>	Ermitaño Verde		X			X		X	
	<i>Phaethornis striigularis</i>	Ermitaño Enano	X		X			X		X
Troglodytidae	<i>Campylorhynchus rufinucha</i>	Chico Piojo	X		X	X	X	X	X	X
	<i>Cantorchilus modestus</i>	Soterrey Chinchirigüi	X	X	X	X	X	X	X	X
	<i>Henicorhina leucosphrys</i>	Soterrey Pechiblanco	X		X			X		X
	<i>Thryophilus rufalbus</i>	Soterrey Rufo y Blanco	X		X	X	X	X	X	X
	<i>Troglodytes aedon</i>	Soterré	X		X			X		X
Turdidae	<i>Catharus ustulatus</i>	Zorzal Buchipecoso	X		X			X		X
	<i>Turdus grayi</i>	Yigüirro	X	X	X	X	X	X	X	X
Tyrannidae	<i>Contopus virens</i>	Pibí Oriental		X		X				
	<i>Megarynchus pitangua</i>	Pecho amarillo		X			X		X	
	<i>Myiozetetes similis</i>	Bienteveo	X		X	X		X		X
Tyrannidae	<i>Pitangus sulphuratus</i>	Pecho Amarillo	X	X	X	X	X	X	X	X
	<i>Sayornis nigricans</i>	Mosquero Negro					X		X	
	<i>Tyrannus melancholicus</i>	Pecho Amarillo	X	X	X	X	X	X	X	X
Tityridae	<i>Tityra semifasciata</i>	Pájaro Chanco	X		X	X	X	X	X	X
	<i>Pachyramphus aglaiae</i>	Mosquero Cabezón					X		X	
Vireonidae	<i>Vireo flavifrons</i>	Vireo				X				

**Anexo 4. Especies vegetales asociadas a especies de aves en Rincón de Mora.**

Especie (s) vegetal (es)	Especies de aves
<i>Inga densiflora</i> , <i>Inga spectabilis</i> , <i>Inga punctata</i> , <i>Inga oerstediana</i> , <i>Inga tonduzii</i> e <i>Inga barbourii</i>	<i>Amazilia tzacatl</i> , <i>Amazilia saucerrottei</i> , <i>Icterus galbula</i> , <i>Pssitacara finschi</i> , <i>Pionus senilis</i> , <i>Thraupis episcopus</i> , <i>Saltator maximus</i> .
<i>Erythrina poeppigiana</i> y <i>Erythrina fusca</i>	<i>Amazilia tzacatl</i> , <i>Amazilia saucerrottei</i> , <i>Icterus galbula</i> , <i>Pssitacara finschi</i> , <i>Pionus senilis</i> .
<i>Cecropia</i> sp	<i>Thraupis episcopus</i> , <i>Euphonia hirundinacea</i> , <i>Saltator maximus</i> , <i>Icterus galbula</i> , <i>Ramphastus sulfuratus</i> , <i>Patagioenas flavirostris</i> , <i>Ramphocelus passerinii</i> , <i>Turdus grayi</i> , <i>Psarocolius montezuma</i> , <i>Psilorhinus morio</i> , <i>Ortalis cinereiceps</i> , <i>Dendroica pensylvanica</i> , <i>Tiaris olivaceus</i> .
<i>Ficus</i> sp	<i>Ramphocelus passerinii</i> , <i>Euphonia hirundinacea</i> , <i>Tyrannus melancholicus</i> , <i>Saltator maximus</i> , <i>Psilorhinus morio</i> , <i>Icterus gálbula</i> , <i>Tityra semifasciata</i> , <i>Pssitacara finschi</i> , <i>Turdus grayi</i> , <i>Myiozetetes similis</i> , <i>Thraupis episcopus</i> , <i>Colaptes rubiginosus</i> , <i>Saltator coerulescens</i> , <i>Megarhynchus pitangua</i> , <i>Psarocolius montezuma</i> , <i>Patagioenas flavirostris</i> , <i>Melanerpes hoffmanni</i> y <i>Ramphastus sulfuratus</i> .
<i>Psidium guajava</i>	<i>Momotus lessonii</i> , <i>Psarocolius montezuma</i> , <i>Aulacorhynchus prasinus</i> , <i>Ramphocelus passerinii</i> , <i>Pssitacara finschi</i> , <i>Thraupis episcopus</i> , <i>Saltator maximus</i> y <i>Psilorhinus morio</i> .
<i>Acnistus arborescens</i>	<i>Icterus galbula</i> , <i>Colaptes rubiginosus</i> , <i>Turdus grayi</i> , <i>Momotus lessonii</i> , <i>Patagioenas flavirostris</i> , <i>Megarhynchus pitangua</i> , <i>Myiozetetes similis</i> , <i>Psilorhinus morio</i> , <i>Saltator coerulescens</i> , <i>Saltator maximus</i> , <i>Tityra semifasciata</i> , <i>Thraupis episcopus</i> , <i>Chorospingus flavopectus</i> , <i>Piranga rubra</i> , <i>Euphonia hirundinacea</i> y <i>Aulacorhynchus prasinus</i> .
<i>Stemmadenia</i> sp	<i>Thraupis episcopus</i> , <i>Melanerpes hoffmannii</i> , <i>Colaptes rubiginosus</i> , <i>Piranga rubra</i> , <i>Saltator maximus</i> , <i>Turdus grayi</i> , <i>Myiozetetes similis</i>

Fuente: Elaboración propia, a partir de Estrada y Sánchez, 2011.

**Anexo 5. Lista de anfibios y reptiles presentes en los cafetales de Rincón de Mora.**

Grupo al que pertenecen	Especie
Reptiles	<i>Anolis limifrons</i>
	<i>Anolis lionotus</i>
	<i>Anolis oxylophus</i>
	<i>Anolis woodi</i>
	<i>Drymarchon melanurus</i>
	<i>Geophis hoffmanni</i>
	<i>Mastrigodias melanomus</i>
	<i>Norops humilis</i>
Anfibios	<i>Craugastor bransfordii</i>
	<i>Craugastor crossidigitus</i>
	<i>Craugastor stejnegerianus</i>
	<i>Duelmanohyla rufiocularis</i>
	<i>Espadarana prosoblepon</i>
	<i>Oedipina uniformis</i>
	<i>Pristimantis ridens</i>
	<i>Smilisca sordida</i>

## Fortalecimiento de la calidad de vida de las personas adultas mayores del Caribe costarricense

Improvement of elderly people's quality of living conditions in the caribbean sea coast of Costa Rica

Juan Carlos Sandí Delgado<sup>1</sup>

Itorino Espinoza-Torres<sup>2</sup>

Recibido:18-9-2018

Aprobado:26-11-2018

### Resumen

El presente artículo reúne los resultados parciales obtenidos a través de las acciones ejecutadas en el proyecto “ED-1518 Programa Interrelación con la Persona Adulta Mayor (PIAM)”, inscrito en la Vicerrectoría de Acción Social de la Universidad de Costa Rica (UCR). El objetivo de esta investigación consistió en identificar la percepción y el grado de satisfacción del público meta con respecto a las actividades realizadas en el proyecto. La ubicación geográfica de la población meta corresponde al área de influencia de la Sede del Caribe y el Recinto de Siquirres de la UCR, en el Cantón Central y Siquirres de la provincia de Limón, Costa Rica. La metodología utilizada fue de tipo cualitativa. La información fue recopilada a partir de revisión bibliográfica y los datos primarios fueron recolectados a través de observación y mesas redondas de discusión. La información secundaria se obtuvo a través de la revisión de literatura existente, tanto en el nivel nacional como internacional. Se concluyó que, a través del proyecto ED-1518, se ha logrado potenciar un aumento en la motivación, el manejo de emociones individuales y grupales, mayor autoestima y autosuficiencia en la población participante. Asimismo, se logró capacitar a la población en diversos temas como inglés, manualidades, manejo de finanzas, natación, actividades de esparcimiento y la aceptación y uso de diferentes recursos tecnológicos. Finalmente, se evidencia que el acompañamiento y la formación permanente han potenciado una mejor calidad de vida de las personas adultas mayores del Caribe costarricense.

Palabras claves: Adulto mayor; formación permanente; autoestima; autonomía; calidad de vida; redes de apoyo; recursos tecnológicos; Costa Rica.

<sup>1</sup> Doctorando en Ciencias Informáticas y estudiante de Maestría en Redes de Datos, ambos impartidos por la Facultad de Informática de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Argentina. Magister en Tecnología Informática Aplicada en Educación, Especialista en Redes y Seguridad, Especialista en Tecnología Informática Aplicada en Educación. Todos por la UNLP. Máster en Administración Universitaria, Licenciado en Diseño y Desarrollo de Espacios Educativos con las TIC, Bachiller en Informática Empresarial, todos por la Universidad de Costa Rica (UCR), Costa Rica. Se desempeña como docente en la Sede del Atlántico de la UCR. E-mail: JUAN.SANDIDELGADO@ucr.ac.cr ORCID: [orcid.org/0000-0003-3932-3045](https://orcid.org/0000-0003-3932-3045)

<sup>2</sup> Licenciado en Ciencias de la Computación con énfasis en Desarrollo de Aplicaciones Informáticas por la Universidad Metropolitana Castro Carazo (UMCA), Costa Rica. Bachiller Universitario en Informática Empresarial por la Universidad de Costa Rica (UCR), Costa Rica. Coordinador y responsable del proyecto de Acción Social “ED-1518 Programa Interrelación con la Persona Adulta Mayor (PIAM)”. Asimismo, se desempeña como docente en la Sede del Caribe de la UCR. E-mail: ITORINO.ESPINOZA@ucr.ac.cr ORCID: [orcid.org/0000-0003-3316-7512](https://orcid.org/0000-0003-3316-7512)

## Abstract

The present article gathers the partial results obtained through the actions executed in the project “ED-1518 Program Interrelation with the Elderly Person”, registered in the Vice-rectory of Social Action of the University of Costa Rica (UCR). The objective of this research was to identify the perception and degree of satisfaction of the target audience concerning the activities carried out in the ED-1518 project. The geographic location of the objective population corresponds to the area of influence of the Sede del Caribe and Recinto de Siquirres of the UCR, in the central canton and Siquirres of the province of Limón, Costa Rica. The methodology used was qualitative, the information was to compile from a bibliographic review, and the primary data were collected through observation and roundtable discussions. Secondary data was obtained through literature review existing both nationally and internationally. In conclusion, through the project ED-1518, an increase in motivation, management of individual and group emotions, increased self-esteem, and self-sufficiency has been achieved in the participating population. Likewise, it is possible to train the population in various topics such as English, crafts, finance management, swimming, leisure activities and the acceptance and use of different technological resources by the objective population. Finally, it is evident that the accompaniment and the permanent formation have promoted a better quality of life of the older adults of the Costa Rican Caribbean. Keywords: Elderly people; continuous learning; self-esteem; autonomy; life quality; network support; technological resources; Costa Rica.

## I. Introducción

Según los datos reportados en el último censo de población de Costa Rica, realizado en el 2011, el cantón central de Limón contaba, para ese entonces, con una población total de 94.415 habitantes. De ellos, 16.618 (aproximadamente una cuarta parte de la población del cantón central) se ubican en un rango de edad mayor o igual a los 50 años (INEC, 2011).

Las personas adultas mayores del Caribe costarricense (para este caso en específico, las que registran un rango de edad mayor o igual a los 50 años) demandan a la sociedad una atención especial en el ámbito socio educativo, principalmente, en lo relacionado con el factor de la escolaridad, ya que parte importante de esta población presenta un nivel educativo incompleto o nulo (INEC, 2011). Esto les dificulta un poco más el mantenerse activos en el ámbito laboral formal. Esto también puede favorecerse por el beneficio de la jubilación.

Las personas adultas mayores requieren de atenciones dirigidas propiamente a la satisfacción de sus necesidades e intereses más inmediatos, los cuales tengan un impacto constante dentro de su quehacer diario y que les permita ocupar su tiempo libre en actividades apropiadas a sus condiciones e intereses y que busquen, además, potenciar su calidad de vida al interactuar con otras personas o

grupos etarios, promover su salud en el aprendizaje de estilos de vida saludable, aumentar el sentido de pertenencia a un grupo, incrementar su autoestima, así como su inserción en el ámbito tecnológico, entre otros. Es decir, se requieren actividades que les permitan crecer en nivel personal, emocional y social (Hjorthol, Levin, y Sirén, 2010; Wu, Li, y Sung, 2016).

La interrelación con las personas adultas mayores es de alta importancia, tanto para ellos mismos como para la sociedad en general, ya que permite recuperar y compartir gran variedad de experiencias, vivencias y conocimientos en diferentes áreas del saber, las cuales son compartidas abiertamente con toda la comunidad participante, e incluye manifestaciones como educar con el ejemplo, la expresión de la afectividad en la familia, la aventura, la creatividad, la autoestima, el impacto de las relaciones interpersonales y los valores (Bottiroli, Cavallini, Dunlosky, Vecchi y Hertzog, 2013, 2017).

Con base en lo anterior, la Sede del Caribe de la Universidad de Costa Rica (UCR), como parte de su responsabilidad social, ha creado el proyecto “ED-1518 Interrelación con la Persona Adulta Mayor”, el cual tiene como propósito contribuir significativamente con el mejoramiento de la calidad de vida de las personas adultas mayores, a través de actividades concretas para incrementar su autoestima, fortalecer sus redes de apoyo, fomentar su autonomía,

promover la aceptación y el uso de diferentes recursos tecnológicos, los cuales les facilitará el permanecer en contacto con sus familiares y amigos.

Por ello, es de interés en esta investigación evaluar el impacto y el grado de aceptación por parte de las personas adultas mayores participantes, de las actividades ejecutadas en el proyecto ED-1518 durante el año 2017.

En adelante, este artículo se organiza de la siguiente manera: el apartado 2 presenta el marco teórico, en el cual la sección 2.1 hace referencia a la autoestima y calidad de vida, la sección 2.2 aborda el tema de la ocupacionalidad y la formación permanente de las personas adultas mayores, la sección 2.3 refiere al rol de las TIC y los recursos tecnológicos. Seguido, el apartado 3 presenta la metodología abordada en la investigación. Luego, el apartado 4 describe las actividades realizadas con las personas adultas mayores. Posteriormente, el apartado 5 presenta los resultados y el análisis de la información. Finalmente, el apartado 6 enumera las principales conclusiones arribadas a partir de los resultados de la investigación realizada.

En el próximo apartado se analizarán los principales fundamentos teóricos relacionados con el tema de las personas adultas mayores, que nos permiten contextualizar el análisis posterior.

## 2. Marco teórico

El siguiente apartado reúne aspectos y factores relevantes al abordarse el tema de las personas adultas mayores, principalmente, cuando se generan actividades que les permite potenciar su autoestima y calidad de vida. Por ello, se revela la importancia de la ocupacionalidad, el rol de los recursos tecnológicos y la formación permanente de las personas adultas mayores.

### 2.1 Autoestima y calidad de vida

La autoestima es un indicador de salud relacionado con el bienestar individual, donde la estabilidad emocional y la resistencia al estrés se evidencian con mayor frecuencia en individuos que registran niveles altos de autoestima asociados con la realización de actividad física,

ya que se da una “liberación de neuro-transmisores y neurohormonas, como la serotonina y las endorfinas, que al actuar a nivel cerebral mejoran la sensación de bienestar personal” (Villalobos *et al.*, 2018, p. 2).

Aunado a lo anterior, la realización de actividades físicas de forma grupal permite potenciar el desarrollo de vínculos afectivos entre los participantes (compartir pensamientos, experiencias y sentimientos), lo cual favorece el incremento del autoestima y, con ello, mejorar su calidad de vida (Loredo-Figueroa, Gallegos-Torres, Xequé-Morales, Palomé-Vega, y Juárez-Lira, 2016; Villalobos *et al.*, 2018)

Otras de las actividades que permiten a las personas adultas mayores incrementar su autoestima y calidad de vida es la participación en actividades educativas y de estimulación cognitiva (memorización y aprendizaje), las cuales incentivan la construcción de lazos sociales y emocionales (Puig, 2012).

### 2.2 Ocupacionalidad y formación permanente en las personas adultas mayores

El envejecimiento poblacional ha sido un tema de relevancia en el siglo XXI, el cual está relacionado con el aumento de esperanza de vida al nacimiento y la disminución de la natalidad, aspectos que varían dependiendo de la predisposición genética, del medio ambiente y del estado de salud (de Hoyos *et al.*, 2018). Por tal razón, es importante brindar la respectiva atención a las personas adultas mayores para favorecer el mejoramiento de su calidad de vida. El sentirse y ser funcional, así como involucrarse socialmente, son factores determinantes para motivar a la persona adulta mayor a asumir responsabilidades en su quehacer diario, como encargarse de sus propios asuntos personales y de su higiene diaria, gestionar su economía de la mejor forma posible, cuidar correctamente de su alimentación, hacer las compras, lavar su ropa, ayudar con el jardín y participar en actividades físicas y sociales (Jiménez-Aguilera, Baillet-Esquivel, Ávalos-Pérez, y Campos-Aragón, 2016).



Para el adulto mayor, es importante, en el nivel de salud, involucrarse activamente en dinámicas cotidianas dentro del hogar y en la comunidad con sus amigos y vecinos. También, es fundamental participar en redes de apoyo, actividades formativas, físicas como caminar, correr y saltar o, bien, en actividades lúdicas como armar rompecabezas, sudokus, crucigramas o viajar (de Hoyos *et al.*, 2018). En general, las actividades sociales y la movilidad son aspectos importantes en la vida diaria de las personas adultas mayores (Van den Berg, Arentze, y Timmermans, 2011; Alsnih y Hensher, 2003) Esto les permite potenciar su autonomía y autoestima, así como mantener una mente más sana y activa. Conforme la población adulta mayor avanza en su envejecimiento, “se hace importante tanto para ellos y la sociedad, mantener una vida independiente y activa en la comunidad” (García, 2012, p. 36).

La participación en actividades sociales y formativas permite que las personas adultas mayores mantengan una capacidad mental activa y, con ello, previenen o mitigan el desarrollo de enfermedades futuras como el Alzheimer, que pueden afectar rápidamente la memoria, provocar cambios significativos en su personalidad e, incluso, complicar el desarrollo de actividades habituales simples (Bailey, Dunlosky, y Hertzog, 2014; Wiegand, Troyer, Gojmerac, y Murphy, 2013)

Un factor importante que se debe tomar en cuenta al trabajar con personas adultas mayores es el “espacio sociosanitario”. Este se puede comprender como el espacio físico en el cual se desenvuelve la persona adulta mayor y las garantías sociales con las cuales cuenta para asegurarse de que tendrá un envejecimiento de manera adecuada, digno y con un buen nivel de salud (Guerrero-García *et al.*, 2018; Sánchez, 2012).

Además de un espacio sociosanitario adecuado, se requiere de la participación en actividades para mantenerse activos física y mentalmente. Las personas adultas mayores requieren de un canal de comunicación más fluido e inmediato con sus seres queridos, círculos de amigos o redes de apoyo, espacios para expresar y compartir sus experiencias, vivencias, emociones, angustias y preocupaciones (Jung y Sundar, 2016)

En resumen, la persona adulta mayor requiere incorporar, dentro de su quehacer diario, actividades que le permitan potenciar sus habilidades, destrezas y la adquisición de nuevos conocimientos. Es decir, ser parte de una estrategia de formación permanente que fomente el dinamismo físico y mental; por ello, las actividades recreativas, artísticas y educativas podrían ser fundamentales para alcanzar con éxito este propósito.

Ante este panorama, los recursos tecnológicos juegan un papel importante como mediadores en el proceso comunicativo de las personas adultas mayores (Meneses, Santana, Gutiérrez, Henríquez, y Rodríguez, 2017).

### **2.3. Rol de las TIC y los recursos tecnológicos ante las personas adultas mayores**

El rápido crecimiento de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ha traído consigo beneficios importantes para la industria, las grandes organizaciones, instituciones de educación y para la comunidad en general. Estas han permitido una comunicación más rápida y efectiva, ha facilitado las tareas, el quehacer cotidiano, los procesos formativos y la generación de saberes en diferentes áreas (Cruz, Sandí, y Viquez, 2017; Sandí, 2018). Sin embargo, ¿cuál ha sido el papel de estas tecnologías para las personas adultas mayores?, y ¿qué beneficios o perjuicios le trae directa o indirectamente a este grupo etario? Según el punto de vista del lector, estas interrogantes podrían tener diferentes y variadas opciones de respuesta.

El surgimiento de las TIC conduce al uso y al consumo de nuevos recursos tecnológicos, que se pueden entender como dispositivos que, a través de la utilización de tecnología, sirven para múltiples propósitos. Algunos de estos dispositivos son los celulares inteligentes, las computadoras portátiles y las tabletas (García-Fallas, 2004; Sandí y Cruz, 2017; Talavera y Marín, 2015)”

En este caso en específico, el tema de los recursos tecnológicos se aborda desde las posibilidades que estos podrían propiciar a las personas adultas mayores para crear y fortalecer lazos o vínculos comunicativo-afectivos

más fuertes entre su círculo de amigos, redes de apoyo y familiares. Para alcanzar este fin, es necesario generar actividades de formación permanente, en las cuales se potencie una actitud positiva por parte de las personas adultas mayores hacia la apropiación de las tecnologías digitales, así como definir las habilidades que se pretenden fortalecer o desarrollar en el nivel general en las personas que conforman este grupo etario.

En este sentido, la formación permanente en tecnologías posibilita que las personas adultas mayores mantengan una mente activa, les brinda una ocupación, mejora lazos de afectividad y, principalmente, promueve la adquisición de nuevos conocimientos en diferentes áreas del saber, acorde con los intereses y requerimientos de la población meta.

Finalmente, es importante tener presente que el aprendizaje mediado por las TIC y sus diferentes recursos tecnológicos dependerá del objetivo y del grado de usabilidad que se les dé. Además, queda sujeto a las estrategias didácticas que se configuren y se desarrollen para alcanzar los objetivos propuestos (Sandí y Cruz, 2016).

### 3. Metodología

El objetivo principal establecido para esta investigación consistió en identificar la percepción y el grado de satisfacción del público meta en relación con las actividades ejecutadas en el marco del proyecto ED-1518 durante el año 2017. Ahora bien, es necesario realizar una contextualización o descripción de la metodología de trabajo del proyecto, el cual inicia con una investigación para identificar diferentes grupos organizados de personas adultas mayores. Estos se identificaron en el centro de Limón, Matina, Talamanca, Siquirres (Centro de Siquirres, El Cairo, La Alegría) y Pococí (Guápiles y Jiménez).

Como resultado del uso de redes sociales para ampliar el foco de cobertura en la población para esta actividad, se obtuvo un listado de grupos organizados con sus respectivos datos de contacto. Posteriormente, se procedió a comunicar a estos grupos (mediante visitas personalizadas, llamadas telefónicas y redes sociales) la intención del desarrollo de actividades dirigidas a potenciar el mejoramiento de la calidad de vida de sus integrantes. Asimismo, se les invitó a participar en una sesión presencial en la cual se les explicaron con detalle los objetivos del proyecto.

Luego, en la sesión presencial, y de forma conjunta con la población, meta se realizó una selección de los contenidos temáticos posibles por desarrollar acorde con sus intereses y en pro de mejorar su calidad de vida. Finalmente, durante todo el año 2017, se desarrollaron las distintas actividades con los diferentes grupos de personas adultas mayores participantes en el proyecto.

Para la fundamentación teórica, se realizó una revisión bibliográfica tomando en cuenta la metodología propuesta por Kitchenham (2004, 2007), Kitchenham *et al.* (2009, 2010) y Petersen, Vakkalanka y Kuzniarz (2015) while systematic reviews are focused on gathering and synthesizing evidence. The most recent guidelines for systematic mapping are from 2008. Since that time, many suggestions have been made of how to improve systematic literature reviews (SLRs, en las cuales se recomienda definir idioma, palabras claves, cadenas de búsqueda, criterios de selección, rangos de fechas, entre otros aspectos, para realizar la búsqueda en diferentes bases de datos de consulta para localizar artículos en revistas, libros o capítulos, tesis, reportes de investigación y actas de congresos.

La búsqueda de las referencias bibliográficas se conformó a través de palabras claves en español e inglés (por ejemplo, adulto mayor, formación permanente, autoestima, autonomía, calidad de vida, redes de apoyo, recursos tecnológicos, *senior citizen*, *continuous learning*, *self-esteem*, *autonomy*, *life quality*, *network support*, *technological resource*) y cadenas de búsqueda compuestas por combinación de las palabras claves en español y en inglés. Las bases de datos consultadas fueron

*IEEE Xplore Digital Library*<sup>3</sup>, *ScienceDirect*<sup>4</sup>, SEDICI (Servicio de Difusión de la Creación Intelectual de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP))<sup>5</sup> y el SIBDI (Sistema de Bibliotecas, Documentación e Información de la Universidad de Costa Rica)<sup>6</sup>, las cuales permitieron el acceso a la información requerida, a través de revistas nacionales e internacionales, memorias de congresos con referato y reconocimiento por la comunidad científica internacional (Astudillo, Sanz y Santacruz-Valencia, 2016; Sandí y Cruz, 2018).

Por otra parte, se delimitó la búsqueda documental con la definición de criterios de selección: textos publicados en su versión completa, escritos en idioma español o inglés, publicados desde 2004 hasta 2018 inclusive, procedentes de diferentes países. Posterior al establecimiento de los criterios de localización, se ejecutó la búsqueda de los artículos académicos que permiten abordar la temática del rol de las TIC y de los recursos tecnológicos, la importancia de la ocupacionalidad, la generación de actividades sociales, recreativas y de la formación permanente en diferentes áreas del conocimiento en las personas adultas mayores. En total, se localizaron 31 documentos; 18 se encuentran escritos en idioma español y 13 en idioma inglés. Los artículos se identificaron en diferentes países de América, Europa, Asia y Oceanía.

Contar con referencias nacionales e internacionales permitió el acceso actualizado a resultados de investigaciones y experiencias referentes al trabajo realizado con las personas adultas mayores en diferentes continentes. Además, se destaca que, en su mayoría, las referencias bibliográficas fueron publicadas en los últimos seis años.

Ahora bien, para responder directamente al objetivo de este estudio, se utilizó el diseño descriptivo con un enfoque metodológico cualitativo, con la intención de identificar la percepción y grado de satisfacción de las actividades realizadas en el proyecto por parte de la

población en estudio. Para ello, la información primaria se obtuvo a través de la observación y grupos de discusión, especialmente mediante el uso de la técnica de mesas redondas (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista-Lucio, 2014).

Se eligió la técnica de la mesa redonda para evaluar las actividades desarrolladas, debido a que algunas de las personas participantes poseen niveles de escolaridad muy bajos o nulos, por ende, se les dificultó parcial o totalmente la lectura y escritura. Es importante indicar que, para moderar o coordinar cada sesión, se eligió a una persona que fuese imparcial y objetiva al realizar intervenciones, resúmenes y conclusiones de la actividad; que tuviese capacidad de síntesis y que controlara bien el uso del tiempo de las intervenciones, con el fin de lograr conocer las ideas y opiniones de los participantes.

La actividad estuvo organizada de la siguiente forma: se nombró a una persona en cada grupo como moderadora, quien se encargaba de dirigir la sesión y de mantener el orden; se determinaron con precisión los temas por tratar; mientras tanto, uno de los encargados de la actividad lleva el control de las anotaciones de las ideas y recomendaciones surgidas en el momento de realizar la sesión. El tiempo en cada una de las mesas redondas fue de aproximadamente 40 minutos.

Para realizar la actividad evaluativa, se contó con cuatro grupos de diferentes cantidades de personas en cada uno (140 en total), tal como se puede apreciar en la Tabla 1. Asimismo, por diferentes razones, algunos participantes tuvieron que retirarse del aula antes de terminar las sesiones de discusión.

3 <http://ieeexplore.ieee.org/Xplore/home.jsp?reload=true>

4 <http://www.sciencedirect.com/>

5 <http://sedici.unlp.edu.ar/>

6 <http://sibdi.ucr.ac.cr/>

**Tabla 1 Cantidad de personas por grupo de capacitación y participación en la evaluación de las actividades, año 2017**

Grupos	Cantidad de Personas por grupo de Capacitación	Cantidad de Personas que completaron la Evaluación
Grupo 1	36	34
Grupo 2	35	35
Grupo 3	34	33
Grupo 4	35	33
TOTAL	140	135

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 1, se observa que el total de personas que completaron la actividad evaluativa fue de 140 de 135 participantes, equivalente a un 96.42 % del total del público meta que formó parte de las diferentes actividades de capacitación.

Para el análisis de la información y datos obtenidos, se realizó, en primer lugar, una asociación de las palabras, frases, párrafos e ideas principales expresadas por el público meta para su respectiva interpretación (Sandí y Brenes, 2012). Asimismo, debido a que en la técnica de la mesa redonda no todos los integrantes participan de la misma manera, se decidió complementar esta actividad con la técnica de observación, ya que esta permite “captar la forma de pensar, sentir y vivir de los individuos que conforman el grupo” (Hamui-Sutton y Varela-Ruiz, 2013, p. 57), en otras palabras, se registró se registraron comentarios y percepciones del público en general (qué se decía, qué se hacía, cómo se actuaba).

Es importante indicar que se utilizó una guía de observación de autoría propia, misma acompañada de registros fotográficos y video que permitieron rescatar datos que no fueron registrados en el momento de la aplicación de la guía de observación (Kawulich, 2005; Campos y Covarrubias y Lule, 2012; Winke, 2017)

Para el análisis de los datos obtenidos, se utilizó cuadros de reducción de la información, los cuales, a través de la

definición previa de categorías de análisis, permitieron obtener datos precisos que condujeron a los resultados obtenidos.

En la próxima sección se describen las actividades realizadas con la población de adultos mayores.

#### 4. Actividades realizadas

Entre las principales actividades realizadas durante el año 2017 con los diferentes grupos de personas adultas mayores, se destacan las siguientes:

- **Actividades de ejercitación física para la prevención de enfermedades:** las actividades físicas y el movimiento permiten a las personas adultas mayores fortalecer las articulaciones que apoyan y facilitan la movilidad del aparato locomotor, lo cual evita posibles lesiones en las rodillas, tobillos, pies y cuello (Wu *et al.*, 2016). En este sentido, con cada uno de los grupos participantes se realizaron actividades de calentamiento y estiramiento, seguido de una breve caminata de 5 a 10 minutos, acorde con el ritmo de cada participante. Durante la caminata, las personas practicaban ejercicios de respiración y se relajaban con los sonidos de la naturaleza. Además, se les brindó clases de *tai chi* y de natación. En fin, la actividad física y la movilidad fue una de las principales dinámicas realizadas con los grupos participantes, ya que las actividades recreativas al aire libre permitieron concientizar a las personas adultas mayores acerca de la importancia de estas para prevenir o reducir riesgos de obesidad, diabetes, depresión, hipertensión, enfermedades cardiovasculares, cáncer de colon y, principalmente, aumentar su autoestima (Álvarez, Palmero y Jiménez, 2011; de Hoyos *et al.*, 2018; Hjorthol *et al.*, 2010; López-Torres *et al.*, 2016; Villalobos *et al.*, 2018).
- **Actividades de ejercitación y fortalecimiento de la memoria:** la estimulación cognitiva es importante para que el cerebro se entrene y aumente su rendimiento. Esto permite reducir la pérdida de la memoria asociada con la edad,

con la cual se debilita parte de los sentidos (audición, la vista, rapidez de aprendizaje y reacción, retención de nombres, direcciones y atención). Ahora bien, estas funciones se pueden mantener activas y funcionales a través de *entrenamiento y ejercitación continua* (Bailey *et al.*, 2014; Puig, 2012; Wiegand *et al.*, 2013). Por tal razón, se realizaron diferentes actividades lúdicas que permitieron potenciar el fortalecimiento de la memoria de las personas adultas mayores participantes, entre ellas: el armado de rompecabezas, tres en línea, sopas de letras, dominó, bingo, juego de cartas UNO, creación de listados de números telefónicos, realización de la lista de las comprar del supermercado, dibujo del mapa de la casa o del barrio en el que vive, narración de sus vivencias y experiencias cuando era niño y adolescente, entre otras. Es decir, se realizaron acciones que tenían un alto valor emocional para el participante. El objetivo de estas actividades consistió en mejorar la calidad de vida de los adultos mayores, promover un desempeño autónomo y funcional, aumentar su autoestima, así como fortalecer lazos sociales y emocionales (Puig, 2012).

- **Actividades ocupacionales:** las actividades ocupacionales son importantes en las personas adultas mayores, ya que les permite mantenerse activas durante el día y, en ocasiones, por la noche. Esto les sirve de terapia para mejorar sus habilidades cognitivas, motoras, manejo y control de emociones, mejora la interacción con los demás, potencia el optimismo, destrezas y, también, fortalece su capacidad de resolución de problemas. Además, la persona adulta mayor, al mantenerse ocupada, baja su nivel de estrés y la ansiedad, con ello, mejora los patrones de sueño y obtiene una mejor calidad del descanso (Bottiroli *et al.*, 2013, 2017). Ahora bien, se desarrolló una serie de actividades con el propósito de generar conocimientos y de potenciar el desarrollo de habilidades que les permita a las personas adultas mayores mantenerse ocupados, según su entorno familiar y social. Por ejemplo, se les brindó cursos de capacitación en manualidades con bordados,

manualidades con material reciclado, jardinería, charlas sobre emprendimiento de pequeños negocios como artesanías, venta de helados, entre otros.

- **Actividades culturales y artísticas:** como actividades culturales y artísticas se les brindó espacios para la realización de diferentes tipos de actividades acordes con la elección de cada persona, por ejemplo: club de lectura, cuenta cuentos, participación en una obra de teatro, en la cual la persona representa su quehacer cotidiano, coro, recital de poesía, canto o baile al ritmo de alguna canción típica caribeña.
- **Actividades comunicativas:** se realizaron dos cursos cortos de ocho horas con cada uno de los grupos participantes, a los cuales se les explicó el funcionamiento y la importancia del uso y del dominio de algunas redes sociales, tales como el *Facebook* e *Instagram*. El objetivo del curso consistió en que los adultos mayores logaran ingresar a estas aplicaciones desde sus dispositivos electrónicos (celulares, tabletas o computadoras). Para ello, fue necesario, inicialmente, explicarles el uso del correo electrónico y la creación de su propia cuenta en un servidor de correos. Luego, se hicieron varios ejercicios que consistieron en compartir sus direcciones de correo y responder a ellos, por ejemplo: responder un mensaje y adjuntar una fotografía de sus seres queridos o de actividades familiares. Posteriormente, se les explicó, paso a paso, cómo ingresar a las tiendas en línea (Google Play Store y App Store) para la respectiva descarga, instalación y configuración de Facebook e Instagram. Asimismo, se les brindó un acompañamiento personalizado para evacuar las dudas que fueran surgiendo mientras utilizaban las redes sociales citadas. Estas plataformas han tomado un rol estratégico como medios para mantener una vía de comunicación entre las personas adultas mayores con sus seres queridos (Jung y Sundar, 2016)



En la Figura 1 (visible en el apartado de Anexos), se aprecia parte del grupo de personas adultas mayores al participar en actividades recreativas, culturales y artísticas. Esto responde precisamente a lo expuesto por diferentes autores (Alsnih y Hensher, 2003; Bailey *et al.*, 2014; de Hoyos *et al.*, 2018; Guerrero-García *et al.*, 2018; Jiménez-Aguilera *et al.*, 2016; Sánchez, 2012; van den Berg *et al.*, 2011; Wiegand *et al.*, 2013; Wu *et al.*, 2016) the Netherlands is experiencing a sharp rise in the ageing population. As age increases, people's mobility may decrease. However, older people have more leisure time compared to their younger (working, quienes han indicado que las actividades sociales y la movilidad son aspectos importantes en la vida diaria de las personas adultas, ya que estas potencian el alcanzar un envejecimiento de manera adecuada, digna y con un buen nivel de salud física y mental.

En la Figura 2 (visible en el apartado de Anexos), se puede observar parte de la población de adultos mayores con los certificados que acreditan su participación en las actividades del proyecto, que tenían como foco la recreación, el fortalecimiento de la memoria y la comunicación. Estas actividades responden a lo expuesto por distintos autores (Bailey *et al.*, 2014; Bottiroli *et al.*, 2013, 2017; Jung y Sundar, 2016; Puig, 2012; Wiegand *et al.*, 2013) social bridging, curiosity, and responding to family member requests. The analysis of the relationship between senior citizens' motivations and their participation in activities on Facebook indicates that social bonding is a major motivation for participating in most activities on Facebook. In addition, data reveal that using message-based interactivity features on Facebook (i.e., posting on other people's wall and Facebook chatting with others, quienes puntualizan la importancia de la realización de estas para fortalecer las capacidades comunicativas, recreativas y de la memoria en las personas adultas mayores.

En la próxima sección, se abordan los principales resultados y el análisis respectivo de la evaluación de las diferentes actividades desarrolladas en el proyecto ED-1518.

## 5. Resultados y análisis de la información

Luego de la realización de las actividades y de la evaluación a través de la técnica de la mesa redonda, se obtuvieron los siguientes resultados:

### A) De la técnica utilizada

- La utilización de la técnica de la mesa redonda presentó la ventaja de permitir a la población de adultos mayores expresar y argumentar libremente sus diferentes puntos de vista.
- En algunos momentos, se dificultó mantener la línea y el orden de la actividad, ya que, al ser un número alto de participantes, algunos tienden a dispersar el tema de conversación, por lo que se debe reintegrarlos a la actividad de manera cuidadosa. Además, por ser personas con distintos rangos de edades y capacidades diferentes, algunos tienden a mostrar signos de cansancio con rapidez.

### B) De las actividades realizadas

- El total de la población participante coincidió en que las actividades de ejercitación al aire libre las disfrutaron al máximo, a pesar de algunas dolencias que ya presentaban algunas personas participantes asociadas a sus padecimientos. En fin, la población participante manifestó haber concientizado acerca del impacto favorable que provoca la ejercitación, principalmente para liberar estrés, incrementar la autoestima y prevenir diferentes tipos de enfermedades. Asimismo, se comprometieron a seguir realizando algún tipo de actividad física por su propia cuenta en el seno de su hogar.
- En su mayoría, las personas adultas mayores mostraron interés y motivación por la ejercitación de la memoria, lo cual se vio reflejado en la participación activa en las dinámicas realizadas acordes con el tema. Hubo unas cuantas personas a las que, por razones de edad y problemas de motora fina, se les complicó más la resolución



de algunos ejercicios propuestos (sudoku, tres en línea), por lo cual, se procedió al cambio de juego y al acompañamiento constante para alcanzar con éxito la meta.

- En general, la actividad de reforzamiento de la memoria que más les agradó fue la de contar sus historias, anécdotas y experiencias de vida durante su niñez y juventud. Lo anterior, debido a que las personas participantes manifestaron sentirse escuchadas, valoradas y que sus conocimientos servían de aporte significativo en el nivel educativo y cultural de quienes los estaban escuchando que, en la mayoría de las ocasiones, fueron jóvenes estudiantes de la población universitaria que colaboran con el proyecto ED-1518.
- El total de la población participante indicó que las actividades culturales son importantes para ellos, ya que les permiten socializar con otras personas de su misma y diferente edad. Principalmente, se resalta el poder bailar y compartir sus historias de vida, lo cual los mantiene ocupados y les permite motivarse.
- En su mayoría, las personas adultas mayores indicaron un alto nivel de satisfacción en relación con el uso, por primera vez, de las redes sociales, las cuales les permitieron compartir con sus compañeros de grupo, leer noticias, buscar amigos y familiares para conversar y lograr ver las fotografías publicadas; esto les generó emotividad, puesto que alcanzaron un sentimiento de actualización tecnológica. Sin embargo, algunos participantes expresaron que por su rango etario se les complica un poco el uso del Facebook e Instagram, no obstante, utilizan perfectamente algunos recursos tecnológicos (celulares y tabletas) para enviar y recibir mensajes mediante WhatsApp y acceder a ciertas aplicaciones de juegos.
- El total del público meta manifestó que hubo un mejoramiento en su calidad de vida. Principalmente, se resalta el aumento de su autoestima y su participación en las redes de apoyo.

- El total de los participantes manifestó que, indirectamente, las actividades realizadas ayudaron a mejorar la calidad de vida de sus familiares. Lo anterior, asociado con la ocupacionalidad adquirida por los adultos mayores, lo cual les permite a los familiares atender otros asuntos particulares y dedicarle mayor tiempo a su resolución.
- En general, las personas adultas mayores valoraron en términos muy positivos las actividades realizadas, debido a que les permiten realizar un mejor desenvolvimiento familiar y social.
- Por último, las personas adultas mayores resaltaron que el acompañamiento constante por parte de los organizadores de las actividades, fue vital para alcanzar con éxito la resolución de los ejercicios propuestos y, con ello, el aumento de la motivación personal.

## 6. Conclusiones

A partir del análisis de los datos y del nivel de satisfacción demostrado por parte de las personas adultas mayores, en relación con las actividades desarrolladas, se llega a las siguientes conclusiones:

- En este caso en particular, se evidencia que las tecnologías digitales han jugado un papel significativo ante las personas adultas mayores al servir como medio para facilitar la comunicación entre sus familiares y amigos. Además, el uso de las tecnologías digitales potencia el aumento en la motivación, la superación personal y el vencimiento del temor al cambio. En este sentido, desde el proyecto ED-1518 se busca ampliar el plan de capacitación e incorporar nuevos recursos y aplicaciones que sirvan, aún más, de apoyo a este grupo de ciudadanos, tal como el acceso a herramientas de dibujo, ofimática, suscripción a noticieros, programas educativos en línea relacionados a las temáticas de su interés.

- La ocupacionalidad, sin duda, es un factor de impacto en la vida diaria de las personas adultas mayores, ya que les permite sentirse útiles y capaces de enfrentar y resolver sus propias situaciones. Por ende, desde el proyecto ED-1518 se realizan esfuerzos para buscar mecanismos para potenciar la generación de más espacios y actividades que les permita a las personas adultas mayores tener con mayor facilidad el acceso a ellas.
- El proyecto ED-1518 ha logrado la generación de diferentes espacios (reuniones, convivios, talleres, actividades de capacitación, físicas, culturales y artísticas), mismas que han sido una fuente de apoyo para potenciar en las personas adultas mayores capacidades en diferentes áreas del conocimiento y reforzar valores, comportamientos y cambios de actitud ante los amigos, la familia y la sociedad en general.
- Finalmente, se evidencia que el proyecto ED-1518 a través de sus actividades realizadas y evaluadas de forma exitosa por los participantes, ha logrado contribuir de forma significativa al fortalecimiento de la calidad de vida de las personas adultas mayores del caribe costarricense y, con ello, el cumplimiento de los objetivos propuestos por parte del proyecto.

Los programas y proyectos de formación continua generan ese espacio de participación solidaria y proactiva de las personas adultas mayores ante la sociedad, lo cual permite aumentar su calidad de vida y potenciar un envejecimiento más activo (Álvarez *et al.*, 2011; Valle, 2014).

## 7. Líneas de trabajo e investigación futuras

Se vislumbra como trabajo futuro el profundizar en estrategias para la definición de una agenda de actividades que permitan ampliar el radio de acción del proyecto. Además, a partir de la agenda elaborada de actividades, se cree conveniente coordinar con otras instituciones gubernamentales y privadas el apoyo económico y

logístico para la ejecución de dinámicas conjuntas que permitan potenciar, aún más, el mejoramiento de la calidad de vida de las personas adultas mayores del Caribe costarricense. Asimismo, queda pendiente el realizar actividades con las familias que tienen relación directa con las personas adultas mayores participantes del proyecto, con el propósito de captar desde su propia experiencia y punto de vista el impacto de las actividades realizadas.

## Agradecimientos

La investigación fue realizada en el marco del proyecto ED-1518, el cual es financiado en su totalidad por la Vicerrectoría de Acción Social de la Universidad de Costa Rica (UCR), Costa Rica, a través de la generación de los recursos económicos pertinentes para el desarrollo de la investigación. Además, se agradece al proyecto TC-518 por colaborar con el talento humano para la ejecución de ciertas actividades y, a la Sede del Caribe y Recinto de Siquirres, por facilitar los espacios físicos y por permitir el desarrollo del proyecto.

## Referencias bibliográficas

- Alsnih, R. y Hensher, D. A. (2003). "The mobility and accessibility expectations of seniors in an aging population". *Transportation Research Part A: Policy and Practice*, 37(10), 903–916. [https://doi.org/10.1016/S0965-8564\(03\)00073-9](https://doi.org/10.1016/S0965-8564(03)00073-9)
- Álvarez, J.-L., Palmero, C., y Jiménez, A. (2011). "Prejudice Reduction in University Programs for Older Adults". *Educational Gerontology*, 37(2), 164–190. <https://doi.org/10.1080/03601271003608811>
- Astudillo, G. J., Sanz, C. V., y Santacruz-Valencia, L. P. (2016). "Criterios para evaluar metodologías de ensamblaje de objetos de aprendizaje". In F. J. García-Peñalvo y A. J. Mendes (Eds.), *XVIII Simposio Internacional de Informática Educativa (SIIE)* (pp. 339–344). Salamanca, España: Ediciones Universidad de Salamanca.

- Bailey, H. R., Dunlosky, J., y Hertzog, C. (2014). "Does strategy training reduce age-related deficits in working memory?" *Gerontology*, 60(4), 346-356. <https://doi.org/10.1159/000356699>
- Bottiroli, S., Cavallini, E., Dunlosky, J., Vecchi, T., y Hertzog, C. (2013). "The importance of training strategy adaptation: A learner-oriented approach for improving older adults' memory and transfer". *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 19(3), 205-218. <https://doi.org/10.1037/a0034078>
- Bottiroli, S., Cavallini, E., Dunlosky, J., Vecchi, T., y Hertzog, C. (2017). "Self-guided strategy-adaption training for older adults: transfer effects to everyday tasks". *Archives of Gerontology and Geriatrics*, 72(May), 91-98. <https://doi.org/10.1016/j.archger.2017.05.015>
- Campos y Covarrubias, G., y Lule, N. E. (2012). "La observación, un método para el estudio de la realidad". *Revista Xihmai*, 7(13), 45-60. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3979972>
- Cruz, M. A., Sandí, J. C., y Viquez, I. G. (2017). "Diseño de situaciones educativas innovadoras como estrategia didáctica para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje". *Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación. ISSN 2224-2643*, 8(2), 99-116. Retrieved from <http://runachayecuador.com/refcale/index.php/didascalía/article/view/1117/928>
- de Hoyos, M. del C., Gorroñoigoitia, A., Lesende, I. M., Baena, J. M., López-Torres, J., Magán, P. y Herreros, Y. (2018). "Actividades preventivas en los mayores. Actualización PAPPS 2018". *Atención Primaria*, 50(Supl 1), 109-124. [https://doi.org/10.1016/S0212-6567\(18\)30366-4](https://doi.org/10.1016/S0212-6567(18)30366-4)
- García-Fallas, J. (2004). *Ambientes con recursos tecnológicos: Escenarios para la construcción de procesos pedagógicos* (1st ed.). San José, Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia (UNED).
- García, C. E. (2012). "Evaluación y cuidado del adulto mayor frágil". *Revista Médica Clínica Las Condes*, 23(1), 36-41. [https://doi.org/10.1016/S0716-8640\(12\)70271-7](https://doi.org/10.1016/S0716-8640(12)70271-7)
- Guerrero-García, M., Rodríguez-Peral, E., Lorca-Salas, L., Tirado-Pedregosa, G., Guardia-Mancilla, P., y Montoya-Juárez, R. (2018). "End-of-life process in nursing homes from the relatives' perspective". *Medicina Paliativa*, 25(3), 143-152. <https://doi.org/10.1016/j.medipa.2016.10.001>
- Hamui-Sutton, A., y Varela-Ruiz, M. (2013). "La técnica de grupos focales". *Investigación En Educación Médica*, 2(5), 55-60. [https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72683-8](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72683-8)
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista-Lucio, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill (6th ed.). México D. F: Mc Graw Hill. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Hjorthol, R. J., Levin, L., y Sirén, A. (2010). "Mobility in different generations of older persons. The development of daily travel in different cohorts in Denmark, Norway and Sweden". *Journal of Transport Geography*, 18(5), 624-633. <https://doi.org/10.1016/j.jtrangeo.2010.03.011>
- INEC, I. N. de E. y C. de C. R. (2011). *X Censo Nacional de Población y VI de Vivienda: Resultados Generales*. Costa Rica: Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC). Retrieved from <http://www.inec.go.cr/censos/censos-2011>
- Jiménez-Aguilera, B., Baillet-Esquivel, L. E., Ávalos-Pérez, F., y Campos-Aragón, L. (2016). "Dependencia funcional y percepción de apoyo familiar en el adulto mayor". *Atención Familiar*, 23(4), 129 - 133. <https://doi.org/10.1016/j.af.2016.08.002>
- Jung, E. H., y Sundar, S. S. (2016). "Senior citizens on Facebook: How do they interact and why?" *Computers in Human Behavior*, 61(August), 27-35. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.02.080>

- Kawulich, B. B. (2005). "Participant Observation as a Data Collection Method". In Intergovernmental Panel on Climate Change (Ed.), *Forum: Qualitative Social Research* (Vol. 6, pp. 1–30). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.17169/fqs-6.2.466>
- Kitchenham, B. (2004). "Procedures for performing systematic reviews". *University of Keele (Software Engineering Group, Department of Computer Science)*, 33(July), 1–28. Retrieved from [http://csnotes.upm.edu.my/kelasmaya/pgkm20910.sf/o/715071a8011d4c2f482577a700386d3a/\\$FILE/10.1.1.122.3308\[1\].pdf%05Cnhttp://tests-zingarelli.googlecode.com/svn-history/r336/trunk/2-Disciplinas/MetodPesquisa/kitchenham\\_2004.pdf](http://csnotes.upm.edu.my/kelasmaya/pgkm20910.sf/o/715071a8011d4c2f482577a700386d3a/$FILE/10.1.1.122.3308[1].pdf%05Cnhttp://tests-zingarelli.googlecode.com/svn-history/r336/trunk/2-Disciplinas/MetodPesquisa/kitchenham_2004.pdf)
- Kitchenham, B. (2007). "Guidelines for performing Systematic Literature Reviews in Software Engineering". Version 2.3. *University of Keele (Software Engineering Group, School of Computer Science and Mathematics) and Durham (Department of Computer Science)*, 57. <https://doi.org/10.1145/1134285.1134500>
- Kitchenham, B., Brereton, O. P., Budgen, D., Turner, M., Bailey, J., y Linkman, S. (2009). "Systematic literature reviews in software engineering - A systematic literature review". *Information and Software Technology*, 51(1), 7–15. <https://doi.org/10.1016/j.infsof.2008.09.009>
- Kitchenham, B., Pretorius, R., Budgen, D., Brereton, O. P., Turner, M., Niazi, M., y Linkman, S. (2010). "Systematic literature reviews in software engineering - A tertiary study". *Information and Software Technology*, 52(8), 792–805. <https://doi.org/10.1016/j.infsof.2010.03.006>
- López-Torres, J. D., Baena, J. M., Herreros, Y., de Hoyos, M. del C., Gorroñogoitia, A., y Lesende, I. M. (2016). "Actividades preventivas en los mayores". *Atención Primaria*, 48(Supl 1), 98–104. [https://doi.org/10.1016/S0212-6567\(16\)30190-1](https://doi.org/10.1016/S0212-6567(16)30190-1)
- Loredo-Figueroa, M. T., Gallegos-Torres, R. M., Xequé-Morales, A. S., Palomé-Vega, G., y Juárez-Lira, A. (2016). "Nivel de dependencia, autocuidado y calidad de vida del adulto mayor". *Enfermería Universitaria*, 13(3), 159–165. <https://doi.org/10.1016/j.reu.2016.05.002>
- Meneses, M. D., Santana, J. D., Gutiérrez, J. M., Henríquez, M. R., y Rodríguez, E. (2017). "Using communication and visualization technologies with senior citizens to facilitate cultural access and self-improvement". *Computers in Human Behavior*, 66(January), 329–344. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.10.001>
- Petersen, K., Vakkalanka, S., y Kuzniarz, L. (2015). "Guidelines for conducting systematic mapping studies in software engineering: An update". *Information and Software Technology*, 64, 1–18. <https://doi.org/10.1016/j.infsof.2015.03.007>
- Puig, X. (2012). *Calidad de vida en la vejez. Estimulación cognitiva*. (D. León y M. Rojas, Eds.), *Cartillas Educativas* (1st ed.). Santiago de Chile, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Sánchez, S. B. (2012). "Espacio sociosanitario del adulto mayor: miradas desde la salud pública". *Revista Médica Clínica Las Condes*, 23(1), 13–17. [https://doi.org/10.1016/S0716-8640\(12\)70268-7](https://doi.org/10.1016/S0716-8640(12)70268-7)
- Sandí, J. C. (2018). *Análisis comparativo de juegos serios educativos. Indagación sobre sus posibilidades para la adquisición de competencias tecnológicas en la formación del profesorado*. Trabajo Final presentado para obtener el grado de Especialista en Tecnología Informática Aplicada en Educación. Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Buenos Aires, Argentina. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10915/65653>
- Sandí, J. C., y Brenes, C. (2012). "Implementación de una comunidad de aprendizaje para el apoyo de la labor pedagógica". *CONECTAR: Revista Sobre Aprendizaje e Innovación Educativa*, 1(enero), 1–11. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10915/45062>

- Sandí, J. C., y Cruz, M. A. (2016). "Propuesta metodológica de enseñanza y aprendizaje para innovar la educación superior". *Revista InterSedes*, 17(36), 1-38. <https://doi.org/10.15517/isucr.v17i36.27100>
- Sandí, J. C., y Cruz, M. A. (2017). "La Simulación como Recurso Electrónico para Potenciar las Habilidades Cognitivas del Estudiantado". *Revista InterSedes*, 18(37), 1-31. <https://doi.org/10.15517/isucr.v18i37.28646>
- Sandí, J. C., y Cruz, M. A. (2018). "Análisis comparativo de juegos móviles educativos basados en posicionamiento". *Revista Intersedes*, 19(39), 146-170. <https://doi.org/10.15517/isucr.v19i39.34075>
- Talavera, R., y Marín, F. (2015). "Recursos tecnológicos e integración de las ciencias como herramienta didáctica". *Revista de Ciencias Sociales*, 21(2), 337-346. Retrieved from <http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-84947928250&partnerID=tZOtx3y1>
- Valle, J. E. (2014). "Educación permanente: los programas universitarios para mayores en España como respuesta a una nueva realidad social". *Revista de La Educacion Superior*, 43(171), 117-138. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2015.03.003>
- van den Berg, P., Arentze, T., y Timmermans, H. (2011). "Estimating social travel demand of senior citizens in the Netherlands". *Journal of Transport Geography*, 19(2), 323-331. <https://doi.org/10.1016/j.jtrangeo.2010.03.018>
- Villalobos, F., Vinuesa, A., Pedret, R., Reche, A., Domínguez, E., y Arijá, V. (2018). "Efecto de un Programa de actividad física sobre la autoestima en sujetos con enfermedades crónicas. Ensayo de intervención comunitaria «Pas a Pas»". *Atencion Primaria*, (May), 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2017.11.011>
- Wiegand, M. A., Troyer, A. K., Gojmerac, C., y Murphy, K. J. (2013). "Facilitating change in health-related behaviors and intentions: a randomized controlled trial of a multidimensional memory program for older adults". *Aging y Mental Health*, 17(7), 806-815. <https://doi.org/10.1080/13607863.2013.789000>
- Winke, P. (2017). "Using focus groups to investigate study abroad theories and practice". *System*, 71(December), 73-83. <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.09.018>
- Wu, J.-H., Li, S.-H., y Sung, W.-Y. (2016). "The study of perceived environment and its relation to senior citizen's physical activity behavior intention". *Journal of Business Research*, 69(6), 2259-2264. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2015.12.039>



## Anexos



Figura 1. Actividades recreativas, culturales y artísticas desarrolladas en el 2017. Fuente: fotografías tomadas del archivo del proyecto ED-1518.



Figura 2. Actividades recreativas, fortalecimiento de la memoria y comunicativas, 2017. Fuente: Fotografías tomadas del archivo del proyecto ED-1518



## La Etnografía Colaborativa en la formación en investigación en Ciencias de la Educación

Collaborative Ethnography in research training in Educational Sciences

María Isabel Pozzo<sup>1</sup>

María Amalia Miano<sup>2</sup>

Ana Inés Heras Monner Sans<sup>3</sup>

Recibido: 30-7-2018

Aprobado: 31-10-2018

### Resumen

En este trabajo examinamos los aportes potenciales de la etnografía colaborativa en la formación universitaria en Ciencias de la Educación, poniendo en discusión algunos aspectos del aprendizaje universitario academicista. En tanto la etnografía colaborativa en educación pone a debate quién produce conocimiento, cuándo, cómo, para qué y con qué herramientas, permite reflexionar en torno a elementos centrales de la enseñanza de la investigación. Caracterizamos este enfoque y describimos cómo se realizó su presentación a estudiantes universitarios de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. A través de un dispositivo virtual se debatieron luego los aportes del enfoque de etnografía colaborativa en educación. Esto nos permitió analizar los modos en que los estudiantes re-significaron las ideas presentadas y su potencial uso en sus trayectos futuros de investigación. A partir de allí, concluimos sobre la importancia de su incorporación a un curso de investigación educativa en la universidad a pesar de los desafíos que ello supone. Palabras Clave: etnografía colaborativa, proceso colaborativo, Ciencias de la Educación, educación superior.

### Abstract

In this work we examine the potential contributions from collaborative ethnography in Education Sciences career, putting under discussion some aspects of academic university learning. Since collaborative ethnography in education poses a debate on who produces knowledge, when, how, for what and with what tools, it allows reflection on central elements of research teaching. We review some specific characteristics of this approach and describe the presentation made to university students of the Career of Educational Sciences of the National University of Rosario, Argentina. Through a virtual device, the potential contributions of the collaborative ethnography approach in education were then discussed. This allowed us to analyze the ways in which students assumed the ideas presented and its potential use in their future research paths. From there, we conclude on the importance of its incorporation to an educational research course in the university in spite of the challenges that this entails.

Keywords: Collaborative ethnography, collaborative process, Educational Sciences, University, research, university education

1 Doctora, Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Rosario, Argentina, magister en Enseñanza del Español como lengua extranjera, Universidad de Barcelona, España. Investigadora Independiente CONICET en el IRICE (Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación) y UNR (Universidad Nacional de Rosario), Argentina. Correo electrónico: [pozzo@irice-conicet.gov.ar](mailto:pozzo@irice-conicet.gov.ar)

2 Doctora en Ciencias Sociales, magister en Antropología Social y Licenciada en Ciencias de la Comunicación (Universidad de Buenos Aires) Investigadora Asistente CONICET en el CEDESI (Centro de Estudios Desigualdades, Sujetos e Instituciones)-UNSAM e INCLUIR (Instituto para la Inclusión Social y el Desarrollo Humano), Argentina. Correo electrónico: [mariamaly@hotmail.com](mailto:mariamaly@hotmail.com)

3 Doctora y Magister en Educación (Universidad de California). Investigadora Independiente CONICET- CEDESI (Centro de Estudios Desigualdades, Sujetos e Instituciones)-UNSAM e INCLUIR (Instituto para la Inclusión Social y el Desarrollo Humano), Argentina. Correo electrónico: [aheras@unsam.edu.ar](mailto:aheras@unsam.edu.ar)

## 1. Introducción

La enseñanza de la investigación en carreras universitarias de grado se caracteriza por una tendencia predominante en torno a un paradigma de construcción de conocimiento que se denominará *academicista*. Este se identifica, en líneas generales, por establecer preguntas y objetivos con anterioridad al trabajo de campo y con independencia de los sujetos involucrados, por una relación más bien asimétrica entre investigadores e investigados, una orientación predominante hacia la producción de conocimiento que circule en publicaciones y congresos en vez de en los ámbitos específicos donde es generado dicho conocimiento, entre otras características.

En virtud de tal tradición, este trabajo se propone examinar los aportes potenciales que pueden resultar de presentar la etnografía colaborativa en la formación de grado en Ciencias de la Educación, al poner en discusión algunos aspectos del aprendizaje universitario academicista. En tanto la etnografía colaborativa en educación pone a debate quién produce conocimiento, cuándo, cómo, para qué y con qué herramientas, constituye un enfoque que permite reflexionar en torno a elementos centrales de la enseñanza de la investigación.

En la sección que sigue se recorrerán algunas características específicas de este enfoque y se describirá cómo se realizó la presentación de este (por parte de una de las autoras de este trabajo) a estudiantes universitarios de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Tras dicha presentación, los alumnos pusieron a debate los aportes del enfoque de etnografía colaborativa en educación por medio de un dispositivo virtual generado por la docente de la cátedra, que es otra de las autoras de este artículo. Esto permitió analizar los modos en que los estudiantes resignificaron las ideas presentadas y elaboraron algunas interpretaciones sobre el enfoque y su potencial uso en su futuro profesional relacionado a la investigación, datos que se analizan en una sección subsiguiente. A partir de allí, concluimos sobre la conveniencia de su incorporación a un curso de investigación educativa en la universidad a pesar de los desafíos que ello supone.

## 2. La etnografía colaborativa como opción metodológica

El término *investigación-acción* describe una forma de investigación ligada estrechamente con la práctica social. Fue definida en esos términos por primera vez por Kurt Lewin (1946), quien argumentaba que a través de su uso se podían lograr de forma simultánea avances teóricos y cambios sociales, a través de la aplicación de los conocimientos generados. Para este autor, el proceso de investigación “procede en forma de una espiral constituida por etapas” (Lewin, 1992, p.18): análisis, recolección de información, conceptualización; hasta aquí los pasos convencionales de un proceso de investigación, a los que Lewin le agregó la planeación, ejecución y evaluación, lo que implicó la aplicación de los conocimientos generados. Este proceso, a su vez, debía repetirse, de forma tal que esa aplicación permitiese modificar los objetivos iniciales de la investigación.

Esta forma de concebir el proceso implica que la teoría sea evaluada a la luz de la práctica social: “a la larga, cualquier teoría de la sociedad, y particularmente del cambio social, será estimada por su utilidad como instrumento de acción en manos de grupos sociales organizados” (Stavenhagen, 1971, p.42). Esto genera una modificación en las relaciones entre el saber y el poder, ya que no sería el sistema académico el que daría legitimidad al conocimiento generado, sino los propios grupos sociales involucrados. A su vez, se espera que el conocimiento generado pueda “lograr un efecto democrático” (Lewin, 1992, p.23) ya que se orienta también a ser incorporado en procesos de elaboración de legislaciones. Todo esto implica un rol para el investigador que debe trascender la mera observación y generación de conocimientos para conformarse en un “observador militante” (Stavenhagen, 1971), es decir, un investigador que genere conocimiento para contribuir al cambio social.

Estas líneas de trabajo tuvieron lugar en diferentes partes del mundo y sus modos particulares de producirse en cada lugar reconocen, a la vez, préstamos y originalidades. También se dirigieron, además, a producir un conocimiento acerca de la sociedad, y a generar herramientas para intervenir en ella (Malo, 2004).

En el caso de la Argentina, el trabajo desarrollado por Pichón Riviere y Bleger es propio y originalmente latinoamericano (Fabris, 2014) a la vez que se lo reconoce conectado y enriquecido por experiencias europeas y estadounidenses (Dagfal, 2009). En dicho país, estas vertientes dieron lugar también a corrientes vinculadas al socioanálisis, el análisis institucional y lo que luego se denominó, desde la década de 1980 en adelante, el esquizoanálisis, influido por los trabajos de Deleuze y Guattari (Saidón, 1992). Todas estas vertientes, de gran desarrollo y riqueza locales, influyeron también el trabajo de quienes realizaban investigación en ciencias sociales, y en particular en el área de educación. En tal sentido, por ejemplo, Sirvent (1999) postula que en América Latina, desde la década de 1960 se han dado prácticas de investigación social “alternativas” a la tradicional y que podrían agruparse bajo el nombre de “investigación participativa”. Estas tienen en común “el hecho de concebir la investigación y la participación como momentos de un mismo proceso de producción de conocimiento, que se torna así práctica colectiva y que lleva implícitos componentes de acción educativa y animación sociocultural” (Sirvent, 1999, p.141). La autora sistematiza las siguientes características distintivas de la “investigación participativa”: tiene una intencionalidad política en tanto opta por trabajar junto a grupos excluidos para incidir en sus capacidades de participación social; se da en una dialéctica entre realidad y proceso de generación del conocimiento; integra en un mismo proceso a la investigación, la educación y la participación; incorpora a los sectores populares como actores del proceso de conocimiento; tiene la intención de transformar la realidad, y parte del supuesto epistemológico para el cual el conocimiento se construye en el intercambio entre la población y los investigadores.

En trabajos anteriores (Heras, 2014; Heras, 2015) se señala que el enfoque de investigación colaborativa “no está pensado para transmitir resultados sino que presupone un pensamiento anticipatorio en su diseño y una serie de cuestiones indeterminadas a atender durante el trabajo” (Heras, 2014, p.144). Se ha corroborado a través de varias investigaciones realizadas que este enfoque tiene un alto grado de indeterminación en tanto los

procesos de investigación que involucran activamente a los miembros de las organizaciones sociales abren la posibilidad a que se generen nuevas demandas e interrogantes en estos grupos. De esta manera, se van creando espacios para ir trabajando dichos interrogantes. Por otro lado, se ha determinado que los problemas de investigación se conforman colectivamente y no a partir de la iniciativa aislada del investigador. También se parte de un reconocimiento de que los grupos, previo a establecer contacto con los equipos de investigación, desarrollan y sistematizan conocimientos con los cuales el investigador interactúa y colabora (Heras, 2014). Finalmente, se propone que, en la medida en que el conocimiento generado implicará siempre algún tipo de posicionamiento, puede y debe ser interrogado desde el punto de vista político social y, por lo tanto, debe apelar a preguntarse a quién o quiénes beneficiará ese conocimiento, quiénes lo generan y cómo.

### 3. Acerca de la intervención

Como ya se mencionó, una de las autoras expuso frente a estudiantes de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina, el proceso de una investigación colaborativa con enfoque etnográfico. Esta consistió en la implementación de talleres de narración para niñas y niños en situación de vulnerabilidad junto a dos organizaciones diferentes en Ciudad de Buenos Aires (un Comedor Popular y un Centro de Atención Infantil). En las dos propuestas se realizó una intervención educativa planificada junto a los adultos a cargo del Comedor y el Centro, respectivamente. Específicamente, este comedor, llamado “El Gomero”, comenzó a funcionar en 2002 en una plaza pública ubicada en las Barrancas de Belgrano en la Ciudad de Buenos Aires. Todos los jueves por la noche se ofrece un plato de comida caliente a las personas que asisten a comer (entre 100 y 200 personas). La comida se sirve debajo de un centenario árbol de gomero alrededor del cual hay mesas de cemento. En 2008, el equipo de investigación que luego implementó el taller de narración, comenzó a realizar un trabajo con el comedor en el marco de dos investigaciones<sup>4</sup> financiadas por el Sistema de

4 Se refiere a los proyectos PICT 0696 “Aprendizaje y creación en proyectos de autonomía” y PIP 0087 “Aprendizaje y percepción de la diferencia en proyectos de autonomía”, dirigidos por la tercera autora del artículo.

Ciencia y Técnica, cuya temática central era conocer los aprendizajes desarrollados por grupos auto gestionados de diversas áreas del quehacer humano. El comedor fue una de varias organizaciones reveladas en el marco de estos dos proyectos.

En 2010, los integrantes del comedor comenzaron a percibir que había muchos adultos que iban al comedor con niños y niñas en edad escolar, y que llegaban a la plaza un tiempo antes de que se sirviese el plato de comida. A partir de esta situación, vieron la necesidad de abrir un espacio para realizar algún tipo de actividad con esos chicos. Estas actividades seguían dos improntas: por un lado realizar actividades lúdicas y, por otro, actividades pedagógicas que sirvieran como acompañamiento a los procesos de escolarización de algunos de los niños que iban al comedor (de allí el nombre de “apoyo escolar” asignado a este espacio). De esta manera, en 2010, comienza a desarrollarse el espacio del “apoyo”.

En 2012, en el marco de los proyectos de investigación mencionados más arriba, el equipo de investigación realiza la *Mesa colectiva de trabajo*, un dispositivo para reflexionar sobre la práctica de autogestión en el cual participaron, en principio, seis grupos autogestionados (para más detalles ver Heras y Miano, 2014). El comedor fue una de esas seis organizaciones. La Mesa se desarrolló durante todo el 2012 y el 2013 y tenía una periodicidad mensual. De forma paralela, desde comienzos de 2013, el equipo de investigación comenzó a realizar una etnografía colaborativa específicamente con el grupo del “apoyo escolar”. Este trabajo respondió a una demanda concreta por parte de los integrantes que daban el apoyo que consultaron al equipo para trabajar específicamente sobre algunas cuestiones pedagógicas en el marco de ese espacio. Entre las preguntas que se plantearon para trabajar en conjunto surgieron: este espacio ¿es un apoyo a la escolarización o es un ámbito educativo en sí mismo? ¿Cómo planificar las jornadas y cómo distribuir las tareas entre los voluntarios? ¿qué tipo de actividades plantear: lúdicas o escolares? (Notas de campo 2012-2013, Heras).

A partir de este trabajo se vio la dificultad por parte de muchos de los chicos que asistían al apoyo de poder narrar (de forma oral o escrita) hechos o sucesos con

la estructura básica de un relato que contiene una introducción, un nudo y un desenlace, una de las formas canónicas preferidas por la cultura occidental para identificar a una historia narrada como apropiada. Se reflexionó en ese momento que tal vez esa dificultad tenía que ver con no acceder cotidianamente a contextos en los cuales estas formas canónicas se diesen sistemática y asiduamente. A su vez, se planteó la necesidad de ampliar su repertorio expresivo a través de actividades donde estuvieran involucrados el lenguaje corporal, la plástica y la lectura de imágenes. Como muchos de los niños que asistían al apoyo no sabían leer y escribir, se pensó en una propuesta que considere a la lectura al menos en tres vertientes posibles: como manera de *leer el mundo* (Freire, 1991), perspectiva que acerca el acto de leer a la capacidad crítica; como modo de decodificar lo dicho por otros, enfoque que se relaciona con la alfabetización y el acceso a los diferentes géneros literarios (Iglesias, 1995 [1957]; Cossettini, 1945); y como manera de comprender los contextos que se habitan, que suelen estar significados en más de un soporte (gestos, imágenes, mapas, números, letras, movimientos, etc.).

El taller de narración presentado a los estudiantes para trabajar como ejemplo de etnografía colaborativa se generó en esta trama de intercambios y vinculaciones con el grupo del Comedor Popular que tiene una historia propia. Por lo tanto, ese tiempo de trabajo prolongado con la organización, con una propuesta que parte de una demanda específica por parte del grupo del apoyo y con reuniones periódicas en las cuales el grupo planteaba dificultades y las trabajaba junto al equipo de investigación, se conformaron en señas particulares de esta investigación colaborativa. Vale decir que en ambos casos, el diseño pedagógico de la propuesta surge de un proceso de investigación colaborativa anterior que permitió identificar la necesidad de ampliar los repertorios narrativos (orales y escritos) de niños en situación de vulnerabilidad. Dado que sus trayectos escolares a veces son discontinuos, se consideró relevante acercarlos ciertas convenciones acerca de la narración, la obra pictórica y el arte en general. Asimismo, se identificó que para muchos de estos niños, la posibilidad de ver obra plástica y pictórica original no había existido con sistematicidad, y se consideró importante brindar experiencias educativas

que así lo permitan. De este modo, los talleres no hubieran tenido las características que finalmente tuvieron de no haber existido dicho proceso previo de investigación, análisis e interpretación colaborativa (Heras *et al.*, 2014; Miano y Heras, 2015).

A medida que se implementaron estas experiencias, se documentó y analizó lo realizado; también se diseñó un modo de ir compartiendo dicha documentación y análisis para ir produciendo un conocimiento acerca de la intervención y de sus posibles alcances educativos. Esta modalidad permitió ir haciendo modificaciones a la propuesta pedagógica junto a los participantes en el mismo momento en que se estaba ejecutando, a partir de compartir los registros con voluntarios e incluso con los propios niños que participaban de la experiencia. En ambas propuestas se generaron materiales (un libro y un DVD con cortos audiovisuales), además de otras producciones que se compartieron en circuitos académicos.

En la exposición realizada a los estudiantes universitarios se explicó todo este proceso como un ejemplo de las posibilidades que brinda la etnografía colaborativa en educación. Esta presentación se realizó con dos propósitos: por un lado, que los estudiantes conozcan las particularidades del enfoque, y por otro, que realicen posteriormente un intercambio y debate acerca de qué se concibe como *generación de conocimiento* en los enfoques colaborativos y en qué medida ponen en discusión otros enfoques científicos. Entre sus características se destacaron: tiempo prolongado de trabajo, métodos de generación y registro de la información y la colaboración entre diversos grupos autogestionados.

#### **4. Reflexiones a partir del acercamiento de la etnografía colaborativa a los estudiantes**

Se recurrió a un dispositivo natural el cual fue una charla ante estudiantes de Ciencias de la Educación por parte de una de las autoras en la cual se expuso la investigación sintetizada en la sección anterior. Durante y al cabo de la exposición, los alumnos participaron activamente realizando preguntas y comentarios; algunos de ellos manifestaban sorpresa y en algunos casos cierto

descrédito por la horizontalidad del proceso. Estos aspectos se retomarán en la discusión de resultados.

Luego de la presentación interesó profundizar sobre las percepciones de los estudiantes acerca de este modo de producir conocimiento. El interés radica en revelar los posibles modos de recepción de este enfoque en un contexto universitario altamente formalizado y con una orientación academicista, como ya se caracterizó. A partir de allí, indagar en las posibilidades de ser utilizado en las clases que preparan a los estudiantes para realizar investigación. Guiadas por este interés, después de la charla, se propusieron algunas preguntas por escrito vía foro de intercambio virtual para revelar sus opiniones a la luz de sus concepciones previas sobre la forma de construir conocimiento. Dicha modalidad permite conservar por escrito cada una de las intervenciones, así como la sucesión de los intercambios.

En primer lugar, se procede a describir el contexto institucional del caso en estudio; luego se describe el dispositivo para la obtención del material empírico.

##### **4.1 El contexto institucional de la clase**

La charla se realizó ante estudiantes de tercero y cuarto año de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario el 30 de mayo de 2016. Se trata de una carrera principalmente orientada hacia la docencia, como denota la distribución de egresados del Profesorado y la Licenciatura (Pozzo, 2012), más allá de que el claustro docente de dicha carrera se desempeñe activamente en el campo de la investigación (Pozzo *et al.*, 2012). Específicamente, la actividad se desarrolló en el marco de un espacio curricular denominado Interárea de Trabajo de Campo, que es el ámbito de la investigación educativa en el plan de estudios de esta carrera. Se lo denomina *interárea* porque los otros espacios curriculares que se dictan en los mismos años (tercero y cuarto) están concebidos como áreas. Por tanto, su denominación alude al carácter esencialmente interdisciplinario y articulador. Otra característica que se desprende del nombre de este espacio curricular es su carácter decididamente empírico en escenarios naturales, se diferencia del trabajo experimental de laboratorio.



A falta de un espacio tradicional como suele ocupar la metodología de la investigación, la Interárea de Trabajo de Campo debe proporcionar las herramientas metodológicas al tiempo que ponerlas en práctica. Lo que *a priori* podría ser un déficit del Plan de Estudios, ha sido resuelto a favor de una integración del quehacer investigativo con los fundamentos disciplinares y teórico-metodológicos. A ello debe agregarse que en primer año el plan establece la “Problemática Antropológica” y en segundo, el “Núcleo Antropológico-educativo”. La terminología de estos espacios curriculares refleja, una vez más, el carácter innovador de la propuesta curricular, que ya cuenta con más de treinta años desde la creación de la carrera. Estas características configuran un escenario propicio para la presentación de la etnografía colaborativa como opción metodológica, aunque tensionado en un contexto universitario signado por posturas academicistas.

#### 4.2 El dispositivo para la obtención del material empírico

Una semana después de realizada la charla se propuso a los estudiantes participar de un foro virtual que reemplazaría a la clase presencial. Al momento de iniciar la actividad del foro, los estudiantes desconocían las preguntas que habrían de proponerse para establecer el intercambio. En el horario estipulado, la profesora a cargo del curso subió a la plataforma institucional una presentación de la actividad con pautas para los intercambios y un cuestionario abierto (Cuadro 1).

Cuadro 1: Cuestionario para los alumnos en el foro  
Clase 9/6/16

El lunes 30 de mayo nos visitó una investigadora (María Amalia Miano) quien nos presentó un trabajo enmarcado en la “etnografía colaborativa”. Nos interesa conocer tu opinión sobre el tema y para ello te presentamos algunas preguntas. Tus respuestas serán consideradas anónimamente y no incidirán en absoluto en tu calificación. Compartiré las respuestas con otr@s investigador@s y es posible que a partir de ello realicemos un análisis sobre la importancia de introducir a los alumnos en enfoques distintos durante su formación de grado.

Aquí las preguntas:

- 1- ¿Cómo explicarías la “etnografía colaborativa” o la definirías según tus palabras?
2. ¿Tenías algún conocimiento sobre etnografía y/o sobre etnografía colaborativa antes de escuchar a (nombre de la

docente)? (experiencia directa, lectura, clases, materias de la facultad, etc.)

3. Si respondiste que sí a la pregunta dos: ¿podrías comentarnos algo al respecto?

4. ¿Qué cuestiones hay que tener en cuenta para poder realizar un proyecto de investigación con este enfoque, según lo que pudiste aprender a través de la charla?

Por ejemplo: a) cuestiones que resultaron novedosas para vos, b) dificultades posibles, c) ventajas / desventajas de trabajar con este enfoque.

Te pedimos que fundamentes tus respuestas para que podamos entender tu modo de razonar al respecto.

5- ¿Algún otro comentario que desees realizar?

Los escucho/Nos escuchamos...

Cabe señalar que era la primera experiencia de los estudiantes a lo largo de su carrera universitaria en este tipo de debate virtual. Se recabaron respuestas de siete alumnos, diferentes de aquellos que hablaron durante y después de la exposición. De este modo, las respuestas constituyen una muestra no intencional que se generó por autoselección de los participantes, en el sentido de que fueron quienes tomaron la decisión de participar en el intercambio.

#### 4.3 Resultados

En la presente sección se organiza el material del foro de acuerdo con dos niveles de análisis:

- a) la comprensión del enfoque, y
- b) la recepción del este.

Para el primero, se toma como base fundamentalmente la primera pregunta, referida a la exposición a la que asistieron cuyo contenido se detalló previamente. La segunda pregunta confirma la comprensión del enfoque, a la vez que contribuye a trazar la presencia de este a lo largo de la carrera. Las preguntas tres y cuatro dan lugar a la expresión de valoraciones, así como todo comentario que puedan haber indicado en la última pregunta. Más allá de esta bifurcación, se atiende a los cruces de perspectivas en las que puedan haber incurrido a lo largo de las respuestas.



### 4.3.1 Acerca de la comprensión

Las siguientes dos intervenciones dan muestras de una comprensión somera acerca del tema, al que apenas asocia con la investigación cualitativa:

*No recuerdo bien si etnografía colaborativa está relacionada o es lo que el año pasado estuvimos trabajando en el Núcleo Antropológico-Educativo para hacer la monografía final con el enfoque etnográfico, puede ser? (Alumna1, 15:25 hs)*

*Si mal no recuerdo, el método etnográfico era propio de la investigación cualitativa y consistía, fundamentalmente, en el trabajo de campo. (Alumna2, 15:49 hs)*

Otra intervención, en cambio, refleja una aguda percepción del real alcance de este método:

*La etnografía colaborativa es un modo de producir conocimiento social, y que pone sobre la mesa de discusión las condiciones de producción, circulación y recepción de las experiencias de investigación. Entiende necesario el análisis de la situación propia del investigador. (Alumna3, 16:44)*

En la respuesta siguiente se observan dos cuestiones: la ausencia de la etnografía colaborativa en la bibliografía de la carrera -más allá del tratamiento de los métodos cualitativos-, y un desplazamiento del carácter colaborativo hacia el plano de los investigadores; esto es, más de uno trabajando colaborativamente entre sí e incluyendo como agentes de investigación a los propios participantes de las organizaciones o grupos con los cuales se realiza la investigación. A su vez, esta incorporación activa rompería la asimetría entre investigador e investigados, a lo que esta alumna alude como a un “intercambio”:

*No podría decir nada con certeza acerca de la “etnografía colaborativa” porque no he leído nada específico sobre ella, pero puedo pensar a raíz de la charla que ese tipo de etnografía supone una colaboración entre diversos “investigadores” en un grupo específico. Dicho de otra forma, imagino que se trata de un trabajo de campo realizado en conjunto y no solamente por un etnólogo, en el cual éstos intercambian sus experiencias, opiniones, puntos de vista, entrevistas, anotaciones, grabaciones, etc.(Alumna2, 15:49 hs)*

A lo que otro replica:

*Lo de “colaborativa” son más que nada impresiones personales, pero creo que tiene que ver con el tipo de participación que se tiene durante el trabajo etnográfico. (Alumno4, 15:52)*

### 4.3.2 Acerca de la valoración

En las respuestas a la pregunta cuatro se vislumbran valoraciones positivas. Así, un estudiante deja ver el posicionamiento ideológico que implica:

*...una etnografía supone un tiempo prolongado de realización también, y otro tipo de compromiso con lo estudiado... (Alumno4, 15:52)*

Y otra compañera completa la idea:

*(se dirige al Alumno4): coincidimos. Además las propuestas pedagógicas implementadas en el taller denotan el constante compromiso de ayudantes y de las investigadoras. (Alumna5, 16:03)*

Otro alumno lo plantea en forma explícita, aludiendo también a una relación de “horizontalidad” entre todos los integrantes del proceso de investigación:

*Creo que al momento de realizar proyectos de investigación, con el enfoque etnográfico, es imprescindible tener en cuenta que su correcta*

*utilización estará directamente relacionada con la capacidad del investigador en poder explicitar sus prejuicios en relación al objeto de análisis seleccionado. Por otra parte, este método debe poder desarrollarse entendiendo al otro (que se investiga) como un ser total y consciente, por lo tanto, merecedor de respeto. Entiendo que la potencialidad de este método, radica en su posibilidad de interactuar con un otro, desde una horizontalidad democrática, permitiendo a todos los integrantes del proceso de investigación desarrollarse plenamente, sin pautas ni prejuicios. (Alumno6, 15:53)*

A lo que se suman las coincidencias:

*conuerdo cuando mencionás la horizontalidad democrática y la interacción con el otro. (Alumna2, 16:07)*

*Acuerdo con sus dos opiniones, es importante ver al otro como un sujeto, no como un objeto a ser estudiado. Por ello, es imprescindible su participación e intervención. (Alumna5, 16:12)*

En otro caso, la valoración viene más por el tema y la población objeto de la investigación expuesta que por lo metodológico:

*...este tipo de experiencias deberían ser más difundidas ya que considero que estas cosas se contagian y hoy en día esto es muy necesario, que cada vez nos animemos más a realizar estos talleres y demás tipos distintos, para incluir y ayudar a los chicos que se encuentren en situaciones similares, con todas las herramientas que tenemos a nuestro alcance. (Alumna1, 15:54)*

Sin embargo, también se señalan desafíos y dificultades:

*Creo que para trabajar con este enfoque es necesario tener en cuenta que se trabaja con sujetos sensibles a los resultados de la investigación y entender dialécticamente la relación teoría-práctica.*

*Mis principales dudas-tensiones-ruídos, que en la práctica las entiendo como una dificultad es ¿Qué sucede si las conclusiones de la investigación distan notablemente, o se oponen a las declaraciones de alguno o alguna de los participantes? Es decir, si yo (como investigador) concluyo algo y un participante me dice que estoy muy equivocado ¿Cómo se entiende esa relación dialéctica? ¿Cómo se supera esa contradicción? ¿El trabajo merece ser publicado o es más ético ser discreto y seguirlo trabajando? Creo que aquí también están expresadas las desventajas que identifiqué en esta metodología. (Alumno4, 15:49)*

No obstante, estas son soslayadas en la misma intervención:

*Sin embargo creo que las ventajas que presenta este enfoque son innumerables, me parece mucho más responsable científicamente que otros que hemos mencionado y me seduce el lugar en que se pone “el conocimiento” con respecto a “los participantes”. (Alumno4, 15:49)*

Y en otras posteriores:

*Opino que esta contradicción puede ser superada, incorporando al mismo proceso de desarrollo teórico al sujeto que investigo, es decir, produciendo teoría conjuntamente con el sujeto con el cual interacciono, mostrando mis avances, mis reflexiones, proponiendo como lo dije anteriormente, una perspectiva de horizontalidad democrática. (Alumno6, 17:05)*

Otras observaciones aluden a la exposición de la investigación:

*Me pareció muy interesante la forma en que se inició el taller. Me hubiese gustado que se ampliara más el desarrollo del periodo en el que duró el taller. ... Vimos en los dos ejemplos que presentó (la expositora) un recorrido muy acotado de los niños. (Alumna5, 15:41).*

Se destaca entre las respuestas de los estudiantes las referencias realizadas acerca de que este enfoque colaborativo permitiría una horizontalidad entre el investigador y los miembros de las organizaciones con las cuales trabaja, lo cual, a su vez, incidiría en la tradicional separación entre el sujeto que investiga y objeto de investigación: no son objetos sino sujetos de conocimiento. Así, en la etnografía colaborativa todos son considerados sujetos de investigación. En relación con este rasgo, algunas alusiones de los estudiantes refieren al tipo de saber que se genera y que puede construirse en relación.

De esta última especificidad se desprende uno de los desafíos que menciona un alumno en relación con la “propiedad del conocimiento” y también con las implicancias de este. Es decir, si una de las señas particulares de la etnografía colaborativa es la producción conjunta de conocimiento y el acceso de todos los involucrados al mismo, qué ocurre en aquellas ocasiones en que se arriba a algún resultado que puede llegar a afectar al propio grupo.

De acuerdo con la experiencia de las autoras, se puede apuntar que el propio proceso de la etnografía colaborativa implica que sean los mismos grupos los que proponen, en conjunto con los equipos con quienes trabajan, qué es lo que quieren investigar, por lo cual, las organizaciones plantean desde un inicio esos temas. De esta manera, los desafíos no estarían ligados tanto al tipo de conocimiento que se pueda producir, y si este “afecta” o no afecta al grupo, sino a la posibilidad de dejar instalado en esos grupos u organizaciones algunos análisis producidos en conjunto que han sido elaborados y explicitados durante el proceso de investigación. Será decisión de los grupos incorporarlos o no incorporarlos; en la experiencia, además, se suele acordar en forma detallada el contenido de las publicaciones, sean estas conjuntas o no. En algunas ocasiones, inclusive, los grupos solicitan ser identificados con sus nombres reales (tanto de cada persona como del grupo en sí mismo) y también solicitan ser explícitos, en la escritura, acerca de aspectos que se van identificando y que aportan miradas críticas a sus experiencias.

Un último aspecto que puede desprenderse acerca del acceso al conocimiento generado tiene que ver con la pregunta planteada por uno de los alumnos acerca de cómo garantizar el acceso a la información por parte de todos los involucrados en el proceso. Al respecto, distintos tipos de dispositivos y registros permiten garantizar ese acceso (envío virtual de notas de campo, realización de crónicas sintéticas, planificación de reuniones presenciales para trabajar sobre los registros). Aún así, la lectura de los registros es muchas veces dispar: mientras en algunos grupos y organizaciones la mayoría de sus integrantes leía esos registros, en otros lo hacían solo algunos de ellos.

### 4.3.3 Notas retrospectivas

En etnografía, las notas retrospectivas son aquellas que se toman luego de estar con los participantes y que permiten reconstruir algunas de las interacciones para analizarlas a posteriori. En este caso se toma el enfoque de objetivación participante y de participación objetivante (Heras *et al.* 2014) ya que permite acceder a las perspectivas de la expositora invitada y la docente para triangular algunos aspectos que aparecen en el intercambio; por ejemplo, a quién y cómo “vuelve” el conocimiento; a quiénes afecta (en un sentido Deleuzo-Guattariano) y de qué manera; qué permite el enfoque desde el punto de vista de mirar críticamente qué es enseñar y qué es aprender.

Durante y al cabo de la charla, los estudiantes formularon algunas preguntas reconstruidas a continuación por su valor para la reflexión que motiva el presente artículo, como una nueva capa de contexto en relación con los intercambios virtuales. Cabe consignar que ninguno de los estudiantes que intervino oralmente participó del posterior foro virtual, por lo que sus intervenciones suman material de análisis:

Una estudiante inició su intervención reiterando con tono sorprendido frases de la disertante relativas a la horizontalidad propia del enfoque, tras las cuales preguntó: “Pero al final... ¿quién coordina todo?”.

Cuando la disertante comentó el caso de L. -un chico que participó del taller y que no se expresa verbalmente-, aclaró: “creemos que tiene aproximadamente siete años”. Una alumna consultó ofuscada por qué no se sabía cuál era la edad de niño.

Dos estudiantes de 4º año se acercaron al final de la charla y una de ellas dijo a la disertante: *“gracias, no solo por haber venido a presentarlo sino sobre todo por haberlo hecho”*. *“Esto nos da empuje porque demuestra que se pueden hacer cosas”*, se refería –al parecer– a que se puede investigar y a su vez que esa investigación tenga algún tipo de incidencia en la práctica concreta.

## 5. Reflexiones finales

El análisis realizado permite plantear algunas consideraciones en torno a la etnografía colaborativa en la formación en investigación en la carrera de Ciencias de la Educación. Según se planteó previamente, se organizaron las intervenciones de los estudiantes de acuerdo con dos niveles de análisis: la comprensión del enfoque, y la recepción de este. Mientras que las preguntas propuestas en el foro virtual se orientaban hacia uno u otro de dichos niveles, las intervenciones presenciales surgidas durante la exposición de la disertante aportaron perspectivas mixturadas.

Con respecto a la recepción de la etnografía colaborativa, es posible sostener que la propuesta fue muy bien recibida por parte de los estudiantes. Prueba de ello son las expresiones de satisfacción y agradecimiento que recibió la disertante al final de la exposición, así como la connotación de los rasgos vertidos en el foro. La comprensión del enfoque no supone un logro tan contundente como el de la recepción, en tanto acarrea una complejidad difícil de transmitir en el acotado margen de una presentación de dos horas. Esta característica intrínseca del enfoque requiere preguntarse acerca de las formas y momentos más convenientes para su abordaje a lo largo de una asignatura universitaria, pero más allá de la necesidad de estas reflexiones propias de la didáctica de la investigación, resaltamos la importancia de incorporar actividades, al menos esporádicas, que permitan compartir experiencias investigativas como la aquí presentada.

Más allá de la importancia de haber atendido a ambas dimensiones por separado, es necesario señalar la relación mutua que se establece entre ellas. Así, la valoración (aunque en todo momento se presentó como muy positiva) se vio asociada a la comprensión de la etnografía colaborativa, tal como se observó en algunas de

las preguntas de los estudiantes: *“¿pero... quién coordina todo?”*, o *“cómo puede ser que no sepan la edad de ese chico”*. Es relevante decir que la valoración está supeditada a la comprensión de los elementos propios del enfoque para que no sean juzgados desde una lógica academicista.

Se han organizado dos apartados referidos a la enseñanza de la etnografía educativa colaborativa y los modos académicos de producir conocimiento (y su posible revisión crítica).

### 5.1 Acerca de la enseñanza de la etnografía educativa colaborativa

Si el espacio curricular analizado se propone tanto explicar conceptos como promover su práctica, no resultaría posible realizar un trabajo de etnografía colaborativa por el prolongado tiempo que esta demanda, a menos que la cátedra articule con proyectos de investigación en curso de este tipo. Sin embargo, incluir su explicación y ejemplificación a través de presentaciones como la aquí descrita parece ser importante al menos por el hecho de que, de no hacerlo, resulta bastante poco probable que los estudiantes accedan a conocer este enfoque.

La presentación de este enfoque en particular permite dejar planteadas al menos dos cuestiones, de importancia para la enseñanza de investigación en carreras de grado vinculadas a la educación: lo relacionado con el enfoque como teoría y su relación con los métodos y técnicas específicos de investigación y lo vinculado a la *generación de conocimiento*, al diferenciarla de enfoques que sostienen más bien una práctica científica orientada a enseñar procedimientos que un investigador desarrollará con un equipo de pares científicos y no con equipos *mixtos* donde se involucren también otros actores sociales.

Contar con materiales audiovisuales y fotográficos permite un tipo de presentación en la clase universitaria más cercano a la materialidad de la actividad original, y en este sentido se ubica cerca de lo propuesto por Berrigan (1981). Sin embargo, el tema de los métodos de generación y registro de la información no parece haber captado la atención de los estudiantes, dada su ausencia en sus intervenciones.

## 5.2 Acerca de los modos académico-cientificistas de producir conocimiento y su revisión crítica en la clase universitaria

Según se ha presentado a lo largo del escrito, este tipo de intervención permite cuestionar los modos de hacer ciencia. En particular, genera preguntas sobre las técnicas específicas, los interlocutores, los momentos y lugares donde se construye el conocimiento. Para quienes realizan docencia universitaria, desencadena interrogantes tales como: ¿es posible enseñar este enfoque aunque no exista la posibilidad concreta de practicarlo durante la cursada? ¿Cuales recaudos deberán tomarse si se lo incorpora como un contenido por agregar en el programa de estudios? Si bien el abordaje ameritaría ser replicado para obtener expresiones de un grupo mayor de estudiantes, las percepciones recabadas sugieren algunas implicancias para una posible incorporación del enfoque de la etnografía colaborativa en la formación en investigación educativa.

Una de dichas reflexiones atañe a la población involucrada en la experiencia motivo de la exposición. Al respecto, el interés que suscitó el trabajo con sectores sociales vulnerados abre la reflexión acerca de la importancia de desplegar prácticas investigativas que tiendan a modificar condiciones de vida desventajosas para dichos sectores. Sin embargo, un riesgo de magnificar dicho aspecto puede redundar en una postura maternalista/paternalista, en la que los estudiantes asuman su trabajo investigativo como dádiva, más que como una práctica emancipatoria. Por tal razón, la valoración *per se*, por más positiva que resulte, no resulta suficiente sin un conocimiento profundo del enfoque. Dicho conocimiento debería comprender no solo aspectos metodológicos sino también una vigilancia epistemológica que atienda a las implicancias ideológicas del proceder de los investigadores. Al considerar la inclusión de este enfoque en una carrera de grado, le cabe a los docentes a cargo la enorme responsabilidad de llevar a cabo el seguimiento de tales experiencias. Estas instancias deberían asumir la lógica colaborativa que se pretende generar en el campo, de modo de no caer en contradicciones entre una relación simétrica docente-alumno que busque promover una relación horizontal entre estudiantes-investigadores y sujetos de la investigación o a la inversa.

Otro desafío inherente al enfoque es el tiempo prolongado que requiere en el campo, según se describió previamente. En el caso analizado, el espacio curricular tiene una duración de dos años, característica que resulta ventajosa frente a asignaturas anuales o cuatrimestrales para asumir proyectos más extensos. Algunas opciones para que dicha característica pueda ser contemplada, más allá de los límites temporales y las vicisitudes que suelen atentar contra la continuidad de las clases, implicarían políticas institucionales que aseguren contactos fluidos con organizaciones sociales tales como el Comedor Popular o el Centro de Asistencia a la Infancia antes descritos. Un trabajo sostenido y a largo plazo podría llegar a lograr espacios articulados. De esta forma, docencia, investigación y extensión ya no serían tres pilares independientes de la universidad, sino distintas caras de un único accionar.

Como se desprende del análisis de estas implicancias, la incorporación de este enfoque presenta desafíos y supone una determinación decidida para superarlos. No obstante, consideramos que redundaría en un aporte valioso en la educación superior por el impacto que supone con la sociedad, compromiso insoslayable de la universidad.

## Referencias bibliográficas

- Berrigan, F. (1981). *Manual sobre los medios de comunicación social en relación con la población y el desarrollo*. París: UNESCO.
- Bertramo, B., Mosso, A. y Pozzo, M.I. (2012). Las investigaciones de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario*, 7, Año 8, 337-341.
- Cossettini, O. (1945, 2ª edición [1942]). *La escuela viva*. Buenos Aires: Losada.
- Dagfal, A. (2009). *Entre París y Buenos Aires. La invención del psicólogo (1942-1966)*. Buenos Aires: Paidós.



- Fabris, F. (2014). *Pichon Riviere como autor latinoamericano*. Buenos Aires: Lugar.
- Freire, P. (1991). La importancia de leer y el proceso de liberación. México: Siglo XXI.
- Heras Monner Sans A. I. (2014). Lógica colaborativa y generación de conocimiento colectivo. Alcances y tensiones en la relaciones investigación-sociedad. *Población & Sociedad*, Vol. 21, N° 2, pp. 137-150.
- Heras Monner Sans, A. I. (2015). Práctica cotidiana escolar, reflexión docente y posicionamiento en política pública. Análisis de intercambios en asambleas semanales. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23(98). Extraído de <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2033>
- Heras Monner Sans, A. I. y Miano, A. (2014). Sociolingüística y etnografía. Análisis de interacciones en la Mesa de grupos auto-gestionados. *La Trama de la Comunicación*, 18, 251-271.
- Heras Monner Sans, A.I. (coord. edit.) y D. Burin, T. Di Leo, C. Durañona, M. Jaureguiberry, M. A. Miano, M. Pacheco y M. Rocco (2014) *La autonomía como proyecto. Procesos de reflexión deliberada en experiencias de auto-gestión. De Pueblos y Fronteras*, 8, 56-91.
- Iglesias, L. (1957, 1995). *La escuela rural unitaria*. Buenos Aires: Lumen.
- Lewin, K. (1992). "La investigación-acción y los problemas de las minorías," en AA.VV. *La investigación-acción participativa. Inicio y desarrollo*, pp. 13-25, Biblioteca de Educación de Adultos, n° 6. Madrid: Ed. Popular.
- Malo, M. (2004). Prólogo. En *Nociones comunes. Experiencias y ensayos entre investigación y militancia*, pp. 13-39. Madrid: Traficantes de sueños.
- Miano, A. y Heras, A. I. (2015). Imágenes y narración: análisis de un espacio pedagógico con niñas y niños en situación de calle. *En Ciencia, Docencia y Tecnología*, 26 (59), 161-187. Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina.
- Pozzo, M. I. (2012). La investigación como ámbito de inserción para los graduados de Ciencias de la Educación: realidades y perspectivas. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario*, 7, Año 8, 333-336.
- Saidón, O. (1993). "Programas para después de su muerte. In memoriam Félix Guattari". *Sequência*, 26, 85-93. UFSC, Florianópolis, Brasil.
- Sirvent, M.T. (1999). *Cultura popular y participación social. Una investigación en el barrio de Mataderos*. Buenos Aires: Miño y Dávila/UBA.
- Stavenhagen, R. (1971). Cómo descolonizar las ciencias sociales. En R. Stavenhagen, *Sociología y subdesarrollo* (págs. 39-64). México D.F.: Nuestro Tiempo.

## Estrategias didácticas para la enseñanza – aprendizaje del portugués como lengua extranjera: experiencias en el aula

Didactic teaching strategies - learning portuguese as a foreign language: classroom events

Melina Do Rego Brito<sup>1</sup>

Recibido: 12-2-2018

Aprobado: 31-10-2018

### Resumen

El presente artículo aborda el empleo de diversas actividades utilizadas durante nuestra labor docente en los cursos del idioma portugués impartidos en la Sede de Occidente, y que fueron desarrolladas a partir de distintas estrategias didácticas con base en el enfoque comunicativo. Abordando tanto una perspectiva práctica cuanto teórica, lo que se objetiva es que el estudiante alcance un mejor nivel de aprendizaje y comunicación en el idioma portugués.

Se aplicó un instrumento (cuestionario) a los sujetos en estudio para determinar la percepción de los métodos pedagógicos empleados en el desarrollo de las lecciones y también para identificar el grado de conocimiento adquirido y cuyos resultados reflejan un aumento en la motivación y participación, de manera a facilitar este proceso, a fin de que éste ocurra de forma más dinámica, asertiva y significativa, lo que nos permite como docentes, configurar mejores y más efectivas futuras propuestas didácticas.

Palabras clave: enseñanza-aprendizaje, estrategias didácticas, portugués, lengua extranjera, enfoque comunicativo.

### Abstract

This article describes the analysis of the implementation of a group didactic activities in Portuguese courses at the UCR on its Western campus. The design of these activities followed the theoretical and practical considerations of the Communicative Approach and aimed at helping the learners achieve a higher level of comprehension and communication in Portuguese.

Through a questionnaire, the students expressed their perception on the pedagogical method during the classes, and the researcher identified the degree of knowledge acquired.

The results show that there was a significant increase in student motivation and participation, which suggests that facilitating this process in a more assertive, dynamic, and significant way allows teachers to implement better and more effective didactic proposals in future classes.

Keywords: learning-teaching, didactic strategies, Portuguese, foreign language, communicative approach

### 1. Introducción

Aprender otra lengua es adquirir una fortuna adicional. Esto abre otros horizontes, tanto a nivel individual como profesional, pues resulta fundamental para el crecimiento de cada ser humano, así como para el desarrollo social y económico de una nación. Por un lado, permite tener un panorama del mundo más allá de las propias fronteras; ya que la lengua es un elemento clave de la cultura de cada comunidad y, a la vez, es un instrumento para verbalizar su visión de mundo. A través de las palabras, se logran

descubrir los valores, las tradiciones y las costumbres de un pueblo. De esta manera, la lengua materializa la cultura y la vuelve activa. El lenguaje es el conjunto de sonidos articulados con que el hombre manifiesta lo que piensa o siente; la lengua es un sistema de comunicación y expresión verbal propio de un pueblo o nación, o común a varios; manera de expresarse. (Real Academia Española, 1992, p.1243).

<sup>1</sup> Profesora de Portugués en la Sede de Occidente de la Universidad de Costa Rica desde el año 2011. Imparte cursos de Portugués Intensivo 1 y 2 para los estudiantes de diversas carreras y cursos libres para la comunidad. Correo electrónico: mel.brito@yahoo.com.br

Así, el reconocimiento de las palabras y su respectivo significado exige además del conocimiento de la lengua, un conocimiento del contexto cultural, histórico y social del país del cual se estudia el idioma. En un mundo globalizado, donde el mercado laboral es cada día más exigente y competitivo, no basta con hablar un solo idioma. Un estudiante que domine varias lenguas, tendrá más posibilidades de trabajo, tanto en el mercado laboral de su país, como a nivel internacional, “el conocimiento de una lengua extranjera es evidentemente una apertura del mundo laboral más amplia ya que las barreras lingüísticas no existen y la movilidad del nuevo profesional se hace más factible.” (Trujillo, 2012, p.84).

En este sentido, el proceso de globalización reta a la manera de enseñar y, en consecuencia, el profesor de idiomas se ha encontrado con la necesidad de hacer sus clases más interesantes, dinámicas y motivadoras. Todo esto con el fin de proporcionar a nuestros estudiantes, herramientas de comunicación tanto que sirvan para el desarrollo del idioma estudiado como para el enriquecimiento de su parte humana y profesional.

Por otra parte, nuestra sociedad -invadida por diversas maneras de comunicación- ha hecho que el mundo donde vivimos se transforme en una aldea global, la cual fomenta y motiva el aprendizaje de los idiomas. Así, entrar en contacto con otras culturas, a través del canal de la comunicación verbal y escrita, favorece la comprensión y el respeto hacia distintas maneras de pensar y de actuar. En consecuencia, esto ofrece una visión más amplia y rica de la realidad circundante.

En este sentido, se hace fundamental concientizar a los estudiantes sobre la importancia de saber comunicarse y motivarlos a la hora de tener que aprender otra lengua. Así, surge la necesidad de implementar estrategias y actividades didácticas novedosas, creativas y motivadoras que se vuelven un recurso indispensable para lograr transmitir con éxito el conocimiento a nuestro estudiantado. Por ende, la investigación tiene como propósito el abordaje de distintas estrategias didácticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, particularmente el portugués,

así mismo ofrecer sugerencias a los docentes para que logren desarrollar actividades en el aula y aplicarlas, cuando persiguen su objetivo fundamental: lograr que el estudiante aprenda a comunicarse en un nuevo idioma.

## **2. Marco teórico**

### **2.1 Metodologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje de un idioma extranjero.**

Un aspecto fundamental, en el proceso de enseñanza de un segundo idioma, es la metodología utilizada. Esta ha evolucionado y cambiado a lo largo de la historia y como docentes es importante tener este conocimiento para que se pueda reflexionar acerca de nuestra labor. Autores actuales como Pastor (2004) presentan desde los métodos anteriores al siglo XX hasta los más actuales de orientación comunicativa, pasando por los de corte estructuralista, el enfoque cognitivo y los métodos humanistas. La autora explica su historia, sus principales características, repercusiones y finaliza con cuestiones sobre la importancia del diseño curricular en la enseñanza de segundas lenguas. Restrepo (2010) hace una descripción de las diversas teorías del aprendizaje, el conductismo (Skinner, 1953), el cognitivismo (Piaget, 1952), el socio-constructivismo (Vygotsky, 1978) y sus influencias en corrientes lingüísticas como el estructuralismo y el enfoque funcional o funcional nocional, también conocido como enfoque comunicativo, el cual ha sido con mucho éxito utilizado en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Sáez (2001) por su parte, hace un análisis de distintos autores, entre los cuales, citamos a Stern (1992) que propone tres objetivos en la enseñanza de idiomas: el comunicativo, el artístico y el metalingüístico y estos se reflejan en tres visiones del lenguaje: lenguaje como instrumento (comunicación social), lenguaje como material (expresión artística) y lenguaje como objeto (estudio). Además, Martín (2005, p.81) en su estudio de la competencia lingüística a la a competencia intercultural, establece que no basta el desarrollo de la competencia lingüística en el proceso de enseñanza de una lengua extranjera, si ésta no se encuentra enmarcada de una competencia comunicativa más amplia, ya que el aprendiz

debe entender el mensaje más en su globalidad que en su estructura, para así lograr comunicarse. Actualmente, el concepto de competencia comunicativa, el cual fue propuesto por Hymes (1972) y que surge a partir de la década de los años 70, ha sido desarrollado con respecto al modelo considerado ideal para aprenderse una lengua, y la forma como debe enseñarse.

Níkleva (2009, p.33) citando a García Santa-Cecilia (1995) establece que el concepto de competencia comunicativa es muy complejo e involucra varias competencias, entre las cuales: 1. Competencia gramatical, o sea, la competencia lingüística, que es el dominio de la gramática y del léxico; 2. Competencia sociolingüística, referido al contexto social, al tipo de relación entre las personas, a la información compartida e intención de los hablantes; 3. Competencia discursiva, que se refiere a la interpretación que se produce con los elementos del mensaje y de éste con el resto del discurso; 4. Competencia estratégica, que se refiere a como los usuarios de la lengua la utilizan para iniciar, mantener, terminar, reorientar la comunicación, en otras palabras, como los estudiantes logran desenvolverse en distintas situaciones comunicativas, cuando no tienen los recursos necesarios o éstos son insuficientes; 5. Competencia sociocultural, es la que los estudiantes deben desarrollar para disminuir choques culturales y cumplir con ciertos grados de adecuación de acuerdo con el contexto social; 6. Competencia social, que es tener el deseo y la confianza necesarios para relacionarse con otras personas y desarrollar la capacidad de comunicarse en distintas situaciones sociales.

Además, la misma autora habla de la competencia intercultural, como parte de este subgrupo de competencias que se refieren a la capacidad de poner en práctica, de manera integrada, los conocimientos adquiridos, aptitudes y rasgos de personalidad, así como saber comunicarse de forma asertiva en distintos contextos y situaciones diversas, respetando las diferencias culturales (Níkleva, 2009, p.33).

## 2.2 ¿Por qué poner en práctica el enfoque comunicativo?

Con los cambios de nuestra sociedad actual, tales como migraciones y la globalización, es fundamental que el estudiante de una lengua extranjera aprenda sobre nuevas formas de vida y conozca otras culturas. Esto permite la promoción de la pluriculturalidad y, tanto profesores como especialistas, coinciden en el valor de fomentar el aprendizaje de idiomas extranjeros, en favor de la interacción social. Así, se desarrolla en los estudiantes el conocimiento de otras culturas, sobre otras formas de vivir y sobre su propia cultura. Restrepo (2010, p.76) establece que:

Según el enfoque comunicativo, el aprendizaje de una lengua es exitoso cuando los estudiantes enfrentan situaciones de la vida que necesitan comunicación. En consecuencia, las clases se desarrollan con bases en contextos y situaciones del lenguaje, es decir, lo que se puede hacer con el idioma: pedir información, quejarse, invitar, argumentar, excusarse, etc. Ésta concepción hace énfasis, también, en diferentes habilidades (escucha, habla, lectura, escritura) que se presentan de una manera integrada; así, las clases son más centradas en los alumnos y hay uso de materiales auténticos.

Cabe resaltar que una de las principales características del enfoque comunicativo, en la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas, es la de brindar un mayor protagonismo a los alumnos, estos participan activamente en las clases, de manera que el papel del profesor se reduce al de ser un intermediario en el proceso de aprendizaje, brindando las herramientas necesarias para que el estudiantado logre aprender a usar el idioma.

Paralelamente, son fundamentales la motivación, la actitud del profesor en sus clases y el uso del idioma extranjero, ya que el estudiante debe percibir la importancia de cómo aplicar la lengua en su vida real, de sentir confianza al expresarse y conocer sobre la utilidad del idioma. Si seguimos los principios esenciales del enfoque comunicativo (Richards y Rodgers, 2001) –

comunicación, tareas y significado - ,se puede resaltar la importancia de la realización de actividades reales, significativas y variadas durante las clases, tanto en parejas como en grupos y la interacción entre las partes debe ser constante. A través de éstas, se logra el uso significativo de la lengua por parte del estudiante, lo cual implica una necesidad real de comunicación entre los participantes del proceso, ya sean estudiante-estudiante o estudiante-profesor. A partir del surgimiento del Marco Común Europeo de Referencia para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras (Consejo de Europa, 2001) el enfoque comunicativo también pasa a tener otra perspectiva y se centra en la acción, o sea, los estudiantes pasan a ser agentes sociales que tienen que desarrollar tareas específicas en determinados contextos.

En la medida que estas tareas no sean rutinarias ni repetitivas, los mismos estudiantes tienen que ir desarrollando estrategias y habilidades para el uso y comunicación en la lengua extranjera. Uno de los grandes avances que nos aporta el Marco Común Europeo de Referencia para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el desarrollo de la competencia comunicativa, es que además de las destrezas lingüísticas receptivas (lectura, escucha) y productivas (habla y escritura), ponen la interacción y la mediación entre los interlocutores como relación fundamental para adquirir el idioma extranjero (Restrepo, 2010, p.77). Sin embargo, para la adecuada aplicación y puesta en práctica del enfoque comunicativo, es necesario que el estudiantado conozca las bases del idioma, en este sentido, se hace necesario conocer las estructuras gramaticales que lo componen y entender que cuando estamos frente a la enseñanza-aprendizaje de un segundo idioma, es fundamental también comprender el papel que juega la gramática como base del aprendizaje.

En otras palabras, para que los estudiantes logren un mejor desempeño, además de conocer las bases gramaticales del idioma que estudian, el profesor debe combinar la gramática con la práctica real. En éste sentido : “el profesor, evidentemente, ha de conocer la gramática y las “gramáticas”, aprender las bases y la filosofía que inspiran las principales escuelas lingüísticas y después aplicar la teoría, de una manera consciente a la enseñanza de una segunda lengua” (Pastor, 2009, p.221 ).

Sin duda, la aplicación de la gramática es un medio necesario pero no suficiente para el aprendizaje de un nuevo idioma, ya que ésta debe ser orientada a la experiencia operacional. Además, es primordial considerar los fenómenos semántico-pragmáticos en la explicación gramatical, donde se considere la lengua como algo que se puede “usar”, y donde la comunicación sea el objetivo prioritario, más allá del aprendizaje sistemático de normas y aplicaciones repetitivas. El profesor debe dar más importancia al contexto donde se desarrolla la comunicación, plantear las posibilidades de cambio (¿qué queremos expresar?, ¿ cómo queremos expresar, ¿ante cuáles interlocutores queremos expresar?); o sea, las distintas formulaciones lingüísticas, posibles en una misma situación o ante distintas situaciones. Es decir, se debe tener en cuenta el uso real que se hace del lenguaje, la dimensión pragmática de la lengua.

Lamentablemente, la realidad es otra y muchas veces los análisis gramaticales utilizados en la enseñanza de los idiomas como segunda lengua o lengua extranjera, siguen modelos tradicionales, los cuales se preocupan casi exclusivamente por problemas formales. Desde nuestro punto de vista, se debe emplear la gramática, pero dentro de las funciones comunicativas, para facilitar la motivación y, consecuentemente, el aprendizaje. También, se hace fundamental que el profesor incorpore en sus clases material didáctico auténtico y actual, el cual se adecue a las necesidades y al perfil de los aprendices, o sea, dependiendo del tipo de estudiantes, así se va a direccionar el material para atender las necesidades del grupo.

Otro aspecto importante en el aprendizaje de las lenguas extranjeras se relaciona con la enseñanza de la cultura, en el contexto social donde está inmerso el estudiante. De ahí la importancia del conocimiento que el profesor posea sobre los contenidos socioculturales que forman parte del proceso de aprendizaje y que establecen el requisito de profundizar en el conocimiento de la denominada competencia intercultural, y en éste sentido, se pueden citar autores como Bryam y Flemming (2001), Trujillo (2001), Martín (2005), Benito (2009) y Níkleva (2012).



### **2.3 Importancia de la implementación de estrategias didácticas apropiadas, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera**

Se ha escrito bastante sobre estrategias de aprendizaje en la enseñanza de lenguas extranjeras. Esto ha tenido como finalidad ofrecer pautas que ayuden a los docentes a mejorar su desempeño profesional. En términos generales, se considera una estrategia un conjunto de acciones organizadas para alcanzar determinado fin. En el campo de la pedagogía, las estrategias didácticas se refieren a planes de acción que pone en marcha el docente de forma organizada con la finalidad de lograr objetivos de aprendizaje en los estudiantes Tobón (2005) citando a Pérez(1995).

En la metodología de la competencia comunicativa para la enseñanza de idiomas extranjeros, es necesario que se implementen las cuatro destrezas básicas: hablar, escuchar, leer y escribir. Para Pastor (2004, p.189) las destrezas lingüísticas en el ámbito del aprendizaje de idiomas, son los distintos modos en que usamos la lengua, al hablar, leer, escribir y escuchar, que son las cuatro habilidades básicas. Por eso, se hace fundamental el desarrollo de actividades en el aula que impliquen el uso de varias destrezas a un mismo tiempo y esta combinación de habilidades resulta sumamente beneficioso para el aprendizaje, ya que se asemeja al modo de como interactuamos en la vida real (Pastor, 2004, p. 190).

En este sentido, el docente debe encargarse de desarrollar estrategias y actividades que integren estas habilidades y además, tener un rol de mediador y facilitador entre el estudiantado, así como también, de promover la interacción entre el grupo y entre las distintas destrezas. Para Fernández y Maciel (2007), optar por el enfoque comunicativo en los cursos de lenguas extranjeras, presupone mucho más que incluir actividades lúdicas o materiales auténticos, es necesario que el docente tenga clara su concepción de lengua y de enseñanza de lengua extranjera, que no puede vincularse a una lista de palabras, reglas gramaticales y funciones. Ser comunicativo y seguir este enfoque significa considerar la lengua más que un instrumento de comunicación,

sino considerarla desde una perspectiva dialógica, de interacción con los demás y que está inserida en un contexto político, histórico, social y cultural.

Para Pastor (2004, p.185) “Resulta cada vez más evidente que cualquier profesor que se plantee la enseñanza de una segunda lengua o lengua extranjera no puede sino adoptar una posición inicial comunicativa, porque en la situación actual de reflexión teórica y experiencia práctica, resulta el único punto de partida coherente”. Según Pérez (2010, p.60), el proceso de aprendizaje de una lengua, ocurre necesariamente en un marco comunicativo. Para que se aprenda un idioma, hay que aprender a comunicarse, sin embargo ni todas las actividades que se dan en una clase de idiomas, son comunicativas. Es fundamental que el profesor siga los principios comunicativos, que son pautas para realizar determinadas actividades o ejercicios y cuánto más principios siga en la actividad, más comunicativa esta será.

Además, la misma autora, Pérez (2010, p.61) aclara que cuando se trata de estrategias de intervención educativa, hay que tomar en cuenta dos aspectos fundamentales: el papel del docente, figura clave para el proceso de enseñanza-aprendizaje y estrategias centradas fundamentalmente en el estudiante, quien adquiere, papel fundamental en el proceso de formación, a pesar que el profesor se encuentra a su lado, dirigiendo y asegurando un efectivo aprendizaje.

#### **2.3.1 Estrategias para el desarrollo de la expresión oral**

Por la similitud que existe entre los idiomas – español y portugués - se favorece bastante la comunicación oral cuando el portugués es estudiado por alumnos cuya lengua materna es el español. Sin embargo, por otro lado, por ser tan similares, el profesor debe ser consciente a la hora de buscar soluciones con el fin de disminuir las interferencias que puede tener una lengua sobre otra.

Para Fernández y Maciel (2007, p.416) “el hecho que el español es una lengua relativamente semejante a la lengua portuguesa puede favorecer la comunicación, así, a la medida que los profesores reflexionan sobre las dificultades

o sobre las interferencias lingüísticas del portugués en el castellano, se pueden encontrar soluciones que ayuden a resolverlas o al menos reducirlas en la comunicación oral y escrita, tanto las suyas propias como las del alumno.” En este sentido el docente debe guiar a los estudiantes, para que ellos logren expresarse y desenvolverse en los diversos contextos y situaciones reales que una lengua extranjera les plantee. De tal forma, es fundamental que el estudiante logre comprender expresiones, dichos, regionalismos y otras particularidades semánticas que se le presenten en la pragmática del idioma portugués y que en algunos casos, son distintas del idioma español.

Para Pastor (2004, p.196), el objetivo general de esta destreza es desarrollar la capacidad del aprendiz para que logre expresar oralmente el contenido de un mensaje, sus necesidades y pueda mantener una conversación en una segunda lengua, en este sentido las actividades deben se orientar a que el aprendiz se entrene en esta destreza. Para la misma autora, son importantes determinados conocimientos como entonación, pronunciación, gramática, léxico, tipos de discurso y aspectos como iniciar y mantener una conversación, proporcionar o solicitar retroalimentación al oyente, etc.

Para constituir estrategias adecuadas en prácticas orales de una lengua extranjera, es primordial que el docente establezca en el aula situaciones comunicativas diversas, las cuales requieran tanto la producción de discursos variados, como tomar decisiones respecto a qué modelos de pronunciación se van ofrecer al estudiante. En lo que se refiere a la variedad geográfica y los registros de la lengua, se deben considerar los elementos de la pronunciación y entonación, generar situaciones de comparación de la fonética del idioma materno con el extranjero, con el fin de facilitar el aprendizaje y, así, el estudiante tome consciencia de la distinción de sonidos y como la entonación transmite significados diferentes.

Si los estudiantes se encuentran en los primeros niveles de aprendizaje, el profesor puede desarrollar esta destreza juntamente con la lectura y escritura, ya que de esta forma, el estudiante logrará un resultado más exacto y eficaz, además utilizar temas sencillos y cotidianos es fundamental, como: presentación personal, saludos y

despedidas, familia, barrio, ciudad, amistad, hobbies, entre otros. Para Andrighetti (2009, p. 25) “es importante estar atento al espacio que es dado a la interacción en el aula, o sea, crear oportunidades de participación entre estudiantes y entre estudiantes y profesor, proponiendo tareas en que se involucren colectivamente, en duplas o en pequeños grupos”. En este sentido, el docente puede desarrollar dinámicas, mímicas, pequeñas obras de teatro y juegos; estos últimos, por constituirse en una actividad comunicativa real, son entretenidos y siempre despiertan interés de los educandos, además de poder aplicarse de manera accesible en el aula.

Según Pérez (2010, p.62), la dramatización es una forma excelente para que el estudiantado utilice el lenguaje, ya que conlleva el uso de la imaginación haciendo con que la persona se convierta en otro personaje o que se encuentre en un lugar diferente y se puede proporcionar con eso, una práctica muy útil. Para Amorim y Magalhães (2003, p.192) es una alternativa muy válida ya que los estudiantes además de memorizar el texto, exploran la creatividad y aspectos importantes de la expresión oral como la pronunciación, la entonación, que son muy importantes en el aprendizaje de una lengua extranjera y también, la integración del grupo.

### **2.3.2 Estrategias para la enseñanza de la lectura**

Actualmente, las prácticas de lectura y escritura en los salones de clases son desarrolladas de forma íntimamente conectadas, principalmente cuando nos encontramos frente a tanta información y recursos tecnológicos disponibles.

Para los autores Jiménez y O'Shanahan (2008, p.5), los recursos multimedia que se encuentran en el ordenador son extremadamente atractivos para el aprendizaje de lectura, ya que utilizar textos, imágenes, sonidos, dibujos, hacen con que se aprenda mejor y más positivamente, puesto que se conjugan los imágenes con los textos. Sin embargo, independientemente que se utilice material impreso o digital, es fundamental que el estudiante del idioma extranjero, logre comprender, identificar e interpretar el texto o mensaje que lee.

Para la autora Manzano Díaz (2007, p.152): “la lectura implica la comprensión que logre el lector de lo que otra persona escribe, la interpretación del mensaje que el autor quiere transmitir en el que intervienen los órganos visuales y el cerebro, el cual efectúa un razonamiento mental complejo, cuya eficiencia depende de las habilidades y el conocimiento previo del lector. A ese activo y complejo proceso que implica la lectura se le denomina proceso de comprensión de lectura.”

En el caso del proceso de aprendizaje de un idioma extranjero, como se sabe, la lectura juega un papel fundamental. Para comprender textos orales y escritos, y construir el propio conocimiento de una lengua extranjera, es imprescindible que el docente introduzca temáticas conocidas por los estudiantes, de acuerdo con aspectos como las necesidades del grupo, el nivel que cursan, las edades y gustos de los participantes, el modo de vida y los valores. De esta forma, el docente puede guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje, brindando textos completos y actuales, tales como libros de cuentos, periódicos, novelas, obras de teatro, revistas científicas, folletos, instrucciones, entre otros.

También, se deben enseñar estrategias de lectura funcionales para cada propósito y tipología textual: hipotetizar, verificar, resumir, releer, controlar la comprensión, realizar ajustes necesarios al abordaje y, fundamentalmente, verificar los intereses y gustos del grupo por determinado tipo de temas que van a ser tratados durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es sumamente importante fomentar el hábito de lectura en los estudiantes que aprenden una lengua extranjera, ya que es un medio esencial para el aprendizaje de vocabulario nuevo, expresiones, gramática y cultura. En este sentido, la enseñanza de la comprensión lectora en los idiomas extranjeros es una habilidad esencial, en que actúan varias microdestrezas, entre las cuales: 1. Perceptivas: son de tipo mecánico, permiten deletrear palabras, reconocer signos de puntuación y tipos de textos, etc.; 2. Cognitivas: son las que exigen procesos mentales más complejos, que posibilitan procesar significados, como localizar frases, palabras, organizarlas, resumir textos, destacar ideas principales, anticipar elementos lingüísticos y no lingüísticos, inferir significados de palabras nuevas, entre otras ( Pastor, 2004, p. 201-202).

Para Manzano Díaz (2007, p.186): “ La comprensión lectora se ha denominado una lista de destrezas porque para lograr el producto final es necesario realizar una cantidad variada de operaciones con un propósito determinado. El lector se enfrenta a la lectura con un objetivo específico y en relación con éste sabe qué lee, cómo lo lee y para qué lo lee”. Ahora bien, Cascudo, historiador y folclorista brasileño (2012, p. 55) señala que: “ Los cuentos que oímos cuando niños constituyen la introducción a la cultura general (...) Esos cuentos, tan variados y complejos, desde la inclusión del aspecto maravilloso al cómico, pertenecen, de modo general, al patrimonio de todos los pueblos de la Tierra y son formas convergentes de soluciones encontradas en las culturas más distantes.” Para el mismo autor, las leyendas, se encuentran entre los géneros preferidos por las personas, ya que dan reconocimiento a los lugares consagrados por ellas y generalmente se refieren a apariciones divinas, milagros y puniciones que afectaron pueblos, personas, ciudades que fueron castigados y siguen pagando su penitencia. (Cascudo, 2012, p. 80). En este sentido, nos parece una interesante opción para trabajarse en clases de idiomas.

### 2.3.3 Estrategias para la comprensión auditiva

Actualmente, hay una gran tendencia a enfatizar en los salones de clases la comprensión auditiva, ya que esta resulta esencial en el proceso de enseñanza- aprendizaje de una lengua extranjera, puesto que el estudiante para lograr comunicarse bien, presupone que debe entender lo que dice el interlocutor.

Según Pastor (2004, p. 191) hay que recordar que comprender un mensaje, no es un proceso de recepción pasiva, sino que para escucharlo e intentar entenderlo se trabaja con una gran cantidad de habilidades lingüísticas y paralingüísticas, que involucran elementos prosódicos como el tono, el ritmo, la entonación, las pausas y elementos para verbales como gestos y movimientos que proporcionan una valiosa información para una mejor comprensión del mensaje. Escuchar es un proceso consciente, que generalmente tiene un propósito.

En este sentido, las prácticas o ejercicios auditivos en lengua extranjera tienen como fin que el estudiante logre comprender lo que escucha, sea a partir de simples diálogos con diferentes propósitos y situaciones, hasta textos variados con declaraciones más complejas (instrucciones, avisos, conferencias, informaciones) y de circulación social (canciones, cuentos, entrevistas, poemas, trabalenguas).

Otro punto importante se basa en la selección de material auténtico, interesante, claro y actualizado -por parte del docente- siendo esta acción- un paso valioso en este proceso. Y en este sentido, el autor brasileño Leffa (2003, p. 15) establece que “la producción de materiales para la enseñanza es una secuencia de actividades que tienen por objetivo crear un instrumento de aprendizaje. Para este mismo autor (p. 16): “para que el aprendizaje ocurra también es necesario que el material entregado al alumno sea adecuado al nivel de conocimiento del contenido a ser desarrollado.”

Para Kawachi (2008, p.26) en el enfoque comunicativo, las cuatro habilidades son igualmente valoradas y el uso de material auténtico es fuertemente recomendado y la lengua es considerada como un vehículo utilizado para resolver problemas, descubrir informaciones o discutir temas...(…) Para esta misma autora (p.29) la música puede ser caracterizada como material auténtico en el sentido que su producción es realizada en la lengua de los hablantes nativos.

Para Loureiro (2001, p.18-19), la música está presente en el cotidiano de jóvenes y niños, además de estar presente en todo y cualquier lugar, ocupando actualmente cada vez más espacio en los escenarios de nuestra sociedad. En este sentido se hace fundamental establecer una relación pedagógica más estrecha entre estos niños y jóvenes y la música, a través de la aplicación de nuevas estrategias y metodologías de utilización de ésta en el salón de clases con el fin de facilitar un mejor aprendizaje.

Además de canciones, se pueden trabajar vídeos musicales, películas, programas de televisión, noticias televisivas, documentales, reportajes diversos o series. Todo material debe contemplar siempre objetivos determinados y acordes al nivel de conocimiento de los estudiantes y

al contenido estudiado en clases. En este sentido, en la práctica, el docente debe realizar una adecuada selección de material auditivo de forma cautelosa, consciente y crítica.

Para Amorim y Magalhães (2003, p.103) la música, con su poder mágico de despertar recuerdos y sentimientos en las personas, puede tranquilizar, divertir, transportar, enseñar, distraer y unir personas (...) En el caso de las clases de lengua extranjera, la música tiene la ventaja de ser un importante elemento cultural y consecuentemente una gran oportunidad de establecer un paralelo entre cultura y la enseñanza de idiomas.

### 2.3.4 Estrategias de producción escrita

Según Pastor (2004, p. 205), la escritura juntamente con la lectura, ha sido uno de los pilares fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua, ya que además de ayudar al estudiante a fijar la gramática, también lo hace ampliar su vocabulario. Para la autora, las dos finalidades de la expresión escrita son: adquirir el sistema de la lengua y aprender a expresar ideas y transmitir mensajes, siendo esta última el objetivo primordial, ya que el propio uso lingüístico, contribuirá a mejorar la competencia gramatical y comunicativa.

Cassany (1990, p.63) propone cuatro enfoques metodológicos para la enseñanza de la expresión escrita: enfoque basado en la gramática, enfoque basado en las funciones, enfoque basado en el proceso y enfoque basado en el contenido y hace todo un estudio minucioso acerca de estos cuatro enfoques. En este sentido y con el fin de fomentar la metodología comunicativa a la hora de desarrollar las destrezas de expresión escrita, nos basamos en el enfoque funcional, ya que desde éste, la lengua no es conjunto cerrado de conocimientos que el estudiante tenga que memorizar, sino una herramienta comunicativa para pedir cosas (Cassany, 1990, p. 67). Para este mismo autor, lo más importante de este enfoque es el énfasis en la comunicación o en el uso de la lengua.

Así, para que el estudiante logre producir textos escritos en un idioma extranjero, el docente debe guiarlo en el proceso, a través del uso de varias estrategias. Por ejemplo, puede establecer ejercicios prácticos donde los



estudiantes produzcan textos en diferentes situaciones comunicativas, los cuales estén escritos en función de distintos propósitos e intenciones. También, se les puede solicitar al estudiantado que adecuen el texto a intenciones y propósitos comunicativos preestablecidos. Asimismo, el docente debe propiciar la consulta a textos modelos por parte de los estudiantes, con el fin que asimilen las características de los diversos géneros y formatos textuales que sirvan de guía para producir y escribir sus propios textos, de modo que se tornen cada vez más autónomos. Aquí, el uso correcto de la gramática es importante, sin embargo no es primordial, ya que el estudiante debe comprender las nociones básicas de ésta, pero a la vez procurar que los contenidos lingüísticos estudiados guarden relación estrecha y vinculada con el uso contextualizado, el sentido del mensaje y lo que quiere transmitir, eso es fundamental. Por ejemplo, el docente debe trabajar con material real o lo más similar posible a la realidad, en este sentido, la selección y progresión de los contenidos debe seguir criterios de uso y frecuencia, de lo más simple a lo más complejo, de lo regular a lo irregular. El docente debe procurar que el estudiante vea el idioma como algo útil, dinámico, vivo y no como reglas que se deben memorizar.

### 3. Metodología

La metodología aplicada es de tipo participativo, en este sentido, se trabajaron distintos grupos de estudiantes y técnicas, que a continuación se explicará con detalle:

**Taba N.º 1 Sujetos de la investigación**

Actividad	Sujetos
Dramatización de la leyenda del Bumba-meu-boi	Se trabajó con un total de 28 de estudiantes matriculados en el curso de Portugués Intensivo 2 de la Universidad de Costa Rica, sede de Occidente, durante el I ciclo del año de 2017.
Una mirada hacia las leyendas brasileñas	Para la actividad de enseñanza de lectura se trabajó con un total de 16 de estudiantes matriculados en el curso de Portugués Básico 2 de la Universidad de Costa Rica, sede de Occidente, por medio del Departamento de Acción Social durante el II ciclo del año de 2017.

Los diversos géneros musicales brasileños	Para la actividad de comprensión auditiva se trabajó con un total de 20 de estudiantes matriculados en el curso de Portugués Básico 1 de la Universidad de Costa Rica, sede de Occidente, por medio del Departamento de Acción Social durante el I ciclo del año de 2017.
Pequeñas historias de vida	Para la actividad de expresión escrita se trabajó con un total de 42 de estudiantes matriculados en el curso de Portugués (Niveles 4 y 5) de la Universidad Técnica Nacional, sede de Alajuela, durante el II y III bimestre del año de 2014.

### 3.1 Diseño y desarrollo de actividades

#### 3.1.1. Primera actividad: Un paseo por el norte de Brasil – leyenda del “Bumba-meu-boi”

*Dramatización de la leyenda del Bumba-meu-boi:* para el desarrollo de la habilidad oral en los estudiantes, se tomó como base parte del libro del escritor brasileño Gilberto Braga Melo denominado “Bumba na farra do boi” que describe la leyenda del “Bumba- meu- boi” que es muy relevante en el folclore de la región norte de Brasil y con eso se desarrolló la dramatización de la obra de teatro en la clase. La historia del “Bumba-meu-boi” trata acerca de una pareja de campesinos que trabaja en una finca y la esposa se encuentra embarazada y por su estado, siente “antojos” de comer lengua de buey. El marido para agradar la esposa, mata el mejor buey de su patrón, llamado Bumba, el cual era un animal muy gracioso y que le gustaba bailar.

Cuando el patrón se entera de la terrible noticia, busca un hechicero para tratar de resucitar el buey y cuando lo logra, se hace una fiesta en homenaje al que el buey está vivo como si fuera un milagro. Al final, la historia termina en fiesta y alegría, con todos los personajes bailando y cantando.

Posibles variaciones que el docente puede desarrollar con sus estudiantes: presentación de fábulas, de cuentos cortos, leyendas de su propio país o de otros países, historias inconclusas para que se invente un final diferente. Para realizar la dramatización de la leyenda del “Bumba-meu-boi”, fueron aplicados los siguientes pasos:



- *Nombre de la actividad:* Un paseo por el norte de Brasil: la leyenda del “Bumba-meu-boi”.
- *Tiempo de duración de presentación de la actividad en clases:* 30 minutos.
- *Nivel de los estudiantes:* intermedios.
- *Estructuras gramaticales y vocabulario:* Presente simples y Pretérito perfecto. Expresiones idiomáticas y regionalismos de Brasil.
- *Material utilizado:* equipo de sonido, textos, vestuario y decoración confeccionados por los estudiantes.
- *Objetivo de la actividad:* Desarrollar en los estudiantes la expresión oral, consolidando estructuras gramaticales y vocabulario utilizados en algunas regiones brasileñas, con el fin de establecer una comunicación oral asertiva y fomentar la creatividad, el conocimiento de la cultura y el trabajo en equipo en el estudiantado.
- Para llevar a cabo la implementación de la actividad, se siguieron los siguientes pasos:
- Se escoge un grupo de 7 estudiantes que van a representar los personajes de la dramatización de la leyenda del “Bumba-meu-boi”.
- La profesora entrega a los estudiantes el guion que se va a seguir, con diálogos de los personajes para que éstos discutan y agreguen comentarios, modifiquen o adapten los diálogos, reconozcan expresiones idiomáticas, aclaren vocabulario, memoricen sus hablas, entre otros.
- Después, el grupo practicó durante el periodo de 1 mes durante las clases y luego, bajo la orientación de la profesora se realizaron los ensayos respectivos.
- En casa, los estudiantes también realizaron una investigación acerca del tema para que conocieran más acerca de la cultura de la región norte brasileña y luego, también presentaron sus investigaciones para el restante del grupo.

- Al final del semestre, se presentó la dramatización en el aula y la profesora hizo la respectiva retroalimentación a los estudiantes.
- Se realizó un cuestionario, con preguntas cerradas y abiertas a todos los estudiantes que participaron en el grupo para evaluar la actividad.

### 3.1.2. Segunda actividad. Una mirada hacia las leyendas brasileñas

Con relación al diseño de ésta, se tomó como base el libro “Amigos do Folclore Brasileiro” del autor Jonas Ribeiro, que trata de distintas leyendas del folclore de Brasil y que están divididas por las diferentes regiones del país, aunque se puedan encontrar variaciones de la misma historia en lugares distintos, este autor hace una narración interesante y original de las leyendas más conocidas del país, entre las cuales podemos citar: Curupira (personaje defensor de la selva y animales); Iara (la sirena que encanta y desaparece a los hombres); Vitória-Régia (la india que se enamora de la luna y se transforma en una planta acuática); Mula-sem-cabeça (la mujer hechizada porque se enamoró de un sacerdote); Saci-Pererê (uno de los personajes más conocidos del folclore brasileño, niño negro que tiene una pierna y hace travesuras); Boitatá (la culebra que prende fuego para defender la selva de las amenazas causadas por el ser humano); Negrinho do Pastoreio (niño esclavo que realiza milagros y encuentra objetos desaparecidos) y tantas otras más historias entretenidas que hacen parte del folclore de Brasil.

Con el fin de desarrollar la habilidad de lectura en el estudiantado, se plantea una actividad de comprensión lectora que se refiere al folclore y las leyendas de Brasil, la cual se desarrolla de la siguiente forma:

- *Nombre de la actividad:* Una mirada hacia las leyendas brasileñas.
- *Tiempo de duración:* 1 hora
- *Nivel de los estudiantes:* principiantes e intermedios.
- *Estructuras Gramaticales:* Presente simples, Pretérito perfecto e imperfecto, vocabulario diverso.

- *Material a ser utilizado:* Libros o historias impresas (cortas) - de 8 a 10 leyendas brasileñas con imágenes - depende del número de estudiantes del grupo.
- *Objetivo de la actividad:* Desarrollar en los estudiantes la comprensión lectora, a través de la interpretación y síntesis de los textos utilizados en clase, consolidando estructuras gramaticales, vocabulario nuevo y estudiado en clase, con el fin de identificar como el estudiantado interpreta, comprende, se apropia y utiliza tales estructuras.

Para llevar a cabo la implementación de la actividad, se siguieron los siguientes pasos:

- Se forman grupos pequeños de 2 o 3 estudiantes en el aula y la docente reparte los libros de leyendas (cortas) de distintas regiones de Brasil.
- Cada grupo lee su leyenda de forma silenciosa y los estudiantes buscan en el diccionario (impresos o en línea) los significados de las palabras desconocidas.
- Luego, cada grupo realiza una práctica de cómo se van a presentar las síntesis de las historias para la clase y algunos estudiantes hacen anotaciones de lo que van a realizar;
- Cada grupo determina y discute el mensaje o los mensajes (moraleja) de las leyendas, realizando su propia interpretación y la presenta para el restante de la clase.
- La profesora hace una retroalimentación a los estudiantes con el fin de corregir errores y aclarar dudas.
- Se realizó un cuestionario con preguntas cerradas y abiertas para la evaluación de la actividad por parte del estudiantado.
- Variaciones de la actividad: lectura e interpretación de fábulas, de poesía, de cuentos cortos, historias de la vida real, leyendas de su propio país o de otros países, temas científicos o académicos, entre otros.

### 3.1.3. Tercera actividad: Diversos géneros musicales brasileños

Para realizar ésta, se tomó en consideración las actividades con música que se encuentran desarrolladas en el libro “Cem aulas sem tédio” de Vanessa Amorim y Vivian Magalhães (p.103 -115), en el cual las autoras, enfatizan diversos tipos de actividades con letras de músicas, desarrollando diversas técnicas, entre las cuales podemos citar: palabras cruzadas, omisión de palabras, sustitución de palabras, encajar palabras, creación de textos, creación de cartas, ordenación de letra, usos de tiempos verbales, traducciones. Particularmente, siempre se trata de desarrollar esta actividad durante todos los semestres de clases, ya que involucrar la música en el proceso de enseñanza-aprendizaje de un idioma extranjero es enriquecedor, más que todo cuando se trata de la música popular brasileña, tan diversa y elaborada en sus estilos.

- Con el fin de desarrollar la habilidad auditiva en los estudiantes, se realiza la siguiente actividad:
- *Nombre de la actividad:* Los diversos géneros musicales brasileños.
- *Tiempo de duración de cada actividad:* 30 minutos.
- *Nivel de los estudiantes:* principiantes, intermedios o avanzados.
- *Estructuras gramaticales:* Se puede aplicar a cualquier tiempo verbal del modo indicativo, subjuntivo o imperativo, a cualquier clase de palabras (preposiciones, adverbios, sustantivos, adjetivos, pronombres, etc.) y uso de vocabulario diverso. Además, se pueden utilizar las canciones para escribir textos, historias y cartas, incluso, se pueden utilizar haciendo diferentes tipos de traducciones.
- *Material a ser utilizado:* Equipo de sonido y letras de músicas de diversos géneros musicales de Brasil (bossa-nova, samba, pagode, forró, axé, sertanejo, baião, carimbó, xaxado, xote, entre otros).
- *Objetivo de la actividad:* Desarrollar en los estudiantes las destrezas de comprensión auditiva, consolidando estructuras gramaticales y vocabulario estudiado y nuevo, con el fin de que el estudiantado pueda reconocer, aplicar, crear y utilizar tales estructuras.

Esta actividad se puede trabajar de dos formas: en grupos o individualmente. Generalmente, se utiliza la técnica de llenar espacios vacíos, utilizar tiempos verbales o sustituir palabras. Si es individual, cada estudiante recibe la letra de la música, la escucha 3 veces y llena los espacios en blanco de acuerdo con las indicaciones del docente (puede ser completando o sustituyendo con verbos, sustantivos, contracciones, preposiciones, adverbios, pronombres, etc.) Si es en grupos, se puede trabajar de la siguiente forma: se forman grupos pequeños (2 o 3 estudiantes) y cada grupo recibe una música para completar con un género diferente. Se escucha 3 veces cada música y se llenan los espacios en blanco. El grupo que complete la música más rápido y con menos errores, es el ganador. Al final de la actividad, la profesora hace la retroalimentación con las respuestas de lo presentado, aclaración del vocabulario y realiza una explicación sobre el género musical visto. También se realizó un cuestionario con preguntas cerradas y abiertas, además se realizó un conversatorio en clase para que los estudiantes opinaran sobre la actividad.

### 3.1.4. Cuarta actividad: Pequeñas historias de vida

Para el diseño de ésta, se tomó como base el proyecto denominado “Proyecto Familia” desarrollado en una escuela brasileña en el año de 2008, el Instituto Helena Lubinska, ubicado en la localidad de Recife, región Nordeste de Brasil y que tenía como base construir ciudadanía en familia y entre las actividades, estaba la realización de un libro con historias de los niños y niñas contadas por sí mismos, utilizando un lenguaje sencillo, divertido y creativo. A partir de este proyecto, se desarrolló la actividad de expresión escrita con los grupos de estudiantes de portugués, con la diferencia que el libro de historias que se creó en nuestro curso de portugués, fue digital. Con base en lo anterior, así se desarrolló la actividad:

- *Nombre de la actividad:* Pequeñas historias de vida.
- *Tiempo de duración de cada actividad:* durante todo el bimestre.
- *Nivel de los estudiantes:* principiantes, intermedios o avanzados.

- *Estructuras gramaticales:* Se puede aplicar a cualquier tiempo verbal del modo indicativo, subjuntivo o imperativo, a cualquier clase de palabras (preposiciones, adverbios, sustantivos, adjetivos, pronombres, etc.) y uso de vocabulario diverso.
- *Material a ser utilizado:* Computadora y diccionario.
- *Objetivo de la actividad:* Desarrollar en los estudiantes las destrezas de expresión escrita, consolidando estructuras gramaticales y vocabulario y el uso de la creatividad, con el fin de que puedan escribir y crear una o varias historias sobre sus propias vidas.

Para llevar a cabo la implementación de la actividad, se siguieron los siguientes pasos:

- En clases, la profesora motiva a los estudiantes a pensar en una o varias situaciones ocurridas en sus vidas.
- En casa, los estudiantes van a narrar por escrito en forma digital la situación a través de un cuento, poema, historia corta, crónica y van a ilustrarla y luego, enviar a la profesora;
- La profesora realiza la corrección de las mismas y envía la retroalimentación al grupo.
- Luego, al final del curso se junta todo el material y se crea un libro digital sobre todas las historias de los estudiantes.
- La profesora envía a todos los alumnos y así, todos tendrán acceso a los escritos de los demás.
- Se realizó una encuesta a los estudiantes con preguntas cerradas y abiertas para que dieron su opinión acerca de la actividad.
- Variaciones de la actividad: Dependiendo del nivel de conocimiento de los estudiantes se puede realizar esta misma actividad durante las clases, utilizando temas que presentan mayor dificultad, académicos o polémicos.

### 3.2 Evaluación

Se aplicó un instrumento a los sujetos en estudio para determinar la percepción de los métodos pedagógicos empleados en el desarrollo de las lecciones y también identificar el grado de conocimiento adquirido. A continuación se presentan los datos más sobresalientes:

**Tabla N°2**

#### Resultados del instrumento

Descripción		Porcentajes
Género	Masculino	64,8%
	Femenino	35,2%
Porcentaje de estudiantes que cursaron el intensivo 1		48,9%
Porcentaje de estudiantes que cursaron el intensivo 2		1,1%
Porcentaje de estudiantes que cursaron ambos cursos		50%

El 100% de los estudiantes afirman que es importante el desarrollo de actividades lúdicas en el aula, siendo éstas la clave para generar un espacio óptimo para el aprendizaje. Así mismo en total de la población en estudio coincide que el rescate cultural es vital en el estudio de un segundo idioma.

En relación a la calificación que los estudiantes le otorgan a las actividades realizadas, se evidencia que las estrategias didácticas donde se emplea el baile y dramatización son las más aceptadas y de mayor interés. La demostración culinaria es una actividad que enriquece el rescate cultural y es muy bien evaluada por la población. En el instrumento se evidencia que la participación del docente es fundamental para involucrar y motivar a los estudiantes, hay una participación activa, directa y no solo de observación.

## 4. Análisis y discusión de los resultados

### 4.1 Perspectiva docente

Desde nuestra perspectiva, con relación a la primera actividad, se puede decir que fue bastante significativa a nivel de aprendizaje del portugués, puesto que incrementó a la clase una combinación de creatividad, humor y conocimiento del folclore brasileño. Además, fomentó en los estudiantes el desarrollo de habilidades orales, a la hora que tuvieron que memorizar sus textos y diálogos, aprender expresiones y presentarlas para el restante del grupo, las cuales son fundamentales para el aprendizaje integral de un idioma extranjero, así como se involucró al estudiantado a llevar el uso del idioma fuera de la clase y la importancia del trabajo en equipo.

La segunda actividad despertó bastante interés en los estudiantes, puesto que además de la adquisición del conocimiento acerca de variados temas folclóricos, involucrando las diversas leyendas brasileñas, muchas veces desconocidos para ellos, permitió reflexionar acerca del mensaje y valores que contienen las historias y adecuar a la realidad actual. También se permitió al estudiantado, adquirir más conocimiento de vocabulario y de distintas tradiciones y costumbres de Brasil, comparando con sus propias tradiciones. Cabe además mencionar que la lectura de este tipo de cuentos es liviana y entretenida, lo que permitió al estudiantado expresarse y utilizar la creatividad y el sentido de pertenencia en el proceso de aprendizaje del idioma extranjero.

Con relación a la tercera actividad, es importante mencionar que frecuentemente la música nos revierte a recuerdos, sentimientos y tiene el poder de tranquilizar, sensibilizar, enseñar, divertir, alegrar, y en este sentido, hace parte de la enseñanza y de la propia esencia de un idioma extranjero y de la cultura de un país, ya que permite a los estudiantes comprender formas de vivir y de ser de las personas, conocer lugares, ritmos, realidades distintas de las que se viven en otros lugares. En el caso de Brasil, la música popular es parte fundamental de la cultura brasileña, siendo indispensable su conocimiento y difusión en el aprendizaje del idioma portugués.

Finalmente, entre todas las demás actividades, la de la confección de los libros digitales fue de las más enriquecedoras, desde nuestro parecer, ya que fomentó en los estudiantes, además del desarrollo de la expresión escrita con el debido uso de las estructuras gramaticales, vocabulario y expresiones idiomáticas, valores como el respeto, la creatividad, las relaciones sociales, la consciencia, la diversidad, el compartir con los compañeros y el trabajo en equipo, todos estos fundamentales en el proceso educativo. También es fundamental resaltar que los estudiantes pudieron ver todo lo que aprendieron durante los cursos anteriores como un proceso natural y que fue evolucionando a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje del portugués.

#### 4.2 Perspectiva estudiantil

La percepción estudiantil es importante, ayuda a determinar el impacto del proceso educativo en el desarrollo de nuevos conocimientos. En la evaluación que se realizó, el docente conoce las inquietudes de la población, así mismo ayuda a la toma de decisiones para el planeamiento pedagógico en futuros cursos.

Los estudiantes manifiestan que las actividades empleadas, son de gran aceptación, la principal recomendación es seguir innovando, diseñando y propiciando espacios para generar motivación en el estudio de un segundo idioma. Además, la enseñanza del segundo idioma no solo se enfoca en la parte oral y escrita, es una construcción y rescate cultural para poder entender el entorno de un idioma, la población manifiesta que las actividades hacen alegoría a la identidad de la población brasileña. Las diversas actividades desarrolladas en el curso permiten conocer y entender rasgos característicos de un país, cultura, gastronomía, festejos, folclore, música, arte permitiendo tener un conocimiento integral de un idioma y nación.

Además los estudiantes manifiestan la importancia de implementar actividades como éstas, ya que facilitan el aprendizaje y crean una mejor comunicación en el idioma extranjero, así como, un mejor ambiente y espacio en las clases para que el proceso sea más natural, fluido y participativo.

### 5. Conclusiones

Los salones de clase deben convertirse en lugares para analizar y reflexionar acerca de la sociedad, de otras culturas y del proceso de enseñanza-aprendizaje de un idioma extranjero. A través de la implementación y del desarrollo de distintas actividades que se conviertan en herramientas útiles, creativas e interesantes a la hora de fomentar la motivación a los estudiantes para que sientan la necesidad de aprender y conocer más allá de los contenidos estudiados en clase, y así, alcanzar un nivel más significativo de aprendizaje del idioma portugués. La enseñanza de una lengua debe enfocarse en el conocimiento previo de los estudiantes, en integrar las cuatro destrezas y en desarrollar las competencias comunicativas, socioculturales, lingüísticas e interculturales, con el fin de aplicarlas efectivamente en un intercambio comunicativo real; o sea, se deben también propiciar prácticas que reflejen la realidad del medio cultural, social, económico y político, donde los estudiantes desarrollan el proceso comunicativo. Es fundamental programar la enseñanza de la lengua extranjera a partir de las necesidades, expectativas y características de los destinatarios; es decir, establecer qué conocen de la lengua que buscan aprender, qué esperan y cuáles son sus intereses. En este sentido es también importante la planificación de actividades que se enfoquen en el uso de la lengua dentro y fuera del salón de clase, con el fin de propiciar el intercambio y el desarrollo de competencias comunicativas.

El docente debe plantear objetivos claros y específicos al momento del desarrollo de estrategias didácticas, de modo que cada una que realiza, posea metas dirigidas hacia la comprensión oral, escrita, de lectura y auditiva, y si posible, de todas en forma conjunta y a través del desarrollo de actividades de éste tipo que involucren situaciones de la vida real o lo más semejante a ésta, es posible que se alcance, una mayor motivación y consecuentemente un mejor aprendizaje del idioma estudiado.

Finalmente, como docentes de un idioma extranjero, es fundamental que aprendamos a replantear y evaluar nuestra propia labor a través de un proceso de reflexión crítica, constante y consciente del trabajo que realizamos en clases, con el fin de obtener resultados más eficientes, adecuados y significativos al momento de compartir los distintos contenidos estudiados con el estudiantado.



## 6. Referencias bibliográficas

- Amorim, V. y Magalhães, V. (2003). *Cem aulas sem tédio: sugestões práticas, dinâmicas e divertidas para o professor de língua estrangeira*. . Porto Alegre, Brasil: Editora Instituto Padre Reus
- Andrighetti, GH. (2009). *A elaboração de tarefas de compreensão oral para o ensino de português como língua adicional em níveis iniciais*. Recuperado de <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/23027>
- Benito, A. B. G. (2009). La competencia intercultural y el papel del profesor de lenguas extranjeras. *El profesor de español LE-L2: Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE): Cáceres, 24-27 de septiembre de 2008* (pp. 493-506). Recuperado de <https://goo.gl/wp6fAk>
- Braga de Melo, G. (2004). *Bumba na farra do boi*. Brasil: Edicoes Bagaco.
- Byram, M. y Fleming, M. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Câmara Cascudo, L. (2012). *Folclore do Brasil: pesquisas e Notas*. São Paulo, Brasil: Global Editora.
- Cassany, D. (1990). *Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita*. Recuperado de <https://goo.gl/QCRu6C>
- Fernández ,G.E. y Maciel, A.S. (2007). *La oralidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera: algunas reflexiones*. Recuperado de <https://goo.gl/vphx1F>
- Hymes, D.(1972). *On Communicative competence*. England: Penguin Books.R
- Jiménez J. y O'Shanahan I. (2008). Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa. Recuperado de <https://goo.gl/AzUZ2K>
- Kawachi, C.J.(2008). *A música como recurso didáctico-pedagógico na aula de língua inglesa da rede pública de ensino*. Recuperado de <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/90327>
- Leffa, V.J. (2003). *Como produzir materiais para o ensino de línguas*. Recuperado de [https://www.lefa.pro.br/textos/trabalhos/prod\\_mat.pdf](https://www.lefa.pro.br/textos/trabalhos/prod_mat.pdf)
- López Pérez M. (2010). *Estrategias y enfoques metodológicos del uso comunicativo en las lenguas extranjeras: aplicación teórico-práctica del paradigma pragmático*. Recuperado de <https://goo.gl/WYWX3U>
- Loureiro, A.M.A. (2001). *O ensino da música na escola fundamental: um estudo exploratório*. Recuperado de [http://server05.pucminas.br/teses/Educacao\\_LoureiroAM\\_1.pdf](http://server05.pucminas.br/teses/Educacao_LoureiroAM_1.pdf)
- Níkleva, D. G. (2009). *La convivencia intercultural y su aplicación a la enseñanza de lenguas extranjeras*. Recuperado de <https://goo.gl/VQGnME>
- Níkleva, D. G. (2009). *La competencia intercultural y el tratamiento de contenidos culturales en manuales de español como lengua extranjera*. Recuperado de <https://goo.gl/i9ADJ6> Real Academia Española. (1992). *Diccionario de la Lengua Española*. España: Real Academia Española.
- Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. (2001). *Consejo de Europa*. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)
- Martin, M.R. (2005). De la competencia intercultural en la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera: conceptos, metodología y revisión de métodos. *Revista Porta Linguarum*, 3, 79-94. Recuperado de <https://goo.gl/JmGG5d>

M. Manzano Díaz (2007). *Estilos de aprendizaje, estrategias de lectura y su relación con el rendimiento académico en la segunda lengua*. Recuperado de <https://goo.gl/giAM2E>

Pastor, S. (2004). *Aprendizaje de segundas lenguas: lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. España: Editorial Universidad de Alicante.

Pastor, S. (2009). *De la gramática pragmática a la práctica en el aula*. Recuperado de <https://goo.gl/454eJq>

Restrepo A.P. M. (2010) *Metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras. Hacia una perspectiva crítica*. Recuperado de <https://goo.gl/D6FGjJ>

Richards, J.C. y Rodgers, T. S. (2001). Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas,. (2.Ed.) *Colección Cambridge de didáctica de lenguas*. Edinumen, Madrid.

Ribeiro, J. (2010). *Amigos do fcllore brasileiro*. Brasil: Editora Mundo Mirim.

Sáez, F. T. (2002). Objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras: De la competencia lingüística a la competencia intercultural. *Actas del congreso: "Inmigración, Convivencia e Interculturalidad"*. Recuperado de <https://goo.gl/Ftj7Xd>

Tobón, S.(2005). *Docencia Estratégica: Formación basada en competencias*. (2ª. ed.). Ecoe Ediciones: Bogotá.

Trujillo, N. (2012). *Importancia del conocimiento de una lengua extranjera en el estudio de las ingenierías: el caso del portugués*. Recuperado de <https://goo.gl/wiSWYP>

## Anexos:

			Califique del 1 al 5 las siguientes interrogantes, relacionadas al desarrollo de actividades realizadas en los cursos									
Marca temporal	Género	Curso que llevó	Actividades con música	Actividades con bailes	Actividades con comida	Actividades de dramatización	Estrategias empleadas por el docente	Participación del estudiante	¿Considera importante el desarrollo de actividades lúdicas y dinámicas en la formación de una segunda lengua?	Considera importante el rescate cultural en las distintas actividades realizadas, ¿por qué?	¿Qué actividad le gustó más?	¿Que recomendaciones haría a la docente?
5/26/2018 18:24:42	Femenino	Ambos	5	5	5	5	5	5	Si	Si, porque es una forma de conocer y de resaltar las raíces de cada país	Festa Junina do Brasil	Nada, es excelente profesora
5/26/2018 18:26:30	Masculino	Ambos	5	5	5	5	5	5	Si	Porque permite conocer el contexto histórico del idioma	Las dramarizaciones	Realizar un 3er curso
5/26/2018 18:28:39	Femenino	Intensivo 1	5	5	5	5	5	5	Claro que sí ya que nos acerca más una cultura que muchos desconocemos.	Si, la cultura transmite muchas enseñanzas las cuales nos enriquecen.	Las presentaciones de los compañeros en las que hablaban sobre Brasil, sus estados, sus comidas, danzas y tradiciones.	No tengo ninguna queja. Aprendí mucho y el trato de la profesora es excelente.
5/26/2018 18:29:28	Femenino	Intensivo 1	3	2	3	2	3	2	Claro que si	Si, para dar a conocer la diversidad cultural que nos ofrece Brasil, es enriquecedor..	La obra de teatro de una feria brasileña	Que siga adelante..
5/26/2018 18:30:06	Femenino	Ambos	5	5	5	5	5	5	Si	Si, así conocemos otros países y su cultura	Todas me parecen enriquecedoras, pero el baile al final del segundo curso me pareció hermoso	Es excelente
5/26/2018 18:30:59	Masculino	Ambos	5	5	5	5	5	5	Claro, pues es la forma en la que se invita al estudiante a que forme parte del proceso de aprendizaje	Es la forma en que se expone el idioma, de otra forma se aísla el aprendizaje del contexto.	Videos musicales de conciertos durante los carnavales de Recife	Que siga con el buen trabajo y la buena vibra
5/26/2018 18:31:03	Femenino	Intensivo 1	3	2	3	3	3	3	Exelentes se aprende mas con dinamica	Se aprende sobre diferentes culturas	Exposiciones y bailes	Ninguna, sus clases excelentes
5/26/2018 18:31:37	Masculino	Ambos	5	5	5	5	5	5	Sim	Sim, porque as atividades ajudam a compreender melhor o contexto brasileiro.	A festa junina.	Nenhuma é perfeita.
5/26/2018 18:33:38	Masculino	Intensivo 1	5	3	5	5	5	3	Si	Al conocer la cultura del país del que proviene el idioma el aprendizaje se vuelve mas interesante	La exposicion final	Sería bonito formar algun grupo de practica, para no olvidar lo aprendido

5/26/2018 18:33:54	Femenino	Intensivo 1	3	3	3	2	5	5	Si, considero que es mejor el aprendizaje	Si, porque así uno aprende del país que está estudiando aparte del idioma	Las presentaciones de cada estudiante	Por el momento ninguna, excelente profesional y persona.
5/26/2018 18:34:00	Femenino	Ambos	5	5	5	5	5	5	Si son indispensables	Si, para poder conservar la identidad y pureza de cada cultura.	La obra de teatro	Que siga así porque es una excelente profesional y ser humano.
5/26/2018 18:34:36	Femenino	Intensivo 2	5	5	5	5	5	5	Si es muy importante ya que las personas aprenden de una manera más fácil	Es importante por que el estudiante aprende el idioma y a su vez la cultura del que este proviene	Las actividades con comida	Profundizar más en la parte oral que el estudiante tenga que hacer su mayor esfuerzo para que de esta manera se le puedan corregir los problemas de pronunciación.
5/26/2018 18:34:40	Femenino	Intensivo 1	3	3	3	3	3	3	Si, motivan al estudiante a vivir el idioma, a disfrutarlo y se aprende mejor.	Si, son cosas que nos ayudan a identificarnos como persona, como pueblo y como nación, nos distinguen y nos hacen únicos y es importante compartirlo y transmitirlo a otros	Desde las clases porque todas eran dinámicas, participativas y activas, hasta la clase de cocina y el teatro.	Que no pierda ese amor a su idioma, a su cultura y a su país, pero sobretodo a la enseñanza. Una persona super capaz de transmitir con amor y preparación que el aprendizaje de un idioma puede ser un proceso lindo y fácil si se hace con actitud. De verdad una excelente profesional.
5/26/2018 18:37:07	Femenino	Ambos	3	3	3	3	3	3	Si	Si, porque se puede aprender por medio de las actividades de forma lúdica y dinámica y además se vuelve un aprendizaje más ameno entre los compañeros y profesor.	Las obras de teatro	Que siga empleando las actividades lúdicas como las obras de teatro en clase
5/26/2018 18:38:20	Femenino	Ambos	5	5	5	5	5	5	Si	Enlaza el lenguaje del idioma	Baile	Que no cambie el método que utiliza para dar sus clases
5/26/2018 18:38:30	Masculino	Ambos	3	2	3	3	3	2	Por supuesto	Aprender un idioma es mucho más que solo palabras y entender la cultura del país de origen es muy importante	Comidas típicas	Los cursos son muy buenos y no se me ocurre recomendación
5/26/2018 18:42:33	Masculino	Intensivo 1	5	5	5	5	5	5	Es más provechoso ya que se aprende realizando una práctica con enfoque en la lengua que leyendo un libro	El rescate cultural es una obligación de todos y todas	El curso en general ya que todas las clases tenían gran contenido didáctico	La recomendación sería para mantener la calidad de la clase es mucho más enriquecedor una clase con sentido al aprendizaje que una clase hermética.
5/26/2018 18:47:48	Femenino	Ambos	3	3	3	3	3	3	Son sumamente importantes ya que sin ellas las clases se volverían poco motivadoras.	Si, ellas nos permiten relacionarnos mas con la culturas donde se habla el idioma.	Todas pero especialmente las exposiciones sobre las regiones de Brasil	Solicitar el uso de laboratorio para que los estudiantes mejoren la pronunciación

5/26/2018 18:49:28	Femenino	Ambos	5	3	5	5	3	3	Si	Si por que aprender un idioma esta ligado a aprender sobre la cultura del idioma	Las presentaciones de teatro	no tengo por el momento
5/26/2018 18:49:41	Femenino	Intensivo 1	5	5	5	5	5	3	Por supuesto	Claro, para preservar las actividades culturales	Las culinarias	Hacer más actividades cortas en grupo
5/26/2018 18:51:19	Masculino	Intensivo 1	5	5	5	5	5	5	Sim	Si, aprendemos aún más de la cultura de Brasil	La obra de teatro final	Ninguna, Melina es una excelente profesional
5/26/2018 18:52:27	Femenino	Intensivo 1	5	5	5	5	5	5	Es la mejor forma	Si, porque permite ampliar la visión de mundo	La obra de teatro final y la musica de todas las clases	En realidad ninguna, Melina es una profesora maravillosa
5/26/2018 18:52:52	Masculino	Ambos	5	5	5	5	5	5	si, de esa manera uno aprende mientras se divierte.	Si, aprender una lengua requiere aprender sobre la cultura tambien para poder aplicarla de forma correcta según los distintos contextos	Las comidas compartidas	seguir siendo tan accesible y alegre
5/26/2018 19:01:06	Femenino	Intensivo 1	5	5	5	5	5	5	Si	Si, porque me integran más a la cultura de la lengua que estoy aprendiendo y eso motiva.	Los ejercicios grupales	Seguir así
5/26/2018 19:02:13	Masculino	Intensivo 1	5	5	5	5	5	5	Muy importante porque son puertas que se abren al poder tener conocimiento de una segunda o tercera lengua	Si, porque es importantísimo para que los estudiantes se interesen más y conozcan más de la cultura de algunos países que hablan el idioma	Comidas y bailes	Ninguno porque es una gran Docente y persona y tiene mucho carisma para tratar al estudiantado
5/26/2018 19:02:35	Femenino	Intensivo 1	3	2	2	3	3	3	Si son muy importantes	Porque aprendemos mucho más	Todas, excelente profesora	Que de continuidad con el siguiente curso
5/26/2018 19:04:53	Masculino	Ambos	5	5	5	5	5	5	Sim, porque desse jeito a aula se torna mais divertida, e é mais fácil aprender a lingua	É importante, porque além de uma língua é conhecer a cultura de um país, e assim sentir um pedacinho do Brasil na Costa Rica	Fazer o brigadeiro	Mais atividades da cultura do Brasil
5/26/2018 19:09:51	Femenino	Ambos	5	5	5	5	5	5	Si, ya que asi se aprende la segunda lengua de manera mas amena.	Si, ya que la cultura es parte de la lengua y se puede entender de una mejor forma la misma.	El baile y la comida.	Que siga haciendo lo que hace. Su energia es la base fundamental del curso
5/26/2018 19:10:11	Femenino	Ambos	5	5	5	1	5	5	Si	Si, es una forma de conocer y recalcar la diversidad cultural que existe alrededor del mundo.	La de comida y postres, también el baile	Ninguna, excelente profesora y persona. <3



5/26/2018 19:33:13	Masculino	Ambos	3	3	3	2	3	3	Si es muy importante y ayuda mucho.	Si porque son parte de la cultura y el idioma	El baile de Quadrilha	Ninguna
5/26/2018 19:38:23	Femenino	Ambos	5	5	5	5	5	5	Si es de suma importancia	Conocer la cultura es fundamental en un segundo idioma	La fiesta junina	En lo personal Meli es la mejor profesional en su desempeño en la enseñanza de su idioma
5/26/2018 20:17:47	Femenino	Ambos	5	5	5	5	5	5	Sí, porque muchas veces se aprende mejor viendo a los demás.	Sí, porque el aprendizaje de una lengua debe ser integral.	Los bailes y escuchar canciones, así cómo también investigar sobre los lugares de Brasil y su riqueza cultural.	Que siempre mantenga su alegría como hasta ahora.
5/26/2018 20:51:48	Femenino	Ambos	5	5	5	5	5	5	Si. Ayuda en el aprendizaje del idioma.	Si. El idioma siempre representa una cultura, por eso es importante conocer de su cultura. Si hay pasión hacia la cultura, la habrá hacia el idioma.	Cocinar brigadeiros y cantar.	Honestamente, considero que se han implementado los elementos didácticos suficientes para conseguir un adecuado aprendizaje. La recomendación que puedo hacer (a futuro) es que el curso siempre sea impartido por una persona nativa de Brasil (a efectos de pronunciación y acento).
5/26/2018 21:14:51	Femenino	Ambos	5	5	5	5	5	5	Muy importante	Rescatar e intercambiar la cultura ayuda a fomentar esto en los estudiantes	Los bailes y cocinar	Nuevas tácticas para enseñar los verbos porque son muchos tiempos verbales y conjugaciones
5/26/2018 21:45:35	Masculino	Intensivo 1	5	2	5	5	5	5	Si	Si porque ayudan al estudiante a comprender y sumergirse más en la lengua	Las exposiciones	Todo excelente
5/26/2018 22:07:42	Femenino	Ambos	3	3	3	1	3	3	Si	Si. Se logra aprender mucho de la cultura brasileña.	Canciones	Que el curso 2 sea más dinámico.
5/26/2018 22:18:51	Masculino	Ambos	5	5	5	5	5	5	Sí	Sí. Diversifica el aprendizaje	Cantar	Más firmeza. Permitir sólo el portugués dentro del aula
5/27/2018 6:23:46	Masculino	Ambos	5	5	5	5	5	5	Si, muy importante.	Si, porque lo acerca a uno como estudiante a la realidad cultural del idioma, y eso facilita el aprendizaje.	Festas Junhinas e a viagem pro Restaurante Brasileiro na Sabana.	Melina es de las mejores profesoras que he tenido en mi vida. Totalmente dedicada a su trabajo, apasionada por enseñar y transmitir siempre energía positiva y buena actitud en cada clase. Ir a clases de portugués para mí era como ir a un club social, la pasé súper bien y aprendí muy rápido. Gracias al buen dominio del portugués que obtuve con las clases de Melina, pude conseguir un trabajo en una empresa de mucho renombre y colocarme incluso como uno de los empleados con mejor nivel de portugués. La recomendación que le doy es que continúe trabajando con esa pasión por enseñar a otros sobre su país, su gente y su idioma; y que nunca deje de integrar elementos lúdicos y dinámicos en cada clase. Lástima que se acabó el curso!
5/27/2018 13:19:18	Masculino	Intensivo 1	5	5	5	5	5	5	Si	Si. Te brinda una perspectiva de la cultura.	cocina y baile	Podría implementar la redacción o composición de una canción en el idioma de estudio

5/27/2018 16:35:30	Femenino	Intensivo 1	3	3	3	3	3	3	Si, creo que hace más fácil el aprendizaje	Si. Es una forma más de "vivir" el idioma y conocerlo.	Música, comida y exposiciones en general.	Ninguna. Considero que es una excelente profesora.
5/27/2018 19:06:49	Femenino	Ambos	3	2	2	2	3	3	Si.	Si. Porque además de conocer el idioma se conoce sobre el contexto y la cultura del país	Baile	Siempre lo hace muy bien, es muy dinámica e incentiva la participación del grupo
5/28/2018 4:37:58	Masculino	Ambos	5	5	5	5	5	5	Si	Si	Integração cultural	Manter incentivando ao estudante na conversação
5/28/2018 17:49:17	Femenino	Ambos	5	5	5	5	5	5	Si	Si, ya que es sumamente importante el fortalecimiento de la cultura en general, para adquirir conocimiento	El conversar libremente de temas en portugués, porque uno adquiere una destreza mayor al conversar.	Melina Brito sin duda alguna es una de las mejores docentes que tiene la Universidad de Costa Rica en general, y en especial la sede de Occidente, y lo que le recomendaría es que siga hacia adelante como lo ha hecho, porque tiene aún mucho por lograr.
5/29/2018 23:22:20	Femenino	Ambos	2	2	2	2	2	2	Si	Si, Nos ayuda a profundizar en el conocimiento brasileño ya que a través de la cultura comprendemos mejor el contexto y así su lengua y matices .	Las actividades del día de São João	Que realice cada vez más actividades con música, cine, teatro, etc
6/1/2018 22:23:58	Femenino	Ambos	5	5	5	5	5	5	Completamente, pues permiten interactuar y aprender de una manera más dinámica. Además, permiten conocer un poco más de la cultura, en el caso específico del curso, brasileña.		Cocina de brigadeiros y bailes.	Siga dando todos los cursos que pueda y compartiendo tanta alegría con nosotros sus estudiantes.
6/12/2018 11:02:18	Masculino	Intensivo 1	5	5	5	5	5	5	Si	Conocer diferentes culturas	Comidas	Nada
6/12/2018 11:03:55	Femenino	Ambos	5	5	5	5	5	5	Completamente. El aprendizaje de una segunda lengua es esencial para el buen posicionamiento laboral.	Si, pues a través de las actividades realizadas fue posible conocer un poco más de la cultura brasileña.	Cocina de brigadeiros y baile	Continúe compartiendo su cultura y su alegría siempre
6/12/2018 11:04:26	Femenino	Intensivo 1	5	5	5	3	5	5	si favorecen el aprendizaje y hacen ameno el desarrollo del curso potenciando el aprendizaje	Si, eso favorece el aprendizaje y conocimiento de la cultura	Las actividades relacionadas con la comida y como es diferente de acuerdo a la región	Ninguna es una excelente docente aprendí mucho y el curso fue excelente
6/12/2018 11:07:30	Femenino	Intensivo 1	3	3	3	3	3	3	Muy importante	Si, ya que no sólo se aprende el idioma sino que se conoce la cultura del país.	Bailes	Continuar con las actividades que realiza

6/12/2018 11:10:22	Femenino	Intensivo 1	3	2	2	1	2	3	Sí	Sí, porque el aprendizaje no debe ser en torno al lenguaje solamente sino algo integral respecto a la cultura	El último baile	Ser un poco más exigente en las evaluaciones
6/12/2018 11:11:46	Femenino	Intensivo 1	5	5	5	5	5	5	Por supuesto, es mejor aprender de una forma interactiva	Por cultura general	Las comidas	Realizar más actividades para hablar en el curso intensivo 1
6/12/2018 11:13:49	Masculino	Ambos	3	3	3	3	3	3	Sí claro es fundamental	Claro para tener un contacto más cercano con dicha cultura.	Comidas, baile y música.	Más rigurosa al calificar.
6/12/2018 11:20:44	Femenino	Intensivo 1	5	5	5	5	5	5	Sí, súper importante. El cerebro retiene mejor.	Sí. El interés por la cultura de la que se aprende es un excelente método para aprendizaje. Es un tema de voluntad, interés, deseo, aprendizaje.	Cantar.	Domina la clase súper bien. Incorpora distintos métodos para aprender. Quizá cambiar los libros, que sean nuevos, pero por lo demás, personalmente considero que el curso es excelente. La profesora es excelente. En comentario aparte, la recomendación sería que siempre, siempre el curso sea dado por una persona nativa de Brasil o Portugal. Es una excelente forma de agudizar al oído.
6/12/2018 11:21:19	Masculino	Ambos	5	5	5	5	5	5	Si, ya que hacen que el estudiante tenga un mejor aprendizaje del idioma, más dinámico y provechoso	Muy importante, porque el aprendizaje de un idioma va de la mano con la cultura que representa.	A quadrilha y la actividad de comida	Todo excelente. Si se pudiera traer nativos a una clase para practicar con otras personas sería genial.
6/12/2018 11:22:33	Femenino	Ambos	5	5	5	5	5	5	Si mucho, se hace más fácil, más interesante, y se pierde el miedo a hablar ya que todos participan aunq sea un poco.	Si ya que al aprender sobre la cultura del país se hace más fácil comprender algunas palabras, expresiones y demás del idioma	Los conversaciones con dramatización al frente de la clase, ya que al inventario conversaciones sobre algún tema se hacía mas fácil la utilización de vocabulario, además de que era sumamente interesante escuchar las otras conversaciones y presentar la propia	Son clases hermosas, siga con ellas, porque aparte de aprender un idioma; se interactúa con las personas, son clases entretenidas y llamativas, inspiran a aprender.
6/12/2018 11:24:49	Masculino	Ambos	5	5	5	5	5	5	Indispensable	Sí, contribuye a un desarrollo integral de aprendizaje de otro idioma	La dramatización	Ninguna, me parece excelente. Me gustaría que existieran más cursos de portugués
6/12/2018 11:35:10	Femenino	Intensivo 1	4	3	4	3	4	4	Si	Si. Se puede aprender de una forma mas dinámica	Todas	Ninguna. Creo que es una profesora y persona excelente
6/12/2018 11:35:55	Femenino	Ambos	3	3	3	3	3	3	Si, porque nos ayuda a comprender mediante diversos medios el idioma.	Si, porque aprendemos de otras culturas y enriquecemos la nuestra.	El baile, la música y dramatización	Abrir un tercer curso de portugués.
6/12/2018 11:41:44	Femenino	Ambos	5	5	5	5	5	5	Claro	Por supuesto	Fiesta de final del curso	Seguir con su bella personalidad ☐

6/12/2018 11:46:17	Femenino	Intensivo 1	5	5	5	5	5	5	Por supuesto que sí.	Se aprende de una manera más didáctica sobre la cultura.	Las relacionadas con la cocina	Que continúe así, es perfecta.
6/12/2018 11:49:02	Masculino	Intensivo 1	4	4	4	4	4	4	por supuesto	pues claro	canto	ninguna
6/12/2018 11:58:13	Femenino	Intensivo 1	3	3	3	3	3	2	Sí	Sí. Nos permite crecer, aprender y abrir nuestras mentes	Musica y dialogos	Tratar de que se de más participación del estudiante (oral) en el intensivo 1
6/12/2018 12:07:47	Masculino	Intensivo 1	3	3	3	3	3	3	Sí, porque de esta manera siempre es más entretenida la clase...	Claro que sí, porque así se aprende más de otras culturas	Supongo que la fiesta final...	No tengo ninguna, creo que ha sido una de las mejores profesoras que he tenido...
6/12/2018 12:26:34	Femenino	Ambos	5	5	5	5	5	5	Sí, es necesario	Sí, porque eso nos enseña sobre otras culturas y más la brasileña que es rica en cultura	En el segundo curso hicimos una dramatización y compartimos comidas típicas y bailes	Ninguna, es perfecta
6/12/2018 13:04:04	Masculino	Ambos	5	5	5	5	5	5	Sí. No solo en el el aprendizaje de una segunda lengua, sino en el proceso educativo en general.	Sí. Considero indispensable acercarse a la cultura de donde proviene el idioma y dialecto aprendido. El idioma es un aspecto más de la riqueza cultural de los pueblo y en el caso de este curso, de la riqueza cultural de América Latina.	Las actividades que incluyeron la participación de los estudiantes en disciplinas artísticas (música, teatro, etc.).	No tengo ninguna recomendación para la docente. Excelente metodología y actitud frente a la clase.
6/12/2018 13:16:03	Masculino	Ambos	5	5	5	5	5	5	sí	sí	canciones	Seguir adelante con la dinámica
6/12/2018 13:21:05	Masculino	Intensivo 1	5	4	5	3	5	4	Sí es súper importante para que el estudiante tenga que poner en práctica lo que va aprendiendo.	Si ya que muchas de las cosas que se aprenden en estas actividades permiten tener un acercamiento con la cultura lo cual es importante para entender el contexto de ciertas palabras que sólo son usadas en ese lenguaje.	La clase de preparación de dulces.	Que intenté implementar el uso de más canciones para completar en diferentes ritmos musicales ya que la cultura brasileña tiene una gran cantidad de los mismos. La utilización del laboratorio de idiomas para facilitar la escucha del lenguaje. Tal vez la realización de un debate al final del curso en donde los estudiantes puedan expresarse en el lenguaje. Ella es perfecta hace que el curso sea hermoso y siempre está anuente a atender las dudas.
6/12/2018 13:44:48	Femenino	Intensivo 1	5	5	5	4	5	3	Claro que sí. ayudan mucho en el aprendizaje	si. porque conocimos aspectos sobre Brasil. De otra manera no los hubiera estudiado	la musica. se escucha y se analiza vocabulario y gramatica	Que mantenga esa alegría que la caracteriza. aun cuando son tantos los contenidos siempre era agradable ir a la clase. no solo se aprendía ella nos llenaba de energía y positivismo

6/12/2018 13:51:12	Femenino	Intensivo 1	3	3	3	2	3	3	Muy importante para el aprendizaje	Sí, es sumamente importante porque permite conocer con mayor profundidad la cultura y el contexto social estudiada	Conocer sobre los distintos tipos de danzas	Ninguna
6/12/2018 13:56:26	Femenino	Intensivo 1	5	5	5	4	5	5	Sí	Sí porque el aprendizaje va más allá de la lengua Portuguesa.	Aprender cantando	Incidir para que abran más cursos
6/12/2018 14:04:46	Femenino	Ambos	3	3	3	3	3	3	Es importante pues permite al estudiantado interiorizar el idioma por medio de la práctica.	Permite conocer a profundidad situaciones	Específicamente me pareció demasiado agradable el practicar diferentes canciones a lo largo del curso. Además de las obras teatrales cortas.	A la docente debo enviarle más que una recomendación una felicitación pues tanto a nivel pedagógico como personal invita constantemente ampliar nuestros conocimientos. Considero importante ampliar los bloques pues hay mucho por aprender y poco espacio tiempo.
6/12/2018 14:24:34	Femenino	Intensivo 1	5	5	5	5	5	5	Considero de suma importancia el desarrollo de estas actividades pues facilitan el manejo y comprensión de la lección.	Lo considero importante pues siempre es pertinente la inclusión de la cultura en el aprendizaje de una segunda lengua. La herramienta facilita el acceso y la comprensión de los contenidos.	Disfruté dos actividades: la preparación de una receta en clase y el montaje de una coreografía típica de Brasil.	Ninguna recomendación en específico. Que mantenga su lindo carácter y don de gentes en sus lecciones.
6/12/2018 15:13:16	Femenino	Intensivo 1	5	5	5	5	5	5	Sí	Sí	Las comidas	Una excelente profesora
6/12/2018 15:57:17	Masculino	Ambos	5	5	5	5	5	5	Sí, claro	Sí, pues ayuda a obtener mayor conocimiento del país de origen de la lengua	Las canciones	Mantener la energía y entusiasmo con la que da la clase.
6/12/2018 16:15:41	Masculino	Intensivo 1	5	5	5	5	5	5	Sí, es a través del cuerpo y las experiencias que el ser humano aprende. No se trata de generar un saber acumulado, sino uno práctico y el hacer uso de actividades sobre todo entretenidas es una espectacular herramienta para compartir conocimiento.	Las y los costarricenses vivimos encerrados en una burbuja, excluyendonos de Latinoamérica. El aprender un idioma implica conocer sobre su historia y su contexto. Siendo dicho aspecto algo que puede llamar la atención y motivar más el participar y aprender en las clases.	Contar leyendas, bailar y realizar comidas.	Ella es muy amable y comprensiva. Pero algunos estudiantes confunden eso y no se toman muy en serio el curso. Sobre todo pasó cuando lo dió un verano siendo la mitad del grupo profesores. Por lo que considero debe de ser un poco más firme o estricta como profesora respecto a las distracciones de algunos estudiantes, las cuales que imposibilitan la atención del resto del grupo. Fuera de ese caso, ella es perfecta como profesora de portugués.



6/12/2018 17:11:38	Femenino	Intensivo 1	5	5	5	5	5	2	Considero más importante hacer de este curso intensivo varios módulos donde se pueda ver a profundidad toda la materia	Claro, es un acercamiento a otras realidades sociales, Brasil como espacio de luchas sociales, diversidad cultural y los enormes aportes que ha realizado en áreas como la educativa, sería un lugar importante de promover no sólo con intercambio de idioma sino de pasantías.	Aprender gramática y pronunciación.	Solicitar ante la entidad encargada (con ayuda de la firma de nosotros los estudiantes) que no sean cursos intensivos sino varios cursos durante unos dos o tres años para ver todo a profundidad
6/12/2018 17:27:21	Masculino	Intensivo 1	5	5	5	5	5	5	Sí claro. Considero que un idioma se aprende más rápido cuando más halla espacios donde se socialice.	La expresión rescate cultural, no queda muy claro en ésta pregunta... Rescate cultural en que sentido, en el costarricense o brasileño. Considero que el intercambio cultural multilateral enriquece cualquier país, sin afectar la cultura propia.	Todas aquellas que llevaron al grupo a un nivel de compartir, como la del baile,	Que siga así de excelente, que no se desanime y siga con las clases así de dinámicas, pues a pesar de que llevé solo el intensivo 1 nada más, siento el portugués como parte de mí. Ese tipo de curso llevado de esa forma se consolida en cada persona que lo experimente.
6/12/2018 18:19:00	Masculino	Ambos	5	5	5	5	5	4	Me parece necesario para enriquecer el proceso formativo.	Sí, motiva el proceso de aprendizaje.	Lectura de historia en portugués.	Es una excelente profesional.
6/12/2018 21:35:52	Femenino	Intensivo 1	5	3	4	3	5	4	sí	Si	Música	En general el curso esta muy bien
6/13/2018 7:17:53	Masculino	Intensivo 1	5	5	5	5	5	5	Sí	Claro que pues si el curso se enmarca dentro del contexto el idioma se vuelve más cercano.	El empleo de Dança de Quadrilha	Ser docente toda su vida.
6/13/2018 11:14:07	Femenino	Ambos	5	5	5	5	5	5	Lo considero muy importante, como estrategia de mediatización y aprendizaje.	Si, permite el reconocimiento e inserción a la identidad del país		Promover mayor cantidad de espacios de comunicación en portugués entre los estudiantes.
6/13/2018 12:11:29	Femenino	Ambos	5	5	5	5	5	5	Por supuesto	Para conocer más allá de nuestra propia cultura	Comidas	Que siga siendo la persona y docente que es
6/13/2018 13:29:02	Femenino	Intensivo 1	5	5	5	5	5	5	Por supuesto, por eso me gustó la forma en que la docente desarrolla el curso, por las actividades que realiza	Para conocer de una mejor forma el país, así como su idioma	Cantar y bailar	Quizá hablar más en español las primeras dos o tres clases, de esta forma los estudiantes podemos entender más, ya que es un idioma completamente nuevo, ya luego si considero oportuno que sólo se exprese en portugués como ella lo hace normalmente.
6/13/2018 13:38:53	Femenino	Intensivo 1	5	5	5	5	5	5	Claro, son esenciales para que se de una mejor comprensión del mismo	Claro, es interesante conocer distintas culturas, y ampliar a mayor escala el conocimiento	Cuando ella ponía música y nos hacía disfrutarla	Ninguna, es excelente docente

6/14/2018 13:21:54	Femenino	Intensivo 1	5	5	5	5	5	5	Si.	Si, para conocer mejor la cultura de los lugares en donde se habla esa lengua.	El análisis de textos de canciones.	Ninguna, es excelente.
6/14/2018 13:37:12	Femenino	Intensivo 1	5	5	5	4	5	5	Por supuesto, se obtiene un aprendizaje significativo.	Si, porque se puede comprender a profundidad muchas cosas.	En realidad disfruté cada clase.	Que siga así, la felicito, ojalá muchas docentes fueran como ella.
6/15/2018 13:51:55	Femenino	Ambos	5	5	4	5	5	5	Si	Si, porque es forma de conocer más que un idioma sino también las costumbres y tradiciones de un país	Dramatizaciones	---
6/19/2018 16:36:09	Masculino	Intensivo 1	5	5	5	5	5	5	¡Desde luego!	Es fundamental, porque una lengua es una cultura, la lengua no se puede aprender separada de la cultura a la cual pertenece.	La actividad con el baile.	Ninguna, es una excelente docente.

## Carnavalización y marginalidad en *Los Dorados* (1999) de Sergio Muñoz Chacón

The Carnivalization and Marginality in *Los Dorados* (1999)  
written by Sergio Muñoz Chacón

Shirley Montero Rodríguez<sup>1</sup>

Recibido: 16-1-2018

Aprobado: 31-10-2018

### Resumen

El presente artículo es un análisis de la narrativa costarricense de fin de siglo XX e inicios de siglo XXI, a través del texto *Los Dorados* (1999) de Sergio Muñoz Chacón. En primer lugar, se estudia la construcción discursiva de la posmodernidad literaria, a partir del proceso de carnavalización, según la propuesta teórica de Mijaíl Bajtín. En segunda instancia, se examina la marginalidad como discurso que permite la construcción simbólica del texto, desde las nociones de inversión y crisis. Finalmente, se observa el cuestionamiento crítico del discurso de la identidad nacional costarricense, en este texto narrativo finisecular.

Palabras claves: posmodernidad, carnavalización, marginalidad, crisis, narrativa costarricense.

### Abstract

The present article is an analysis of the Costa Rican narrative of the end of the 20th century and the beginning of the 21st century through the text *Los Dorados* (1999) written by Sergio Muñoz Chacón. At first, the discursive construction of literary postmodernity is studied, starting from the process of “carnivalization”, according to the theoretical proposal of Mikhail Bakhtin. Second, the marginality is examined as a discourse that allows the symbolic construction of the text, based on the notions of investment and crisis. Finally, the critical questioning of the discourse on Costa Rican national identity is observed in this finisecular narrative text.

Key words: postmodernity, carnivalization, marginality, crisis, Costa Rican narrative.

### 1. Introducción teórica-conceptual

La narrativa costarricense que surge a partir de 1999 y se extiende a las dos primeras décadas de siglo XXI, está marcada por una serie de rasgos innovadores en la literatura nacional. Tras poco más de cien años de desarrollo, la producción literaria en Costa Rica ha

elaborado, confrontado y revisado un conjunto de mitos acerca de la identidad nacional, los cuales abarcan desde la imagen del campesino “labriego y sencillo” hasta la incorporación de nuevos sujetos y paisajes, tales como el personaje de la costa, el negro, la mujer, el niño y la ciudad.

<sup>1</sup> Magister Académica en Literatura Latinoamericana. Departamento de Filosofía, Artes y Letras y Sistema de Estudios Generales, Sede de Occidente, Universidad de Costa Rica. Correo electrónico: shirley.montero@ucr.ac.cr

A partir de las primeras décadas de siglo XXI, se ha observado una novela que intenta abrirse paso en un medio donde compite con las aceleradas innovaciones en telecomunicación, ciencia y tecnología, donde el papel impreso está siendo desplazado por la página virtual de la *Internet*, y donde el nuevo lector exige formas de aprehender e interpretar su cambiante realidad. Así, surgió una tendencia narrativa que incursiona en espacios vedados y fantasmagóricos, donde se cuestiona la noción de verdad, realidad, historia, objeto y sujeto, rompiendo las promesas que el discurso de la modernidad traía consigo, hasta agotar sus argumentos y reelaborar una escéptica posmodernidad.

Respecto al binomio modernidad-posmodernidad existen múltiples posicionamientos teóricos. Según Ortiz: “(...) la modernidad no es sólo un tipo de organización social, es también una narrativa, una concepción del mundo que se articula con la presencia real o idealizada de elementos diversos” (2000, p. 5). Por su parte, Jean François Lyotard define la posmodernidad como una “reescritura de ciertas características que la modernidad no había querido o pretendido alcanzar” (1986, p. 32). Modernidad y posmodernidad pueden entenderse como paradigmas epistemológicos, o metarrelatos, para comprender y organizar las sociedades occidentales y occidentalizadas; a su vez se encuentran en constante diálogo mediante diferentes discursos sociales, incluyendo el discurso literario.

Costa Rica, como parte constitutiva del mundo globalizado, da fe de su realidad en múltiples formas discursivas. Así, la narrativa costarricense de fin de siglo XX e inicios de siglo XXI se circunscribe a ese metarrelato de la posmodernidad a través de una actitud crítica, cuestionadora, de irrupción e incredulidad ante los grandes asideros del discurso logocéntrico moderno. Sobre la narrativa de la posmodernidad se puede decir que:

(...) es la crisis y el abandono de la búsqueda de la unidad de la razón, los yo, las sociedades, la historia. De aquí su celebración de lo heterogéneo, lo híbrido, lo Otro (...) con respecto a los medios y máquinas epistémicos, es la denuncia de la

imposibilidad de la pureza y la transferencia de la representación y la percepción, donde el Lenguaje no es solamente una herramienta para la fiel representación del mundo, sino que la real condición de posibilidad de su experiencia, su nombramiento (Mendieta, 1998, p. 251).

El espacio de esta narrativa costarricense contemporánea permite la lectura de las múltiples formas socio-culturales que configuran la realidad, o realidades del mundo posmoderno actual. Esto abre la posibilidad de diálogo teórico sobre la heterogeneidad discursiva de la noción identitaria nacional: ¿Cómo se entiende a sí mismo el costarricense en su relación con los demás, a través de las imágenes sociales que construye en el lenguaje literario?

Un ejemplo claro del inicio de esta tendencia en la narrativa costarricense es la novela *Los Dorados* de Sergio Muñoz Chacón. Publicada en 1999, se ubica en la transición de siglo XX al siglo XXI, y juega con una multiplicidad de sentidos asociados al discurso de la posmodernidad. Temas como la prostitución, el narcotráfico, la drogadicción, los nuevos tipos de familia, el abandono, entre otros, son algunos de sus componentes semánticos. Asimismo, el control propiciado por una ética moderna -límite de un comportamiento racionalizado (camino trazado) con un centro (aceptado) y un margen (rechazado)-, se desarticula en el texto de Muñoz Chacón. Los valores inamovibles comienzan a ser replanteados y establece una *ética del individualismo* o del *derecho a ser*, que conduce a la aceptación de formas plurales antes consideradas marginales o periféricas. En palabras de Wellmer, esta especie de explosión de la episteme moderna permite a su vez una reconstrucción de los conceptos de *razón* y *sujeto* (1989, p. 321).

Huyssen habla de la posmodernidad como la cultura de la resistencia: “no vuelve obsoleto al modernismo [entendido como modernidad]. Por el contrario, lo ilumina con una luz nueva, se apropia de muchas de sus estrategias estéticas insertándolas en otras constelaciones” (1989, p. 308). Así, ese desasosiego generado por el cuestionamiento de lo establecido (existencia racionalizada), provoca una revisión de la imagen identitaria propia, a través de la literatura. Por eso, textos literarios como *Los*

*Dorados* (1999) obligan al lector y al teórico a redirigir su comprensión del lenguaje como productividad social y establecen una nueva mirada sobre lo cultural (para algunos inherente al consumo, medios masivos de comunicación y acelerado crecimiento del universo cibernético), dando paso a la aparición de términos como: pastiche, simulacro, collage, parodia, carnaval, o sea, diálogo permanente. De tal forma, este tipo de novela posmoderna ha ayudado a redefinir y evitar la radicalización del discurso de la modernidad y, como lo señala Arriarán, [la posmodernidad] abre espacios de reflexión (1997, p. 215).

Por otra parte, y sin ser contradictorio, *Los Dorados* (1999) de Sergio Muñoz Chacón se inserta en lo que se ha considerado como la tradición de la novela urbana, la cual dio inicio con la generación de escritores de la década de 1970. De acuerdo con María Lourdes Cortés, si bien esa generación fue la que incorporó la imagen de la ciudad como laberinto de seres anónimos y agredidos, todavía mantenía -en su literatura- una especie de “añoranza por un tiempo pasado mejor”, especie de visión idílico-nostálgica con fe en una posibilidad de revolución y cambio (p. 82). No obstante, el contexto posterior rompe con esa propuesta:

El Estado benefactor -modelo predominante en el país desde los años 50- entra en crisis hasta su agotamiento. Se frustran las revoluciones en el mundo entero y, con ellas, el sueño utópico de la igualdad. Entramos en una etapa de “capitalismo salvaje”. Cae el muro de Berlín y termina la guerra fría. Es el mundo globalizado de fin de siglo y si algún sentimiento común encontramos en las nuevas generaciones es el desencanto, la incertidumbre ante el futuro (Cortés, 1999, p. 82).

Álvaro Quesada también se ha referido a esta visión de mundo que prevaleció en los escritores de las dos décadas previas al año 2000, denominándolos la generación de la globalización y la posmodernidad:

Estos autores viven la experiencia de un mundo complejo y cambiante: desde el ascenso de los ideales revolucionarios y las utopías juveniles de

los años sesenta, hasta la crisis de los ochenta, el “fin de las utopías”, el imperio del nuevo capitalismo globalizado, la ideología neoliberal y el “posmodernismo” escéptico y desesperanzado de fines del siglo XX. De aquí que constituyan estos autores un grupo heteróclito, complejo y cambiante, que oscila -de un autor a otro y de un texto a otro- entre el entusiasmo y la esperanza o el escepticismo y el desencanto (Quesada, 2000, p. 3).

En este sentido, *Los Dorados* (1999) de Sergio Muñoz Chacón responde a dos parámetros: la narrativa de la posmodernidad y la narrativa costarricense urbana. Dos estudios críticos constatan la segunda apreciación: Según Álvaro Rojas Salazar, en su tesis *La construcción de la ciudad de San José en la novela costarricense de la década de los noventa* (2012), el texto literario de Muñoz Chacón “(...) forma parte de esa tendencia por contar lo urbano, que en la literatura costarricense, con contadas excepciones previas que hablan de otra ciudad, inicia con los testimonios de Alfredo Oreamuno Quirós (Sinatra), continúa en la década de los setenta del siglo veinte con la generación de Alfonso Chase. Gerardo César Hurtado y Carmen Naranjo y marca casi la totalidad de la producción novelística de los años noventa” (pp. 152-153). Por su parte, María Eugenia Rojas Rodríguez, en el artículo “Novela *Los Dorados*, de Sergio Muñoz: Jerarquización y exclusión en la sociedad costarricense” (2012), le asigna tres elementos fundamentales: lo urbano, la violencia-exclusión y el barrio.

## 2. El proceso de carnavalización en la novela

Estudios críticos como los de Rojas Salazar (2012) y Rojas Rodríguez (2012), han señalado la violencia y la marginalidad como rasgos distintivos de la novela *Los Dorados* (1999) de Sergio Muñoz Chacón, lo cual es evidente desde la primera lectura del texto. Pero, ¿cómo se construyen estos elementos en el tejido textual? o ¿cuál es su significancia o función?, son interrogantes que pueden abordarse desde el concepto teórico de *carnavalización* propuesto por Mijaíl Bajtín.

La carnavalización es un proceso que se relaciona con la práctica social del carnaval: “Del italiano ‘carnevale’, haplogía del antiguo ‘carnelevare’, de ‘carne’, carne, y de ‘levare’, quitar, y este calco del griego ἀπόκρεως. Fiesta popular que se celebra en los tres días que preceden al comienzo de la Cuaresma, y consiste en mascaradas, comparsas, bailes y otros regocijos bulliciosos” (Real Academia de la Lengua Española, 2001, p. 310). Originalmente, esta fiesta se vive como rito y parece relacionarse con un tiempo arcaico ligado al cambio de estaciones. Dentro de la liturgia católica, el carnaval se establece antes de la Cuaresma y finaliza el miércoles de “Ceniza”, concibiéndose como celebración o regeneración de la vida.

Según Bajtín, esta práctica cultural sería el único momento cuando el hombre ordinario (el hombre de la gleba o villa) podía expresarse, de modo que tenía una función liberadora a través del enmascaramiento, la sátira y la burla de las instituciones de poder (clero y nobleza). Se podían neutralizar las jerarquías sociales y vivir el mundo al revés porque, después, llegaría la ley a imponer el tiempo de Cuaresma.

Ofrecían una visión del mundo, del hombre y de las relaciones humanas totalmente diferente, deliberadamente no-oficial, exterior a la Iglesia y al Estado; parecían haber construido, al lado del mundo oficial, «un segundo mundo y una segunda vida» a la que los hombres de la Edad Media pertenecían en una proporción mayor o menor y en la que vivían en fechas determinadas. Esto creaba una especie de «dualidad del mundo» (Bajtín, 1974, p. 11).

Históricamente, el carnaval ha llegado a formar parte de la cultura popular y se constituye en una inversión del mundo y un rompimiento de las jerarquías, mediante la irrupción de lo cómico o la burla (Bajtín, 1974, p. 14). Por lo tanto, el proceso de carnavalización -convertir algo en *carnaval*- actúa sobre las prácticas culturales, dentro de las cuales se sitúa la literatura; en otras palabras, la literatura puede representar el proceso cultural del carnaval, lo cual se entiende como *carnavalización* del mundo literario.

De acuerdo con Bajtín, la carnavalización literaria tiene como finalidad el desenmascaramiento de la realidad social, pues invierte y evidencia situaciones particulares de poder y dominación. La literatura carnavalizada ofrece una nueva visión de mundo y “(...) durante cierto tiempo el juego se transforma en vida real (...) El carnaval es la segunda vida del pueblo, basada en el principio de la risa” (Bajtín, 1974, pp. 14-15).

El proceso de carnavalización, en *Los Dorados* (1999), se empieza a construir desde los elementos liminares o paratextos, título e incipit específicamente, donde se crea un doble del espacio y del tiempo. Según Genette, los paratextos son todas aquellas señales accesorias que forman parte del entorno del texto literario, y que se establecen como uno de los sitios privilegiados para la dimensión pragmática, o sea, para la acción sobre el lector y el contrato de lectura consecuente (Genette, 1989, pp. 11-12). Estos programadores de lectura dirigen la atención del lector de la novela de Muñoz Chacón hacia un espacio y tiempo determinados.

En primera instancia, el título se puede entender como una elipsis temporal de un pasado visto con nostalgia: *Los (años) Dorados*. Esta reminiscencia de un *pasado mejor* se contrapone al presente de los personajes del cotexto; es decir, se sugiere la existencia de una infancia positiva versus un presente negativo, asociado a la violencia y la degradación que proponen los estudios de Rojas Salazar (2012) y Rojas Rodríguez (2012). El título provee la lectura de un doble temporal e irónico, que diferencia el *ser* (marginalidad) y el *parecer* (centralidad). Esto se debe a que, la lectura parcial (solo el título) induce a equivocadas suposiciones, y solo a través de una lectura total (título y cotexto) se comprenden tanto la ironía como el cuestionamiento que se hace de la imagen idílica de Costa Rica, mito creado por las élites políticas en la segunda mitad de siglo XIX, mediante el discurso de la identidad nacional (Jiménez Matarrita, 2002, pp. 30-31).

El título introduce los tiempos verbales del pretérito y el presente, y excluye al futuro, el cual se asocia -desde el paradigma discursivo de la modernidad- con un sentido de progreso del que carecen los personajes. Así, estos sujetos ficcionales están atrapados en las coordenadas espacio-



temporales de la posmodernidad, o sea, en un presente estático que los inmoviliza y un espacio degradado que los convierte en seres marginales.

El *incipit* de la novela también refuerza la noción de doble temporal, a la vez que introduce otros elementos significativos, pues: “el comienzo de un texto es un lugar estratégico de condensación de sentido. Desde el arranque, el texto organiza una serie de códigos que pueden orientar la lectura crítica” (Amoretti Hurtado, 1992, p. 66). En el caso de *Los Dorados* (1999), el *incipit* está compuesto por los tres párrafos iniciales, pero luego se extiende a todo el primer capítulo.

Los primeros tres párrafos corresponden a la voz de un narrador protagonista, quien describe la iglesia de su barrio y el día domingo como fiesta religiosa católica. Esta imagen se propone como recuerdo nostálgico de la inocencia perdida (pasado-positivo), contrapuesta al presente-negativo del sujeto hablante. Este emplea un código comunicativo donde se representa a sí mismo con la palabra “carajillo”, como lexema de informalidad, en tanto reconoce a su receptor con la forma de tratamiento “Usted”. Así, desde el inicio, aparece una jerarquización narrativa y una focalización del relato tal que los lectores, identificados con el interlocutor “Usted”, escucharemos la historia sin intermediarios, desde la voz del sujeto que la vive y narra.

En este *incipit*, la *iglesia* -como símbolo del poder institucionalizado y centro que organiza la vida socio-ficcional- determina el espacio que ocuparán los sujetos de la narración. Todo lo que no forme parte de este centro será considerado marginal, y se representa a partir de la oposición entre *luz* y *oscuridad* de este paratexto:

(...) me gustaba ver los colores de los santos en los vitrales. Es que por fuera son oscuros y sucios como tierra mojada, pero por dentro se vuelven brillantes y llenos de figuras. Me quedaba ido viéndolos, mientras el padre daba la misa. Ni me acordaba de cuánto tenía que hincarme o ponerme de pie por pensar en el color de los vestidos y la piel blanca de la virgen, brillando entre las caras tan hermosas de los ángeles.

Estando aquí me da por imaginarla, sobre todo en las noches, cuando no puedo dormir y todo es tan oscuro como el miedo que le sube a uno por dentro (Muñoz Chacón, 1999, p. 7).

Los colores brillantes de los vitrales responden al tiempo pasado (positivo), mientras que el presente (negativo) se relaciona con la oscuridad y el miedo. Esta oposición espacial adentro-fuera, en la descripción del espacio de la iglesia, refiere al juego de la doble moral, o sea la diferencia entre *ser* y *parecer*, como signo de la carnavalización literaria donde: “la cultura popular se construye en cierto modo como parodia de la vida ordinaria, como un «mundo al revés»” (Bajtín, 1974, p. 16).

En tanto la imagen de la *iglesia* pertenece al pasado y se propone como refugio de paz, el narrador del *incipit* se ubica fuera de esta, en un presente socio-marginal donde prevalecen la incertidumbre y el miedo. Este espacio oscuro ocupará la narración del relato, y es al que accederá el lector.

Por otra parte, la iglesia del primer *incipit* permite otra referencia semántica relacionada con el *panóptico*: “De «pan-» y el griego *παντοκράτωρ*, óptico, es aquel edificio construido de modo que toda su parte interior se pueda ver desde un solo punto (Real Academia de la Lengua Española, 2001, p. 1131). Según Foucault, el efecto del panóptico consiste en “inducir en el detenido un estado consciente y permanente de visibilidad que garantiza el funcionamiento automático del poder. Hacer que la vigilancia sea permanente en sus efectos, incluso si es discontinua en su acción” (1984-b, p. 204).

Al respecto, el *incipit* expone: “La que siempre estaba ahí era la Iglesia, con sus vitrales de colores, como si nos vigilara. Era fácil esconderse en sus esquinas, adonde no lo veían a uno” (Muñoz Chacón, 1999, p. 9). Esto logra que el lector mire el mundo marginal del relato narrado desde el panóptico de la iglesia, donde la focalización es vertical; es decir, inicialmente la lectura sigue una dirección de arriba y afuera para, luego, internarse en el mundo degradado de abajo y adentro de *Los Dorados* (1999). Esto, a su vez, responde a la construcción de una narración como mundo al revés, propia de la carnavalización dado que:

“El principio cómico que preside los ritos carnavalescos los exime completamente de todo dogmatismo religioso o eclesiástico” (Bajtín, 1974, p. 12). Por lo tanto, en el texto literario, la referencia al día domingo invierte su carácter sagrado, y la narración convierte al espacio-tiempo en una celebración profana:

Los domingos...eran días especiales en el barrio. Luego de misa de siete un río de gente salía por las puertas; los viejos se iban para la casa y los jóvenes se ponían a dar vueltas; las muchachas en grupitos de dos, tres, o cuatro; los muchachos en las esquinas arrecostados contra las barandas de los jardines. Las cabras y los maes. El asunto era mirarse, tirarse pelota hasta que alguno se decidía a juntarse con las viejas en su caminadera. ¿Nosotros? Siempre en la esquina que da a la cantina de Toño, o frente a la pulpería de la Abuela. Con preguntar “¿Onde está la barra de Los Dorados?”, cualquiera la manda a esos lugares. Pero el domingo de fijo nos achantábamos al costado de la Iglesia, para ver a las cabras que salían y les decíamos varas a las que estaban ricas. Usted sabe vulgaridades (Muñoz Chacón, 1999, pp. 7-8).

Los elementos que constituyen este primer *incipit* se relacionan con el lenguaje coloquial que identificará no solo al narrador protagonista, sino a los personajes, sumergiéndolos en una visión hampesca y carnavalizada del mundo narrativo; o sea, crea una mímesis que resulta ser el doble ficcional de aquellos espacios socio-marginales a los cuales el lector no siempre puede ingresar y que, a través de este texto literario, tiene acceso.

Según María Eugenia Rojas Rodríguez (2012): “Muñoz, para desarrollar la trama utiliza en el inicio de la novela, una entrevista a modo de conversación, con uno de los personajes que se encuentra en la cárcel, pero en realidad es una estrategia para contar su vida” (p. 5). Los trazos semánticos de este *incipit* se extienden a todo el primer capítulo, donde se plantea una situación comunicativa entre un *yo* y un *usted*; el primero (emisor) materializa a su interlocutor constantemente, mediante elementos que cumplen una función fática: “Disculpe es que me

emocioné, voy a intentar contarle de la vida por aquí. Usted sabe, es que estas cosas yo nunca se las he dicho a nadie (...) Sí, lo que quiere es que le cuente cómo se la pasa uno en el tabo... Vea, en la calle uno se cuida solo: con los tombos y los otros bichos hay que jugársela... Diay, así son las cosas por allá, muchacha” (Muñoz Chacón, 1999, p. 9-10, 12). El segundo (oyente), aporta a la comunicación un sentido vertical de poder y establece un distanciamiento social, a la vez que se convierte en el *doble* o *alterego* del lector.

La estructura del relato propone un acto comunicativo donde el *yo* cuenta al *usted* su historia personal. Esta forma testimonial, ligada al espacio de la iglesia, se transforma en un acto confesional en el cual un *yo-pecador* (sujeto marginal) y un *otro-confesor* (sujeto de autoridad) representan el rito católico del sacramento de la penitencia y la reconciliación. La narración está en función de este *yo-pecador* (sujeto marginal y narrador protagonista), quien se caracteriza por poseer un registro hampesco que constituye el proceso de verosimilitud, a la vez que establece el contrato de lectura, al dirigirse a *otro-confesor* (sujeto de autoridad) que sirve de alterego del lector.

Este juego narrativo no se queda en el primer capítulo, sino que se extiende al resto de la novela mediante diversas técnicas tales como constantes diálogos entre personajes y referencias a los pensamientos de las diversas voces narrativas. El texto obliga al lector a detenerse en un espacio vedado, más allá de lo aparente, y donde se rebaza lo público para llegar a lo privado e, incluso, a lo íntimo de los personajes: “Empiezo a caminar, la noche es rara, con tantas sombras en las esquinas, tantas paredes, una tras otra. Las tengo que seguir, ellas me llevarán a la choza” (Muñoz Chacón, 1999, p. 23).

La multiplicidad de diálogos y monólogos interiores (fluir de la conciencia), que yuxtaponen pensamientos, imágenes, recuerdos y sensaciones de los personajes de *Los Dorados* (1999), crean en la narración una especie de rumor social que se acentúa con el uso de un segundo tipo de narrador, ahora omnisciente. Este segundo narrador continúa el relato a partir de un punto de vista determinado por un personaje, primero Ñato, y Chalo y

Miguel después. El personaje eje focalizará la narración, a la vez que generará un cambio de referencia que va de *lo grupal* (“¿Nosotros? (...) la barra de Los Dorados”) a *lo individual*; así, tanto Ñato como Chalo y Miguel, servirán de hilo conductor en la historia. De esta manera, el texto ficcional de Muñoz Chacón integra lo individual y lo grupal como un *collage* de esta colectividad marginal y carnavalesca.

El narrador en primera persona proporciona una visión desde adentro, la cual señala formas de reproducción de la vida a través de procesos psíquicos de los personajes. Según María Eugenia Rojas Rodríguez, en la novela: “Su iconografía enlaza el espacio físico de la ciudad con el espacio espiritual de su población” (2012, p. 5). Pero es necesario profundizar en esto, pues, el narrador omnisciente constituye una visión desde afuera, muy cercana a los personajes -casi antropológica-, la cual implica una ausencia de juicio moral sobre estos: “Explícitamente no denuncia, no argumenta políticamente, y simplemente expone y desarrolla la vida de esos sujetos socialmente inhibidos y violentados” (Rojas Salazar, 2012, p. 146). Por lo tanto, este narrador omnisciente va eliminando las barreras entre lo que se puede creer y lo que se va mostrando, hasta convertirse en un narrador mixto (testigo y omnisciente) que parece cómplice de los personajes de la narración: “Sintió la vergüenza ardiendo en las mejillas. Antes no era así, nadie se hubiera atrevido a decirle esas cosas en la cara, y menos alguien como Gilligan” (Muñoz Chacón, 1999, p. 75).

De tal forma, en *Los Dorados* (1999), la carnavalización también se relaciona con la incorporación de una imagen del *registro oral* de estos personajes de barrio urbano-marginal, cuyo lenguaje coloquial responde a formas de la voz de la calle o la voz de la plaza pública. El narrador omnisciente permite “la abolición provisoria de las diferencias y barreras jerárquicas entre las personas [personajes] y la eliminación de ciertas reglas y tabúes vigentes en la vida cotidiana” (Bajtín, 1974, p. 20)

Tal como lo afirma Barthes “el relato puede ser soportado por el lenguaje articulado, oral o escrito, por la imagen, fija o móvil, por el gesto y por la combinación ordenada de todas estas sustancias” (1977, p. 2), y esto se puede observar

claramente en la novela de Muñoz Chacón. Esta propone la inserción de dos registros del lenguaje claramente identificables y con funciones dialógicas evidentes. Por un lado, el narrador omnisciente construye la imagen del registro escrito -propio del texto literario-, el cual responde al discurso logocéntrico de la modernidad. Sin embargo, al cederles la palabra a los personajes, también crea la imagen de un registro oral, donde *lo coloquial* y *la oralidad* adquieren protagonismo -precisamente- por convertirse en irrupción e irreverencia; es decir, asumen la forma del discurso heterogéneo de la posmodernidad: “El lenguaje familiar de la plaza pública se caracteriza por el uso frecuente de groserías, o sea de expresiones y palabras injuriosas, a veces muy largas y complicadas” (Bajtín, 1974, p. 21).

Esta representación de una forma comunicativa oral y coloquial de los personajes, inserta dentro de la escritura racionalizada del discurso literario representado por el narrador omnisciente, aparece desprovista de regulaciones formales y sociales: “-¡Jueputa! Me jalé el domingo con Mazo y Gilligan al partido de la Sele, pagamos un platal, ¡y los hijueputas no se la van pelando!... -Sí mae -le contestó Ñato-, en la Refor todo el mundo estaba ostinado. Uno de los Pacos hasta perdió el reloj que apostó con un colombiano... -¡Putá mae! Necesito un cantante... -¿Qué? ¿y su tata... -Nombres, desde que murió mi mamá el roco ese mandó a decir que no me acercara por la choza” (Muñoz Chacón, 1999, p. 16).

Esta oralidad de *Los Dorados* (1999), asociada también a formas del lenguaje soez de la calle o el barrio, se relaciona directamente con lo marginal, el desorden o el collage urbanos; o sea, estructura imágenes de una complejidad y pluralidad de voces que invaden la cultura racional-letrada del texto escrito. Así, la escritura -tradicionalmente asociada con civilización y orden-, se ve desacralizada mediante la representación del lenguaje coloquial y la oralidad, los cuales adquieren significaciones relacionadas con lo pulsional y el caos. Esto da paso a la incorporación del “lumpen” o capa social más baja y sin conciencia de clase (Real Academia de la Lengua Española, 2001, p. 951), como categoría socioeconómica para la cual el mejor código lingüístico es la forma de la *oralidad*.

Las voces de la novela se unifican en una especie de *rumor social*, donde los gritos y las carcajadas se enlazan con ese nuevo lenguaje despreocupado (coloquial, oral, marginal, hampesco): “-Parece que van a echarse una miada sobre ese doncito que está parado al frente -bromeó Miguel, disfrutando de la carcajada de la Purru... -Tomá mierdoso, ya no molestés! -gritó de repente la mujer, sosteniendo unos cuantos billetes entre sus manos de uñas largas y puntiagudas” (Muñoz Chacón, 1999, p. 183 y 187). De esta manera, el lenguaje literario permite representar un mundo marginal desde la visión de un colectivo social y urbano que, generalmente, se prefiere ignorar o esconder, el grupo de los excluidos u olvidados:

(...) escenarios urbanos con su mosaico de gente, con sus imágenes de plaza pública, con su catálogo de «anormales», con esa característica tan particular de permitir que en sus calles y plazas, ocurran cosas prohibidas en otros espacios (...) Son personajes que ya no son campesinos, que ni siquiera son proletarios, son marginales, excluidos” (Rojas Salazar, 2012, pp. 153-154y 143).

Este juego narrativo de voces que se confunden y múltiples focalizaciones del relato, sirve para describir el espacio temporal festivo de la carnavalización literaria, antes de regresar al *tiempo de la ley* y la restricción social (la Cuaresma) a la que pertenece el lector. La fiesta se produce en el espacio del *barrio*, el cual -según Rojas Salazar- es el principal cronotopo de esta novela costarricense (2012, p. 139). Este es el sitio donde prevalece la *cultura popular*, exacerbada entre bares, pulpería, iglesia y el fútbol.

Al llegar a la plaza, Ñato descubrió un grupo de jugadores enfundados en una variada y multicolor colección de camisetas, jeans recortados, pantalonetas de licra, tenis rotos y viejos tacos de fútbol marcados con las huellas de incontables partidos... Todos calentaban en la plaza Los Dorados, un lugar con desniveles de terreno frente a las porterías, piedras en la media cancha y el pasto repartido en pequeños islotes irregulares (Muñoz Chacón, 1999, p. 27).

A partir de lo anterior, se puede afirmar que las coordenadas *espacio-temporales* de la novela responden a la descomposición social del carnaval. El lector observa este espacio marginal y carnavalesco a través de la lente de aumento en que instituye el texto literario. Por eso, el tiempo festivo de la narración juega con la máscara de estos sujetos degradados, la cual “(...) expresa la alegría de las sucesiones y reencarnaciones, la alegre relatividad y la negación de la identidad y del sentido único, la negación de la estúpida auto identificación y coincidencia consigo mismo” (Bajtín, 1974, p. 42).

El conjunto de seres marginales se esconde tras la indeterminación y el anonimato de un sobrenombre (Cascarita, Gilligan, Ñato, La Negra, Pecas, Chino, Tachuela, Mazo, Jupa e'Chancho, Billetera, Mosca e'Leche, Arete, Brujo, Chinga e'Puro, Sargento, la Purru, Polla Chinga, Tres Dedos, Bicicleta). De acuerdo con Yadira Calvo (1990), el nombre de los objetos equivale a su existencia social y a su identidad; por ende, el desplazamiento del nombre por un sobrenombre, constituye una cosificación del sujeto. De esta forma, la onomástica de los personajes funciona no solo como metonimia (enfatisa una determinada característica física del sujeto), sino como máscara social detrás de la cual pueden esconderse, diluirse o desaparecer: “-Mejor se queda con la doña Mae -intervino Semáforo, cerrando y abriendo su ojo izquierdo con cada palabra” (Muñoz Chacón, 1999, p. 56).

El juego festivo de la *máscara-sobrenombre* se asocia con una degradación intrínseca, un realismo grotesco que los circunscribe; no son imágenes humanas, son algo más, son caricaturas de una realidad deforme que, le recuerdan al lector un algo de su propia y aterradora realidad social. *Los Dorados* (1999) representa el espacio-tiempo de una sociedad carnavalizada, donde el lector va descubriendo nuevas imágenes del espacio urbano-marginal y, ahora cómplice y partícipe de esta celebración decadente -en analogía con el personaje de Miguel-, reconoce nuevas zonas de la realidad, a través de los personajes y las voces del relato, hasta que la lectura se va transformando en un proceso paulatino de pérdida de la inocencia o *ritual de iniciación*:



Con ellos, Miguel conoció las diversas caras de San José, que hasta entonces se reducía a un trecho de la Avenida Central, la Plaza de la Cultura, en un extremo, y la esquina de Radio Monumental, en el otro... Esta era la multitud de cada día para Miguel, la cual se apretujaba entre los edificios, disputando el estrecho espacio en el que todavía asomaban los rieles del antiguo tranvía como si fueran los huesos de otra ciudad, muerta y enterrada por ésta en la que todos vivían sin preocuparse por el pasado y apenas recordando el futuro (Muñoz Chacón, 1999, pp. 180-181).

### 3. Marginalidad y discurso literario

“Del latín “margo, -inis”, margen, la “marginalidad” se define como la situación de aislamiento de una persona o de una colectividad” (Real Academia de la Lengua Española, 2001, p. 985). Consiste en un proceso de exclusión social que recurre a diferentes ámbitos y prácticas, entre las cuales están los discursos. La exclusión provocada por la marginalidad se asocia, y tiene como referencia, un centro de poder desde el cual se define. A partir de este centro de poder se aborda la idea de *norma* o *ley*, de modo que la marginalidad es una transgresión a esa ley y, como consecuencia, debe corregirse. Por supuesto, toda corrección implica una sanción. La sociedad ha creado diversas instituciones encargadas de sancionar o coaccionar a los transgresores, por ejemplo las cárceles o los asilos para locos. Por ende, la marginalidad se relaciona con la noción de *castigo* y con la violencia ejercida por la *ley* al sancionar.

Según Foucault, el poder se constituye en verdad a través del discurso, el lenguaje y la escritura (1984-a, p. 2). No obstante, la narrativa de la posmodernidad emplea diversas formas lúdico-discursivas que pretenden romper con ese vínculo, desestructurando el poder desde su interior para dar paso a nuevas posibilidades de lectura.

Tal como lo señalan Rojas Rodríguez (2012) y Rojas Salazar (2012), *Los Dorados* (1999) adopta la posición de los sectores marginales. El modelo de escritura que subyace en la narración es la confesión de un *presidiario*, o sea un sujeto socialmente sancionado y marginado; por ende, el texto asume la carnavalización como forma

narrativa para decir, decirse y dar voz a quienes no la poseen. Esta visión dialógica provee a la novela de un rasgo cercano al discurso de la posmodernidad, que cuestiona la visión racionalizada de la modernidad y del mundo moderno.

Los personajes sufren la sanción de múltiples formas: como simple rechazo, como violencia, incluso, como martirio cristiano (purificación y catarsis). Así, en la narración de la muerte de Chelillo, se observa la idea de un “cable de luz” que –semánticamente– refiere la idea de una flecha de luz o fuego, el espíritu reconciliador con Dios: “(...) el delgado cable de luz entrando furtivamente en la habitación. Todo desapareció en un estruendo que partió la noche y lo dejó flotando en un charco caliente y espeso” (Muñoz Chacón, 1999, p. 217). Desde la visión de un discurso religioso sancionador (propuesto en el incipit a través de la imagen de la iglesia), se establece la muerte como único acto de liberación de los personajes, para dejar las cadenas de la vida material y corporal: “(...) los drogadictos salían a empujones: caras demacradas, cabellos revueltos y ropas raídas, algunos descalzos, otros tambaleantes. Al otro lado de la calle, dos mujeres maduras, de bolsas repletas y delantal, se santiguaban antes de alejarse a toda prisa” (Muñoz Chacón, 1999, p. 212).

Los sujetos marginales se ubican al lado contrario del resto de la sociedad y, desde ese otro lado (margen), se propone la escritura-lectura del texto literario. De esta manera, la novela de Muñoz Chacón refiere una *crisis* constante, pero en el sentido etimológico del concepto (del griego κρινω, evaluar), pues el enjuiciamiento o la crítica moral, no se presentan en el texto, sino solo se observa una descomposición social. Igualmente, el ámbito marginal donde se inserta el texto permite un espacio de evaluación o reflexión respecto a esta descomposición social, como cosmovisión predominante.

El conjunto de personajes que conforman el mundo de la novela, se constituyen en *antihéroes*, los cuales –contrarios al héroe– son seres degradados que no vencen, sino son vencidos. En su naturaleza, el antihéroe se opone al mundo que le rodea. Por ello, solo tiene dos opciones: se enfrenta y es descompuesto, o se da cuenta que no puede y da marcha atrás o muere.

El personaje de Ñato es el principal antihéroe del relato: expresidiario y narcotraficante, marcado con el sello de la marginalidad, fue sancionado por la *ley*. Su conducta deliberadamente negativa, así como la incapacidad para mantener algún valor moral (ni solidaridad hacia sus amigos), caracterizan su accionar: “-Vaya, si es el famoso Ñato -lo saludó sin mirar la cédula- Ya quería conocerlo personalmente, ¿cómo está el negocio de venderle piedra a los carajillos?... ¿Qué?, ¿una pinta de tanta fama como usted se queda callado así de fácil?” (Muñoz Chacón, 1999, p. 143).

Los personajes son sujetos que oscilan entre la prostitución, el vicio, el narcotráfico, la drogadicción, el abandono, la pereza, la vagancia, carecen de valores y esperanza e, incluso, la maternidad es vista como castigo para la marginalidad femenina, la cual sigue reproduciendo un mundo decadente: “-No me di cuenta del embarazo hasta que empezó a crecerme la panza (...) -Claro, mis tatas casi me matan -continuó La Negra-. Papá sobre todo, me trató de puta y arrastrada, antes de fajearme como nunca lo había hecho. Apenas pude caminar me fui de la casa” (Muñoz Chacón, 1999, pp. 152-153).

Esa degradación se propone como resultado de una transformación o evolución invertida. Este proceso se puede observar en los tres personajes que sirven como hilos conductores del relato: Ñato, Chalo y Miguel (Piojo). Estas individualidades se unifican en un sujeto colectivo marginal, abordado desde tres etapas diferentes de la vida: niñez, juventud y adultez.

Miguel representa el inicio del viaje; está descubriendo la realidad marginal que le circunda. El estado primigenio de su transformación está señalado por el nombre, pues aún lo conserva; esto le concede un carácter de sujeto, aunque ya fue iniciado: “(...) hasta que terminaron por darle el apodo de ‘Piojo’, por ser ‘pequeñillo, jodión y difícil de quitárselo de encima’, según afirmaba la Purru” (Muñoz Chacón, 1999, p. 180). De catorce años y aún en la escuela, Miguel trabaja cerca de su madre (La Negra) y está enamorado de una niña de la calle (la Purru). Junto a sus amigos (la Purru, Ameba y Quesillo) empieza a descubrir el mundo marginal: “-No fumo -respondió, un poco asustado de sus pantalones rotos y de su mirada

descarada... -Diay maesillo, ¿por qué no fuma? -le había insistido Quesillo, como si eso lo convirtiera en alguien curioso o extraño” (Muñoz Chacón, 1999, p. 185).

Por su parte, Chalo responde a un punto intermedio en el viaje de la degradación. Su nombre comienza a evolucionar, ya no es Gonzalo sino Chalo, un adolescente que deja el colegio para buscar droga y ya comienza a venderla: “Cuando llegué con malas notas me hizo sacado. ‘Quiere vaguitar’, me dijo, ‘pues hágalo en un Colegio Público’. El otro día amenazó con meterme a trabajar en la empresa de mensajero si pierdo este año, o el examen de bachillerato (...) Después de eso me buscaron, para conseguir la droga y no tener color. Así me lo dijo el Ricardo... -Mire chalo, cuando queramos coca o mariguana le avisamos y luego le damos algo a usted” (Muñoz Chacón, 1999, p. 134).

Finalmente, Ñato es el estado final del viaje. La degradación en este sujeto es absoluta, sin hogar y envuelto en la violencia de la sanción social: “La verdad, no cuajo en esa choza, con esa gente (...) No puedo confiar en nadie de ese lugar, menos en la barra esa de pirañillas, apenas los apriete un poco la ley sueltan todo, en la de menos Pacheco me cae otra vez y de vuelta al tabo” (Muñoz Chacón, 1999, p. 208). Este personaje solo posee existencia a partir de su sobrenombre, el cual representa una especie de máscara social; ya no tiene una identidad más allá de la asignada por la marginalidad. De su verdadero nombre, Gabriel, símbolo de la sublimación, el ascenso, el principio espiritual (Cirlot, 2000, p. 82), ya no queda nada; no es hijo, ni hermano, tampoco compañero o padre; es un sujeto atado al bajo mundo material. Por eso, su final es abierto y cíclico, encerrado en un presente degradado y violento, tiene de nuevo la posibilidad de decidir si regresa a la cárcel o no:

Gilligan hablaba indignado, cada vez más violento, hasta sacar de su pantalón un objeto metálico... -Tome Ñato, tiene que desquitarse con ese mae... ‘¡Putra mierda!, la única cosa decente que hice en mi vida fue dejar a La Negra’, se dijo Ñato... Luego aspiró con fuerza el aire nocturno y, apretando los dientes, entró a la cantina (Muñoz Chacón, 1999, pp. 244-245).



Este final abierto, propio del *naturalismo-determinismo*, responde a la selección natural, la *ley del más fuerte*, la supervivencia o *ley de la competencia*, en el mundo posmoderno. Nato asesina al Brujo o muere a manos de éste (su enemigo). Así, el mundo marginal de *Los Dorados* (1999) está caracterizado por el principio de la vida material, propio de la marginalidad y la carnavalización: “las imágenes de la vida material y corporal: beber, comer, satisfacción de las necesidades naturales, coito, alumbramiento, pierden casi por completo su sentido regenerador y se transforman en ‘vida inferior’” (Bajtín, 1974, p. 41).

La descomposición social, representada en imágenes grotescas de lo material corporal, incrementa el desasosiego de los personajes: “-Una piedra o cinco tejas por coger, maes -les informó a los muchachos, poniendo su brazo sobre el hombro de Chalo-. Ahí está la Mariseca. Es un cuero pero le quita las ganas a cualquiera” (Muñoz Chacón, 1999, p. 122). La vida material y corporal de *Los Dorados* (1999) refiere un aspecto grotesco y degradante, propio de la marginalidad a la que se circunscribe el texto. Lo inferior absoluto se refleja en todo lo relacionado con la cotidianidad, incluso comer. La ingesta de alimentos se enlaza, a través de la boca y el vientre, con el consumo de drogas:

Esto es como un supermercado”, pensó Chalo, aturcido... Pantera abrió un cajón y le enseñó una colección de matadoras: lisas, talladas, de madera o plástico. En otro cajón tenían las pipas de vidrio para la piedra, junto con algunas latas de cerveza llenas de agujeros, listas para el fume. Brujo no dejaba de enseñarle a Chalo la variedad de pastillas, alcohol de contrabando y drogas de todo tipo (Muñoz Chacón, 1999, p. 123).

*Boca y vientre* sirven como símbolos intercambiables y, en el mundo degradado de la novela, se resemantizan en *droga y sexo*. La supervivencia de los personajes como la Purru, se ve marcada por estos órganos de la vida material y corporal de una sociedad en descomposición: “el hombre gordo le rodeó la cintura con un brazo grueso y flojo... la obliga a pegarse a su punza como

una estampilla, haciéndola sentir ese bulto duro contra el cuerpo, oprimiéndole las costillas, aplastando su cara contra la gruesa cadena y el pecho sudoroso” (Muñoz Chacón, 1999, p. 109).

La marginalidad presente en *Los Dorados* (1999) está marcada por la necesidad imperiosa de subsistir, que experimentan los diversos personajes (niños, mujeres, adictos). La descomposición de esta sociedad posee un código particular, donde *el fin justifica los medios*, de ahí que todos los personajes son especialistas en subterfugios para ello.

#### 4. Conclusiones

La novela *Los Dorados* (1999), del escritor costarricense Sergio Muñoz Chacón, es un ejemplo de la narrativa nacional de inicios de siglo XXI, inserta en el discurso del paradigma de la posmodernidad, donde convergen el escepticismo y la crítica hacia las imágenes identitarias elaboradas por el discurso de la modernidad en el siglo anterior.

La escritura carnavalesca del texto literario representa una sociedad urbano-marginal, cuyas coordenadas espacio-temporales responden a una visión al revés, como mecanismo de reevaluación de los discursos socio-culturales de la modernidad, principalmente el de la razón. Focalizada en el registro coloquial y el código oral de un grupo de personajes hampescos, la novela recurre a una multiplicidad de voces que forman un rumor social. Pasado/presente, individual/colectivo, adentro/afuera, yo/otro, luz/oscuridad, son algunas oposiciones que marcan la forma narrativa del texto, donde narrador protagonista y omnisciente se alternan para dar voz a la marginalidad de un mundo degradado.

Carnavalización y marginalidad convergen en esta novela mediante una descomposición social evidente en las imágenes, diálogos y acciones del colectivo social. Los personajes, carentes de identidad y designados por el simbolismo de su sobrenombre como máscara social cosificante, se apegan a la ley de la supervivencia, en tanto su mundo no se construye por el juicio o la sanción moral.

En este texto literario, la narración autobiográfica y el monólogo interior sirven para dar cuenta de la degradada condición humana de estos sujetos marginales de inicios de siglo XXI:

Le gustaba vestirse con otras memorias y actuarlas para los clientes curiosos: podía ser María, la muchacha campesina perdida en la ciudad y que añoraba las pequeñas casas rodeadas de árboles frutales y cafetos, derramando alguna lágrima por el error de amor que la había llevado hasta el prostíbulo (...) Elegiría su pueblo al azar, tomando prestados los de sus compañeras (...) Pero también había noches cuando no deseaba ser nadie, renegaba de cualquier nombre y se dejaba llevar contra la cama, siguiendo las líneas de las telarañas en su ir y venir por el techo hasta que todo terminara, para bañarse y luego recoger el dinero sobre el colchón (Muñoz Chacón, 1999, p. 168).

La narración en primera persona permite acceder a la condición humana, que se plantea a través del proceso de introspección e interiorización. Asimismo, da cuenta del drama moral (culpabilidad) y metafísico (existencial) que produce la existencia marginal en estos personajes. De esta forma, la novela posibilita una crisis en los sujetos sociales, donde la narración autobiográfica tiene que ver con la forma como se percibe su vida a través de la memoria. El narrador trata de reproducir los estados mentales de los personajes, en un proceso de recreación psíquica del lenguaje el cual, como la memoria, representa el mundo con otras informaciones sensoriales (sonidos, olores, colores).

En consecuencia, *Los Dorados* (1999) permite la introspección, o mirada hacia adentro, de un mundo marginal y carnavalizado. En este mundo degradado de la máscara y el disfraz, es importante establecer mecanismos de evasión para sobrellevar el presente negativo y violento; aquí entra en juego la *cultura popular* y sus prácticas evasivas. De tal forma, en el caso de esta novela, la cultura popular ofrece la *droga* como mecanismo de evasión que, al final, solo sirve para expresar la inautenticidad del ser y, el cuestionamiento del relato sobre la identidad nacional, así como evidenciar la decadencia del sujeto social costarricense de principios de siglo XXI.

## 5. Bibliografía

- Amoretti Hurtado, M. (1992). *Diccionario de términos asociados en teoría literaria*. San José, Costa Rica: EUCR.
- Arriarán, S. (1997). *Filosofía de la posmodernidad. Crítica a la modernidad desde América Latina*. México: Universidad Autónoma de México.
- Bajtín, M. (1974). *La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento*. 2da. ed. Barcelona: Barrial Editores.
- Barthes, R. (1977). Introducción al análisis estructural de los relatos. En Silvia Niccolini (comp.), *El análisis estructural*. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1977. Traducido por Beatriz Dorriots. Recuperado de [http://doctoradoensemiotica.groupsites.com/uploads/files/x/000/026/a78/BARTHES\\_ROLAND\\_-\\_Introduccion\\_Al\\_Analisis\\_Estructural\\_De\\_Los\\_Relatos.pdf](http://doctoradoensemiotica.groupsites.com/uploads/files/x/000/026/a78/BARTHES_ROLAND_-_Introduccion_Al_Analisis_Estructural_De_Los_Relatos.pdf)
- Calvo Fajardo, Y. (1990). *A la mujer por la palabra*. Heredia: EUNA.
- Cirlot, J. E. (2000). *Diccionario de símbolos*. Barcelona: Ediciones Siruela.
- Cortés, M. L. (1999). "El polvo de los sueños. Aproximación a la nueva narrativa costarricense". *Revista Hispanoamérica*, año 28, No. 83, agosto, pp. 81-87.
- Foucault, M. (1984-a). *El orden del discurso*. Traducción de Alberto González Troyano. San José: Universidad de Costa Rica.
- Foucault, M. (1984-b). *Vigilar y castigar (Nacimiento de la prisión)*. 9na. ed. México: Editorial Siglo XXI.
- Genette, G. (1987). *Seuils*. París: Ediciones Du Suil.

Hyssen, A. (1989). "Guía del posmodernismo". En Nicolás Casullo (comp.), *El debate modernidad-posmodernidad*. Buenos Aires: Puntosur Editores, pp. 266-317.

Jiménez Matarrita, A. (2002). *El imposible país de los filósofos. El discurso filosófico y la invención de Costa Rica*. San José: Ediciones Perro Azul.

Lyotard, J. F. (1986). "Reescribir la modernidad". *Revista de Occidente*, N° 66, pp. 23-33.

Mendieta, E. (1998). "La geografía de la utopía: Regímenes espacio-temporales de la modernidad". *Cuadernos Americanos*, I. 67, enero-febrero, pp. 238-255.

Muñoz Chacón, S. (1999). *Los Dorados*. San José, Costa Rica: Editores Alambique.

Ortiz, R. (2000). "América Latina. De la modernidad incompleta a la modernidad mundo". *Nueva Sociedad*, 166, marzo-abril, pp. 44-61.

Quesada, Á. (2000). *Breve historia de la literatura costarricense*. San José: Editorial Porvenir.

Real Academia de la Lengua Española. (2001) *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española*. 22da. ed. Tomos III, VII, VIII. Colombia: Editorial Espasa-Calpe.

Rojas Rodríguez, M. E. (2012). "Novela *Los Dorados*, de Sergio Muñoz: Jerarquización y exclusión en la sociedad costarricense". *Revista de Humanidades*, Vol. 2, pp. 1-12.

Rojas Salazar, Á. (2012). *La construcción de la ciudad de San José en la novela costarricense de la década de los noventa*. (Tesis de Maestría en Literatura Latinoamericana). Universidad de Costa Rica, Sede Rodrigo Facio.

Wellmer, A. (1989). "La dialéctica de modernidad y posmodernidad". En Nicolás Casullo (comp.), *Modernidad, biografía del ensueño y la crisis*. Argentina: Puntosur Editores, pp. 319-356.

## Modelo que vincula planeación estratégica con el currículo flexible

Model that links strategic planning with the flexible curriculum

Rodrigo Urcid Purga<sup>1</sup>

Recibido: 31-8-2018

Aprobado: 26-11-2018

### Resumen

En el siguiente artículo se presenta un modelo que muestra la interacción existente entre la planeación estratégica y la implementación del currículo flexible en las Instituciones de Educación Superior -IES-. El objetivo de esta investigación fue poner de manifiesto el vínculo existente entre el cambio educativo del cual se es testigo, y su posible éxito ligado a la planeación estratégica desde el interior de las universidades. Este proyecto se realizó con una metodología cualitativa, concretamente, se utilizaron herramientas de investigación documentada, en el que se realizó un acercamiento a los temas relacionados con la educación basada en competencias, la educación y currículo flexible, la planeación y procesos estratégicos, entre otros tópicos relacionados con el gráfico propuesto. Además, este documento tuvo un corte transversal en el que no se manipularon variables. Como resultado se obtuvo un modelo multidireccional basado en una idea central: la planeación estratégica y la flexibilidad curricular que debe imperar en las instituciones de educación superior.

Palabras clave: Planeación estratégica. Estrategia. Currículo. Flexibilidad. Universidad.

### Abstract

The following article presents a model that shows the interaction between strategic planning and flexible education. The objective of this research is to highlight the link between the educational change that is witnessed, and its success linked to proper planning from within the universities. This project is carried out through a qualitative methodology, specifically, the documented research tool is used, in which an approach is made to the topics related to educational innovation, competence-based education, planning and strategic processes, among other topics, related to the proposed graph. In addition, it is conceived as a cross-sectional study in which the variables are not manipulated. As a result, we have a multidirectional model based on a central idea: strategic planning and the curricular flexibility that should prevail in higher education institutions.

Key words: Strategic planning Flexible education Curriculum. Flexibility. College.

### 1. Introducción

En el siguiente apartado se muestran los aspectos esenciales por los cuales se decide abordar este artículo.

#### 1.1 Problemática

Si se quiere lograr un cambio en la educación universitaria es necesario pensar de forma estratégica. No se puede asegurar que la evolución en materia educativa puede

ser inherente con el paso del tiempo; por el contrario, es indispensable contar con una serie de elementos estratégicos que ayuden a promover esta forma de afrontar los procesos de aprendizaje y enseñanza.

En este sentido, no se ha encontrado una modelación visual que incluya los diversos tópicos que pueden ir de la mano al hacer una conexión entre la planeación estratégica y la flexibilidad curricular. Así pues, si bien se cuenta con estudios que hablen de ambos temas de

<sup>1</sup> Doctorado en Planeación Estratégica y Dirección de Tecnologías. Tecnológico de Monterrey, Escuela de Humanidades y Educación, México. Profesor del departamento de Industrias Creativas. Correo electrónico: rurcid@tec.mx

forma profunda y crítica, no se tiene un recurso visual y de apoyo que logre unir dichos tópicos en aras de plantear una reflexión más profunda al respecto. He ahí que radica el problema detectado, pues mientras no se cuente con un modelo que abarque dichos aspectos la discusión se presenta; sin embargo, esta es de forma independiente.

Es importante mencionar que la relación que se encuentra entre el tema de la planeación estratégica y el currículo flexible se da a partir de los cambios en materia educativa presentados en los últimos años. Sobre todo, si se considera que un cambio universitario no puede ser realizado de forma improvisada y sin una logística adecuada; por el contrario, requiere una profunda planeación y visión estratégica de lo que una institución educativa quiere llegar a ser.

Finalmente, la idea medular del proyecto presentado busca mostrar una visión generalizada de los diversos elementos que rodean no solo al currículo flexible, sino la forma en que este puede ser involucrado y “relacionado” con la planeación estratégica; aspecto que, si bien se enfoca en el tema organizacional, no puede ser dejado de lado al momento de hablar de transformación, innovación y cambio con fines de crecimiento.

## 1.2 Hipótesis

Mediante la creación de un modelo multidireccional es posible describir y entender la importancia y correlación existente entre currículo flexible y planeación estratégica.

## 1.3 Objetivo general

Mostrar de forma gráfica la relación y vínculo existente entre la planeación estratégica y el currículo flexible.

### 1.3.1 Objetivos específicos

- Comprender el contexto de la flexibilidad curricular actual
- Analizar los elementos que pueden vincular a la planeación estratégica y a la flexibilidad curricular

- Estudiar modelos previos que rescaten los temas antes mencionados
- Trazar los aspectos y temas esenciales que pueden verse inmersos en un modelo que involucre educación, estrategia, flexibilidad, etc.

## 2. Marco teórico

### 2.1 Planeación estratégica

Planear es tener la certeza de lo que se pretende, es lograr consolidar metas y/u objetivos; consiste en el entendimiento del contexto que rodea a un espacio en concreto; la idea de la planeación es saber cómo evitar las amenazas del exterior, y por supuesto, tratar de prevenirlas. Consiste en el cálculo de los riesgos y su posible minimización; es un concepto que busca que toda organización o persona se prepare a través de una reestructuración interna.

Las estrategias se pueden entender como algunos cursos o procesos de acción o alternativas que dan a conocer medios, recursos y esfuerzos que son necesarios emplearse para alcanzar los objetivos (Münch, 2015). Por esta razón, existen tantas estrategias como objetivos puedan definirse en cualquier organización. Se debe apoyar en las sinergias idóneas para llevarla a cabo; hay que considerarse valiente en cuanto a las metas trazadas, todo, en aras de una y superación continua para poder ofrecer resultados óptimos para los clientes internos y externos. Planear no es predecir lo que está por venir, es una forma de asegurar la supervivencia y continuidad de las organizaciones con el fin de formalizar planes, programas y procedimientos que operan de forma consciente y congruente frente a las eventualidades y contingencias que se presentan todos los días Chan y Mauborgne (2005).

La estrategia define la estructura y los procesos internos de la organización con miras a tener consecuencias positivas en la forma de trabajo. Si se piensan realizar cambios, es necesario entender que éstos afectan de forma directa al liderazgo y a la cultura corporativa (Zajac, Kratz y Bresser, 2000).



En esencia, la estrategia se puede definir como una “elección compleja que involucra a toda la organización y que consiste, tanto en seleccionar entre varias alternativas existentes la más conveniente, y, por otra, en tomar decisiones con base en esa elección” (Chiavenato, 2017: pp. 4).

De manera complementaria, la planificación estratégica se concibe como un proceso que ayuda al crecimiento e implementación de planes para alcanzar propósitos u objetivos (Montero y Valdés, 2013). También, se puede entender como una estructura teórica para la reflexión acerca de las diversas opciones de la organización, que se basa en una nueva cultura para ordenar y administrar; finalmente, también se le puede concebir como un intento para mejorar la dirección y la gestión de la organización (Rodríguez y Ramos, 2015).

Por su parte, la planeación estratégica es el proceso que ayuda a la formulación y ejecución de las estrategias de cualquier organización. También se le puede considerar como un “proceso continuo, basado en el conocimiento más amplio posible del futuro, que se emplea para tomar decisiones en el presente, las cuales implican riesgos futuros para los resultados esperados; es organizar las actividades necesarias para poner en práctica las decisiones y para medir los resultados” (Drucker, 2015 pp. 133).

Es posible comprobar que las organizaciones que planean sus estrategias suelen tener un mejor desempeño en comparación de aquellas que no lo hacen. Aquellas que tienen éxito, buscan que la estrategia tenga un vínculo con lo que sucede en el entorno – externo- que le rodea (Miller y Cardinal, 1994).

Con la planeación estratégica también se pueden identificar determinados recursos, ayuda a la creación y reconocimiento de las fortalezas, y por supuesto a minimizar las debilidades. Por eso, se afirma que gracias a esta disciplina, se establecen medidas para poder aplicarlas y así asegurar que la organización logre obtener los resultados establecidos (Sánchez, Medina, Moreno, Ferrer y Hodelin, 2016).

Por otra parte, la planeación estratégica necesita que aquellos que se encargan de tomar las decisiones en la organización tengan claro qué clase de estrategias van a utilizar y cómo las van a adecuar a los diversos escenarios que pudieran presentarse en la medida en que van creciendo o posicionándose en el mercado (Contreras, 2013).

El valor de la planeación estratégica se sustenta en un documento y la viabilidad de ser ejecutado. Las organizaciones de menor tamaño pueden planear de manera un tanto informal, o sin tanta regularidad; lo anterior puede llevarse a cabo porque no se tiene tanto formalismo y las repercusiones de rentabilidad son menores; pero, en organizaciones de mayor tamaño, la planeación es un proceso más complejo, lleva tiempo y recursos deben ser considerarse hasta el final (Gallego, 2014). En este sentido, las decisiones estratégicas tienen mayor impacto en más personas, departamentos y todo esto, desemboca diferentes acciones (Lyles, Baird, Orris y Kuratko, 1993).

En cuanto al pensamiento estratégico -otro tema medular de la planeación estratégica-, este constituye la parte no analítica del trabajo del estratega, ese punto complejo del conocimiento que conlleva iniciativa, discernimiento, intuición, imaginación, capacidad mental y disposición por el emprendimiento (Wagner, 2011).

Al considerar lo anterior, se puede decir que este tipo de pensamiento puede concebirse como la forma en que proyecta el mundo fuera de la organización, principalmente en situaciones que implican incertidumbres, o también como el estilo para aplicar un conjunto de técnicas para resolver problemas (Rodríguez y Ramos, 2015).

Geus (2009) señala que la idea del pensamiento estratégico no solo consiste en la elaboración de planes, sino de cambiar los modelos mentales de las personas que toman la mayor cantidad de decisiones. Según el autor, la dinámica que envuelve la planeación estratégica tiende a la promoción del pensamiento disruptivo, y a través de ésta se puede y establecer la visión del mundo de los participantes.

## 2.2 Valor compartido y desarrollo sostenible

Se dice que el desarrollo sostenible suele corresponder a una guía de uso de recursos que a la par de cumplir las demandas humanas y organizacionales, debe preservar el ambiente de manera que no comprometa los recursos y las necesidades de los habitantes de determinado entorno y ecosistema, todo, con el afán de satisfacer las demandas y necesidades (Porter, 2012).

El principio del valor compartido involucra crear valor económico de una manera que también cree valor para la sociedad al abordar las necesidades y desafíos de las empresas, se trata de generar progreso social. El valor compartido no es entendido como responsabilidad social, filantropía o sustentabilidad, sino que se desarrolla como una nueva forma de éxito económico ya que no está en el margen de lo que hacen las empresas, sino en el centro de éstas (Porter y Kramer, 2011).

Identificar y armonizar los intereses de los *stakeholders* es una idea propia del concepto del desarrollo sostenible y la colaboración. Sumado a esto, y como consecuencia de la variedad de necesidades académicas, económicas y sociales se cree necesario considerar un cambio en las relaciones establecidas entre las instituciones educativas y los sectores productivos; con esto, se deben superar las prácticas implantadas por los modelos tradicionales (Pineda, 2011).

En síntesis, la creación del valor compartido da lugar a nuevos enfoques que generan mayor innovación y crecimiento para las empresas, producen mayores beneficios para la sociedad por medio de redefinir la productividad en la cadena de valor. Para ello es necesario incluir los impactos sociales, ambientales y económicos que afectan directamente a las compañías (Cáceres, y Castaño, 2013).

## 2.3 Currículo flexible

Es necesario mencionar que desde la década de los 70s se detectan problemas tanto en los planes de estudio como en los sistemas educativos, sumado a ello, hay problemas

de rigidez académica, cuyas estrategias de enseñanza se orientan a al conocimiento teórico “de memoria” lo cual provoca la inmovilidad en los diferentes sectores (Escalona, 2008).

Concretamente, el término de flexibilidad se usa en diversos sentidos y disciplinas, en el área educativa, se entiende como lo que es susceptible a cambios o variaciones según las circunstancias o necesidades. Esto coincide con la postura de Pedroza (2015), quien en este contexto señala que la flexibilidad es el “proceso de intercomunicación disciplinaria orientado a facilitar la movilidad de los actores académicos, acelerar los procesos de comunicación conectar el conocimiento con la acción y democratizar la regulación del trabajo académico” (pp.45)

Finalmente, Correa (2016) menciona que la flexibilidad curricular es la posibilidad de conceptualizar y relacionarse de manera dinámica y transformada con el conocimiento. Esto implica reunir saberes y reconocerlos como parte de la formación del ser humano; al legitimarlos, a los alumnos se les reconoce como personas pensantes, con capacidad de reflexión, interpretación, sentir y relacionarse.

Por otra parte, a la flexibilidad curricular se le puede entender como conjunto de valores que ayudan a promover el contexto de los aprendizajes; esto, con un enfoque particular en la participación social de la comunidad en el proceso de educación-aprendizaje (Williamson e Hidalgo, 2015). Sumado a lo anterior, las tendencias de vida y la competitividad modifica los procesos de enseñanza y aprendizaje, y por supuesto, la de crear planes de estudio, por ello, hacia la formación del universitario debe volcarse a la intelectualización del propio ser (Escalona, 2008).

De esta forma, y para lograr lo anterior se requiere de un currículo flexible, el cual, de acuerdo con Díaz Villa (2005), se debe basar en:

1. Necesidad de formación de acuerdo con las contingencias tecnológicas y reformulación de las profesiones; esto conlleva a desarrollar competencias laborales para llegar a nuevos conceptos y estrategias.

2. La educación superior tiene una visión más moderna y abierta a través de una articulación de etapas y secuencias (lo cual implica formación continua) y mayor flexibilidad horizontal.
3. Adoptar un marco de referencia común y flexible de grados y calificaciones que tenga impacto en la valoración de los estudios y, como consecuencia, en la movilidad educativa y laboral de quienes asisten a la universidad.

Así pues, la flexibilidad trasciende el plan de estudios y de la factibilidad del alumno de decidir lo que quiere estudiar; este tema académico incluye la holgura numérica, funcional, administrativa, tecnológica, de gobierno y, por supuesto, la curricular o referida al plan de estudios (Escalona, 2008).

Independientemente de las definiciones de flexibilidad curricular, es necesario entender que se tiene un proceso social y psicológico en el sector educativo, en el que lo relacional supera los postulados que consolidaban que el aprendizaje se aleja del contexto sociocultural y del entorno a los seres humanos. De hecho, como consecuencia de la intermediación social, la forma en que las personas aprenden se ha transformado de manera radical.

El acto de aprender implica no solo la acumulación de datos o almacenamiento de información. Incluso, supera la construcción y desarrollo de conocimientos, rebasado por una finalidad humana: aprender a dialogar, convivencia, y a ser solidarios. Todo esto, bajo un entorno de mediación tecnológica, no solo se hace más fuerte, sino que se distribuye y enriquece (Rangel, 2013).

De esta forma, Tobón (2010) considera lo siguiente:

mediante un enfoque social y de formación se establecen las bases para facilitar la formación en competencias articulando los procesos socioculturales. Desde una perspectiva sistémico-compleja se pretende ir más allá de una educación rígida, fragmentada y descontextualizada para orientar la formación de las personas mediante

el aprendizaje y la evaluación de las competencias a través del desarrollo de proyectos formativos (Tobón, 2010, pp. 29-30).

Así, el currículo es un tema central en las ciencias de la educación; a menudo, los enfoques teóricos se basan en una aproximación tradicional de contenidos temáticos. Ante las diversas definiciones del currículo, hay un punto interesante que se enfoca en el impacto que este tiene, ya que estos suelen tener dimensiones burocráticas con poco o nulo impacto en las aulas (Eisner, 1985).

## 2.4 Tecnologías de Información y Comunicación -TICs-

La educación superior ha llegado a un momento en el que debido al avance tecnológico en el ámbito educativo ha llevado a investigar entornos de aprendizaje facilitadores del proceso de formación de los estudiantes. Para ello, se han propuesto diversos estudios sobre *e-learning*, los cuales recomiendan que el uso de plataformas de enseñanza no se ciña como repositorio de documentos que pueden facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje, sino que hay que emplear herramientas de comunicación propias de la web 2.0 y redes personales de aprendizaje (Rodríguez y López, 2013).

Ejemplo de lo anterior pueden ser wikis, weblogs o actividades colaborativas de aprendizaje a través de plataformas como Kahoot o aplicaciones que ayuden a estimular el aprendizaje tanto de los catedráticos como del alumnado, así como la creación de sus propios contenidos; la característica primaria del denominado *e-learning 2.0* es que el aprendizaje sea autónomo (Fitzgerald, 2006).

Así, el valor agregado y diferenciador de la web 2.0 radica en que las plataformas virtuales y las redes sociales pueden llegar a una alianza, esto al poner énfasis en la creación más que en el consumo, en permear y flexibilizar del contenido, en entender un nuevo proceso de enseñanza-aprendizaje, así como el desarrollo de competencias. En síntesis, la idea es proporcionar al universitario un ambiente que le permita desarrollar y compartir sus ideas (Rodríguez y López, 2013).

## 2.5 Educación por competencias

Es necesario entender que una competencia es el “saber hacer mediante la acción en un contexto de desempeño” (López, 2013, pp. 38). Los tres componentes esenciales radican en el contenido, la capacidad y la situación. En donde el contenido se refiere al “qué”, la capacidad al “cómo”, y la situación incluye el “contexto”, dentro del “para qué”.

El mismo autor (2013) señala que alrededor del término competencia se presentan conceptualizaciones. Dicha variedad de elementos hace que en ocasiones su análisis sea poco claro, incluso contradictorio.

El aprendizaje basado en competencias se considera como una estrategia formativa que pone en evidencia los conocimientos, el desarrollo de habilidades y de actitudes requeridas para un desempeño de la educación (Galvis, 2007); así, este desarrollo ofrece dos metodologías primordiales:

- Identificación de evidencias; y
- Diseño y desarrollo de tareas y actividades. Al identificar las evidencias se tienen dos tipos de conocimiento: dominio -superficial- y el estratégico -profundo-. El primero se refiere al visible o ejecutable; el segundo, representa habilidades de orden superior y que no se visualizan.

Actualmente existen dos corrientes vigentes: la que se refiere al ámbito empresarial y la formativa. De acuerdo con Cano (2015), la primera se enfoca en el desarrollo de competencias centradas en el espacio laboral con la intención de habilitar a los miembros de una organización para que sean capaces de realizar varias tareas de forma expresa y/o procesos concretos. Por otra parte, las competencias referentes al tema formativo se consideran desde un espectro más grande, en el que en conjunto con la reflexión y el análisis se busca el desarrollo de saberes secuenciados y contextualizados en los estudiantes (López, 2013).

Por medio del desarrollo de competencias, los profesores diseñan tareas mediante la tutoría cognoscitiva. Esta se basa en el desarrollo del aprendizaje del estudiante, donde el profesor muestra diversas formas de trabajar por medio del “trabajo acompañado”, ayudando al alumno a desarrollar competencias en el nivel experto. Así, este enfoque, busca lograr un crecimiento diversas formas de pensamiento y de enseñanza, y por supuesto, de transferir lo que los estudiantes conocen a lo que pueden hacer con lo que ya conocen (Tobón, 2010).

Desde esta perspectiva, no es posible desarrollar competencias enfocándose en el estudio de los contenidos; aquellos que son temáticos necesitan ser cubiertos a lo largo de un curso, con el fin de generar una o diversas competencias alrededor de dichos contenidos, a fin de generar habilidades estratégicas que acompañan a los estudiantes a lo largo de su vida mediante el “aprendizaje permanente” (JesuitNet, 2013).

Así, actualmente se reconoce que el aprendizaje por competencias está acompañado de mediaciones entre los miembros de una comunidad. Por tanto, el proceso de aprendizaje encuentra su influencia en el entorno social y cultural en que se desenvuelven las personas, junto con el tipo de relaciones establecidas con los diversos actores (Tobón, Pimienta y García, 2010).

Cabe destacar que el enfoque socioformativo es el elemento esencial del que está basado en competencias, se tiene una base constructivista. Es decir, el aprendizaje es activo y experiencial, ya que no solo genera modificaciones en el ser humano, sino en el entorno y la cultura en la que se desenvuelven (Dewey, 2015).

## 2.6 Clasificación de competencias

Las competencias son consideradas como un conjunto de capacidades cognitivas y metacognitivas, intelectuales y prácticas, así como de valores éticos (Tunining Project, 2016). Al considerar lo anterior, son los estudiantes quienes adquieren o desarrollan las competencias a lo largo de la vida universitaria y el catedrático es quien las perfilan por medio de una didáctica específica.

Así pues, al considerar el párrafo anterior como base, es posible definir que existen dos tipos de competencias: las genéricas -conocidas como transversales, aquellas que involucran conocimientos transferibles; y, las específicas -se relacionan con el conocimiento concreto de cada área temática. A su vez, las genéricas se conciben en tres estilos: instrumentales, interpersonales y sistémicas (López, 2013).

De manera sucinta, la clasificación de competencias, reconocida por *Alfa Tunning*, para América Latina puede delimitarse de la siguiente forma (Tunining, 2016):

1. Instrumentales. Incluyen funciones cognitivas, metodológicas tecnológicas y lingüísticas, forman parte del dominio que el universitario debe tener sobre el conjunto de conocimientos teóricos que sustentan una materia
2. Interpersonales. Se refieren a la capacidad de mantener una óptima relación social y están vinculadas con la colaboración y la cooperación al llevar a cabo proyectos comunes o de autoconocimiento.
3. Sistemáticas. Se vinculan con la capacidad de alcanzar una visión de conjunto e implican la comprensión, conocimiento y sensibilidad de las personas. Es una forma de actuar de manera flexible y con la disposición al cambio.

La educación basada en competencias propone un método de trabajo que va de la planeación a la evaluación del aprendizaje mediante criterios precisos de actuación. Es decir, ofrece posibilidades de intervención y de amplia

correspondencia con las tendencias del desarrollo estratégico global; aquí la competencia se ubica como un elemento integrador de la organización curricular, cuyo contexto reduce la variación del sentido, y aprecia el énfasis en sus componentes esenciales (Santillán, 2002).

## 3. Metodología

Este trabajo se desarrolla mediante una investigación de corte cualitativa apoyada en la herramienta documentada o de gabinete. Concretamente, para realizar el estudio se recurre a una profunda revisión de material que se concentra en temas que abarcan la creación del currículo flexible, hasta la planeación estratégica.

Otros tópicos que se abarcan en este proyecto incluyen las variantes y vertientes de lo que a partir de estos temas se puede conocer; ejemplo de esto es el aprendizaje colaborativo, el contexto que rodea la flexibilidad, la gestión del pensamiento estratégico, entre otros elementos.

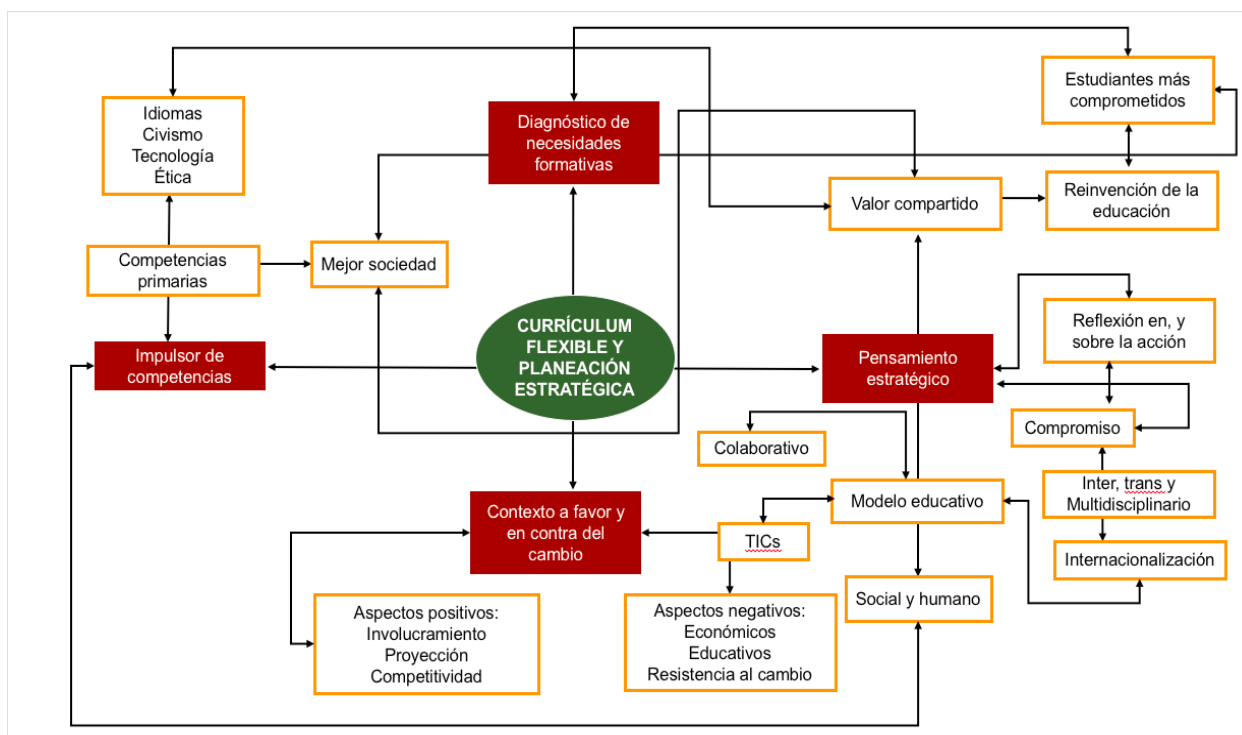
Finalmente, es importante remarcar que el estudio que aquí se muestra es una investigación de corte transversal descriptiva, pues por un lado se realiza un estudio en un determinado tiempo; y por otro, las variables -directas e indirectas- no son modificadas.

## 4. Resultados

A continuación, se presenta el modelo creado a partir de la investigación realizada. Cabe notar que dicho gráfico se considera en esta sección pues la idea primaria del artículo es proponer un elemento visual que pueda sintetizar el análisis conceptual y etimológico analizado.

Por otra parte, al tener una metodología no cuantitativa, los resultados no se presentan a manera de encuestas, interpretación de gráficas o aspectos relacionados con un análisis de un público estudiado; por el contrario, la “respuesta” obtenida a partir de la lectura, es precisamente la antes mencionada, diseñar y proponer un modelo que muestre la interacción intrínseca existente entre la planeación estratégica y flexibilidad curricular.





**Figura 1. Modelo que integra el currículo flexible y la planeación estratégica**

En este modelo se reflejan los puntos elementales a los cuales se llegaron una vez concluido el análisis. Para soportar esta idea, se realiza un esquema que representa la relación entre la planeación estratégica y el currículo flexible. Este modelo parte de la idea central del propio currículo flexible y su interacción con la planeación estratégica.

Las ideas secundarias que circundan a este modelo son el pensamiento estratégico, el contexto a favor y en contra del cambio, el currículo flexible como impulsor de competencias y el diagnóstico de las diversas necesidades de formación que los estudiantes han de tener. Así, cuando se habla del currículo como elemento que puede inferir en las competencias que los estudiantes pueden llegar a desarrollar, es enfocarse en las llamadas competencias primarias, y es que estas son la base de todas las demás; la flexibilidad curricular debe enfocarse en desarrollar la parte de los idiomas, el civismo, la tecnología y la ética, aspectos que han de fortalecer a través de los diversos cursos que oferte.

Si bien el currículo flexible apuesta porque el estudiante seleccione la mejor forma en que él considera debe formarse, esto no impide que en cada uno de los cursos no solo se le asesore e instruya sobre el manejo de competencias, sino en la adecuada resolución de retos como aspecto esencial de la vida cotidiana. Todos estos elementos hacen que se tenga un mejor estudiante, un mejor ciudadano, y por ende una sociedad más completa y dispuesta a mejorar.

Lo anterior, tiene un contexto esencialmente estratégico, y es que como se muestra en el modelo –parte inferior– cuando se vincula el currículo con la estrategia es necesario retomar el contexto a favor y en contra del cambio que conlleva la flexibilidad; destacando dos puntos: el positivo y el negativo. A favor, se tiene que hay mayor involucramiento, proyección y competitividad por parte de las IES del propio estudiantado, e incluso de los diversos grupos de interés que componen a las universidades.



Sin embargo, también están las cuestiones en contra, la parte económica se refiere a que no todas las instituciones pueden llevar a cabo la aplicación del currículo flexible debido a las adecuaciones físicas y humanas que conlleva; el elemento educativo se refiere a que aún falta mucho por hacer en materia de hacerles ver a los estudiantes que de la mano de una flexibilidad curricular viene un cambio en la forma de tomar clases.

Los tiempos cambian, y la forma de enseñanza también, y a ello tanto el catedrático, como el estudiante deben estar conscientes; en ocasiones se solicita el cambio, pero el propio cambio es el que impide que ambas partes lleguen a un acuerdo educativo, y la flexibilidad se ve quebrantada; es ahí donde la resistencia al cambio se ve reflejada, y muchas veces limita la disrupción y el cambio de paradigmas educativos.

Un punto sustancial que alberga la relación entre la planeación estratégica y el currículo flexible es el proyectar la situación académica, y ésta está relacionada de manera directa con el pensamiento estratégico; mismo que se convierte en una idea secundaria más. Ahí el punto de que este modelo integre de manera directa dos casillas que se identifican como ideas secundarias, pues la planificación, no puede ser apartada del pensamiento.

Así pues, la última descrita es la del pensamiento estratégico, la cual se ve sustentada por elementos como el modelo educativo y el valor compartido. Cuando se habla de planeación estratégica relacionada con el modelo educativo es mencionar que cuando se hacen cambios educativos y académicos es abordarlos desde diferentes aristas, y algunas de ellas el transformarlo a un aspecto colaborativo, de tecnologías de información y comunicación, que también incluya internacionalización y que por supuesto, sea inter y multidisciplinario.

Los cuatro elementos antes mencionados deben tener un desarrollo planificado y que incluya un análisis completo y complejo del contexto que rodea a cada uno de dichos puntos; esto si logra desarrollarse desde un enfoque estratégico ayuda a fortalecer la idea de un currículo flexible. Ahora bien, dentro de la planeación estratégica no puede obviarse el tema del valor compartido, este

punto es fundamental para visualizar el idóneo currículo flexible, pues a final de cuentas, este elemento hace que se fortalezca el valor social y humano; el cual debe ser fortalecido con las competencias primarias; cuestiones que se pueden ver reflejadas en el modelo presentado.

A partir del pensamiento estratégico es que se presenta una reflexión sobre la acción de crear un currículo flexible que forme mejores seres humanos, y que sean más comprometidos con la sociedad. Esto aunado al valor compartido, identifica a la planeación estratégica como una herramienta inherente para el currículo flexible.

Al tener esta mejor sociedad es que también se logran estudiantes más comprometidos, sobre todo porque ellos mismos han logrado desarrollar su plan de estudios y el interés de fortalecer su aprendizaje de acuerdo con las miras profesionales que tengan; esto por supuesto, se da como consecuencia de la reinención o reingeniería de la educación; misma que en este caso va de la mano de la flexibilidad.

Por otra parte, es necesario mencionar y describir con propiedad algunas de las relaciones o interacciones que se deciden ilustrar en el gráfico anterior; esto porque al tener un modelo multidireccional el cual no tiene una sola lectura, y que puede ser entendido a partir de una idea central, no debe limitarse su entendimiento a una secuencia establecida.

Así, una de las muchas relaciones que se establecen es la existente entre valor compartido y sociedad; entiéndase que, si se logra comprender que para mejorar una entidad el tener comprensión de su entorno es fundamental, y es que no se puede pensar en una sociedad participativa, involucrada, empoderada y en plenitud si no se ha logrado consolidar como un grupo de personas capaces de apoyarse y ayudarse las unas a las otras. Del mismo modo, se debe entender que cuando una organización -sin importar el giro comercial, tamaño, volumen de integrantes, áreas que la integran, sistema de gobernanza, etc.- es capaz de velar por su entorno y considerarlo como algo vital en la toma de decisiones la región, será capaz de forjar una sociedad con mayor prosperidad.

Una sociedad que se considera a sí misma como próspera puede influir en todos sus integrantes, y cuando se habla de elementos educativos, la fortaleza es aún mayor, pues en esta etapa de formación y aprendizaje se logra crear mayor apertura y conciencia del mundo que rodea al ser humano, y el valor compartido es un elemento sustancial no solo de la planeación estratégica, sino de la formación de la mejor convivencia.

Por otro lado, se debe señalar que si se habla de estudiantes más comprometidos en su proceso de aprendizaje y desarrollo es imperante hacer una conexión con el diagnóstico de necesidades formativas; en este sentido, los propios alumnos deben estar atentos a lo que ellos necesitan y desean para su futuro; pues con el paso de los semestres, deben identificar hacia dónde ha de dirigirse la o las líneas de especialización seleccionadas.

Además, si se retoma el punto tanto de la planeación como del pensamiento estratégico esta idea de conciencia sobre su futuro es fundamental, pues todo debe llevar un planteamiento que tenga como meta el futuro a corto, mediano y largo plazo, contemplando claro, la mayor cantidad de elementos que le rodean.

Otra relación que debe considerarse es la que conlleva a los estudiantes comprometidos, y el fortalecimiento de una mejor sociedad. En párrafos anteriores se toca el tema del valor compartido y una mejor sociedad, pero en este caso se hace la concatenación entre una mejor sociedad y el papel que los estudiantes tiene para con ella.

En este sentido, es prudente mencionar que los universitarios son capaces de llevar a cabo grandes cambios, y la historia lo ha demostrado, por ello es que si se toma en cuenta la idea primaria (currículo flexible y planeación estratégica) del modelo, se puede entender que para llegar a una mejoría del entorno en el que se vive, es imperante hacer coincidir a la estrategia con los universitarios que logran mayor compromiso en su entorno primario y secundario.

Del mismo modo, se decide hacer esta relación porque la idea de mejorar como sociedad puede partir de la ideología de los estudiantes, son las nuevas generaciones quienes

forjarán el futuro de la nación, y una de las muchas maneras de prepararlos para estos retos es el replantear el currículo como algo flexible, menos rígido y con sistemas de evaluación diferentes a los que se utilizan de forma tradicional.

Una última relación mostrada en el modelo, y que debe ser considerada, se refiere al tema de los estudiantes, los cuales si bien muestran mayor compromiso, también son capaces de desarrollar nuevas competencias, concretamente, las primarias; a saber: idiomas, civismo, tecnología y la ética. A su vez, de acuerdo con el modelo realizado, los estudiantes universitarios son capaces de trabajar y de dominar en la medida de lo posible, nuevos procesos de aprendizaje; esto, como consecuencia del cambio a nivel curricular, donde el elemento teórico se convierte en el sustento de la práctica cotidiana; y esto hace que su formación sea multidisciplinaria, interdisciplinaria y transdisciplinaria, lo cual lo lleva a un conocimiento y preocupación por su entorno.

Para el nexo antes mencionado, se debe comprender la valía de fortalecer las competencias primarias en aras de un mejor ser humano, y qué mejor espacio para lograrlo que durante el recorrido universitario, pues como ya se ha señalado, la idea de incrementar el aprendizaje, no solo va de teorías, ejercicios, estudios de caso o problemas por resolver, sino que al formar estudiantes capaces de resolver diversos retos y el desarrollo de algunas competencias, se convierte en un elemento diferenciador para que los estudiantes estén más comprometidos.

Como se puede observar, este modelo apuesta por establecer a la planeación estratégica como eje fundamental para la creación de currículos flexibles, y esto se debe en gran medida a que hay diversos postulados que afirman que a partir de una adecuada planeación, es posible lograr un sinfín de cambios al interior y al exterior de la organización, por ello es que se decide ocupar a esta disciplina como aspecto primario para hablar sobre el tema de la flexibilidad curricular y los diversos aspectos que la rodean.

## 5. Conclusiones

El cambio se convierte en un elemento de suma importancia para las organizaciones. Estas deben ser proactivas e ir en busca del constante cambio ya que el proceso de planeación estratégica ayuda a su desarrollo y a la formación de varias herramientas que apoyan su mejora continua.

Por otra parte, la estrategia ayuda a elegir una vía de acción para definir el papel que se busca tener en un futuro posible; además, hay que señalar que esta conlleva ganancias y ventajas en relación con la situación que actualmente se puede sostener. También es útil al momento de estudiar a la competencia, pues, al tener en cuenta lo que sucede en el mercado, se tiene una mejor comprensión de los grupos externos; por supuesto que también se ve inmiscuida la relación existente entre estrategia y competencia (Chiavenato, 2014).

Otro punto que debe mencionarse es en materia de elaboración de estrategias; en este sentido, es posible obtener un resultado a partir de la aplicación del pensamiento disruptivo, es decir, una reflexión más elaborada y compleja que incluye más imaginación, discernimiento, intuición, iniciativa, fuerza mental e impulso para acciones que pueden significar un verdadero cambio para la organización.

Se debe mencionar que la estrategia, viéndola como elemento de planeación o de pensamiento, es compleja de transferencia a los diversos miembros de la organización, y aunque es posible de explicarse, se debe enseñar con precisión y detalle, pues sus propias características la hacen tener propiedades muy específicas (Chiavenato, 2014).

En cuanto con el tema educativo, en los últimos años el proceso de aprendizaje ha cambiado de forma sustancial. Se presenta un cambio que va desde la transmisión superficial de datos e información a la generación y apropiación de diversas formas de enfrentar la realidad, esto, a través de lo que los estudiantes son capaces de llevar a cabo con el aprendizaje construido (Tobón, 2010).

En el ámbito de la educación de las competencias, son consideradas como estructuras complejas de procesos que las personas ponen en acción-actuación-creación para resolver problemas y realizar actividades orientadas a la construcción y transformación de la realidad (Fernández, 2016). Así, las universidades deben incrementar la diversidad, flexibilidad y vínculo con el sector empresarial, sin perder, claro, los patrones por los cuales se caracteriza: principios de identidad, equidad y justicia (Pineda, 2011). Cabe destacar que el “desarrollo y adquisición de las competencias es considerada como la capacidad para dar respuesta a una demanda compleja, esto implica la movilización de un sistema complejo de acción” (López, 2013, pp. 45).

Las competencias involucran nuevos procesos de aprendizaje que, junto con la aparición de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), hacen más fuerte el desarrollo de nuevos saberes, y deja atrás la educación conocida como lineal-tradicional y le abren paso al desarrollo de un nuevo esquema de formación dinámico-recursivo-holista (Bazdrech, 2008).

En cuanto al manejo de TIC en la educación superior, se está ante una tendencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje el cual se perfila hacia una mayor actividad y autogestión del conocimiento. Estos desarrollos están expresados fundamentalmente, en dos teorías: constructivistas y en las prácticas conectivistas. La primera sostiene que el aprendizaje es un proceso que poco a poco se crea (Rodríguez y López, 2013); la segunda, se refiere a que los resultados del aprendizaje dependen del diseño y ejecución de redes (Siemens, 2004).

Finalmente, y al corroborar la hipótesis presentada al inicio de este texto se puede entender que sí es posible correlacionar la flexibilidad curricular y educativa con la planeación estratégica. En ambos elementos, al ponerlos de manifiesto en un contexto actual deben ser vinculados desde diversas aristas para que las IES tengan no solo innovación, sino que puedan adaptarse a los cambios sociales, económicos, culturales y políticos que los nuevos tiempos demandan.

En conclusión, es importante tener un sentido crítico en materia de los temas analizados. En este sentido, es innegable que el sector educativo es un fenómeno que sí, requiere nuevas estructuras y cambios; y en ocasiones, aunque se busque que estos sean planeados y con anticipación, el propio ritmo de la organización puede dificultar que esto suceda. Por ello, si lo que se tiene como objetivo es hacer una planeación estratégica antes de modificar temas de flexibilidad curricular es imperante considerar diversos factores exógenos que pueden interrumpir dicha transición; estos pueden ser desde cambios políticos hasta culturales, legales, económicos y otros elementos que no pudieran “controlarse”.

## 6. Referencias

- Cáceres, N. y Castaño, C. (2013). “El Valor Compartido como Nueva Estrategia de Desarrollo Empresarial”. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 8(2), pp. 82-100.
- Cano, E. (2015). *Cómo mejorar las competencias docentes*. Graó: Barcelona.
- Chan, W. y Mauborgen, R. (2005). *La estrategia del océano azul*. Harvard EUA: Business Review.
- Chiavenato, I. (2014). *Comportamiento organizacional la dinámica del éxito para las organizaciones*. Madrid: Barueri.
- Chiavenato, I. (2014). *Introducción a la teoría general de la administración. Fundamentos y aplicaciones*. México: McGraw Hill.
- Chiavenato, I. (2017). *Planeación estratégica. Fundamentos y aplicaciones*. México: McGraw Hill.
- Contreras, E. (2013). El concepto de estrategia como fundamento de la planeación estratégica. *Pensamiento & gestión*, 35, pp. 152-181.
- Correa, S. (2016). La flexibilidad curricular, Universidad de Antioquia. Recuperado de: [http://comunicaciones.udea.edu.co/autoevaluacioncomunicaciones/images/Sitio\\_informe/Anexos/Otros%20documentos/Folleto%201%20Flexibilidad%20curricular.pdf](http://comunicaciones.udea.edu.co/autoevaluacioncomunicaciones/images/Sitio_informe/Anexos/Otros%20documentos/Folleto%201%20Flexibilidad%20curricular.pdf)
- Dewey, J. (2015). *Democracia y educación*. Argentina: Morata.
- Díaz, M. (2005). *Flexibilidad y organización de la educación superior*. México: Porrúa
- Drucker, P. (2015). *La innovación y el empresariado innovador: la práctica y los principios*. Barcelona: Edhasa.
- Eisner, E. (1985). *The educational imagination on design and evaluation of school programs*. Nueva York: Macmillan.
- Escalona, L. (2008). Flexibilidad curricular: elemento clave para mejorar la educación bibliotecológica. *Investigación bibliotecológica*, 22(44).
- Fitzgerald, S. (2006). *Creating your Personal Learning Environment*. 3rd LearnScope Workshop. Australian Technology Park.
- Gallego, F. (2014). *El pensamiento estratégico*. Barcelona: Paidós.
- Galvis, R.V. (2007). De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias. *Acción pedagógica*, 16, pp. 48-57.
- De Geus, A. (2009). *Living company: growth, learning and longevity in business*. Londres: Nicholas Brealey.
- JesuitNet. (2013). Video Case Study Part I: Cognitive Apprenticeship: *Domain and strategic. Competency Assessment in Distance Education*. Summer Workshop.

- López, M.A. (2013). *Aprendizaje, competencias y TIC. Aprendizaje basado en competencias*. México: Pearson.
- Lyles, M., Baird, L.S., Orris, J.B. y Kuratko, D.F. (1993). Formalized planning in small business increasing strategic choices. *Journal of small business management*, pp. 38-50.
- Miller, C.V. y Cardinal, L.B. (1994). Strategic Planning and new performance: a synthesis of more than two decades of research. *Academy of management journal*. pp. 1649-1665.
- Montero y Valdés, S. (2013). Ejercicio de planeación estratégica para la internacionalización: propuesta de metodología y estudio de caso de la Universidad Central de Las Villas (UCLV). *Rev Congreso Universidad*, 2(3), pp. 1-12.
- Münch, L. (2015). *Planeación estratégica. El rumbo hacia el éxito*. Barcelona: Paidós.
- Pedroza, R. (2015). El currículo flexible en el modelo de universidad organizado en escuelas y facultades. *Revista de la educación superior*. ANUIES.
- Pineda, C. (2011). Universidad y sociedad: reflexiones hacia una auténtica relación de cooperación. *Docencia Universitaria*, 12, pp. 61 – 71.
- Porter, M. (2012). Session 2: The Private Sector Role in Economic and Social Development Creating Shared Value. *Harvard Business Review*.
- Porter, M. & Kramer, M. (2011). Creating Shared Value: How to reinvent capitalism- and unleash a wave of innovation and growth. *Harvard Business Review*, (89), 62-77.
- Rangel, H. (2015). Una mirada internacional de la construcción curricular. Por un currículo vivo, democrático y deliberativo. *Revista electrónica de investigación educativa*, 17(1), pp. 1-16.
- Rodríguez, F. y Ramos, S. (2015). *Enfoque, dirección y planificación estratégicos. Conceptos y metodología*. La Habana: ENSAP.
- Rodríguez, M. y López, A. (2013). Entorno virtual de aprendizaje compartido en Educación Superior. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), pp. 411-428.
- Sánchez, E., Medina, M., Moreno, C., Ferrer, D. y Hodelin, M. (2016). La planeación estratégica y su impacto en la dirección docente. *MEDISAN*, 20(3), 302-312.
- Santillán, V.E. (2002). *Diseño curricular por competencias: el caso de la Facultad de Ciencias Humanas*. Tesis de maestría en Docencia y Administración Educativa, Universidad Autónoma de Baja California, Mexicali, B.C. México.
- Siemens, G. (2004). *Connectivism: a learning theory for the digital age*. Recuperado de: <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm> Consultado: Agosto-2018.
- Tobón, S., Pimienta, J. y García, J.A. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson.
- Tunng Project. (2016). *Una introducción a Tunng Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia*. Education and Culture.
- Wagner, Ma. (2011). *Creación de Valor Compartido*. Acción RSE. Empresas por un Desarrollo Sustentable. Recuperado de: [http://comunicarseweb.com.ar/download.php?tipo=acrobat&view=1&dato=1319586756\\_CreacionValorCompartido.pdf](http://comunicarseweb.com.ar/download.php?tipo=acrobat&view=1&dato=1319586756_CreacionValorCompartido.pdf) Consultado: Agosto-2018.
- Williamson, G. & Hidalgo, C. (2015). Flexibilidad curricular en la implementación de proyectos de investigación para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. El caso de nepso Chile. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(2), pp. 1-21.
- Zajac, E.J., Kratz, M.S., y Bresser, R.F. (2000). Modeling the dynamics of Strategic fit: a normative approach to strategic change. *Strategic management journal*. pp. 429-453.



## Implementation of computer-assisted language learning laboratory in the B.A. in English Teaching

### Implementación del laboratorio de idiomas para el aprendizaje asistido por computadora en el Bachillerato en la Enseñanza del Inglés

María José Quesada Chaves<sup>1</sup>

Sussan Zamora Cortés<sup>2</sup>

Recibido: 6-8-2018

Aprobado: 31-10-2018

#### Abstract:

This article analyzes the role of the language laboratory for computer-assisted learning as a technological tool in the English teaching, in order to improve the attention and oral communication skills in the Bachillerato in English Teaching at the Pacific Campus from the University of Costa Rica. This article responds to the need to identify teaching tools that contribute effectively to the process of teaching a foreign language in a creative and modern way, that adapts to the generations of students immersed in technological media. In this mixed type research, the results were analyzed in the qualitative and quantitative method obtained through a survey applied to 60 students enrolled in the career. Among the main results is the need to provide training in the area of teaching strategies of the different linguistic skills with modern technological tools, to English teachers in public universities, with the purpose of strengthening the development of skills and communicative competences of students favoring their learning process. In addition, one of the most relevant conclusions is the fact that several attempts have been made to migrate from the language laboratory to an updated multimedia class, the technology is not appropriately and with any success to promote language learning in a modern context, so the professional preparation of the teacher in the technological area favors not only the application of authentic pedagogical mediation materials, but also the academic performance of their students.

Key words: Educational technology, language laboratories, English teaching tools, language teaching.

#### Resumen:

Este artículo analiza el papel del laboratorio de idiomas para el aprendizaje asistido por computadora como instrumento tecnológico en la enseñanza de la lengua inglesa con el fin de mejorar las habilidades de escucha y comunicación oral en el bachillerato en la Enseñanza de Inglés en la Sede del Pacífico de la Universidad de Costa Rica. Dicho artículo responde a la necesidad de identificar herramientas de aprendizaje que contribuyan de forma efectiva en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera de forma creativa y moderna adaptándose a las generaciones de estudiantes inmersos en medios tecnológicos. En esta investigación de tipo mixta se analizan resultados de manera cualitativa y cuantitativa obtenidos a través de una encuesta aplicada a 60 alumnos matriculados en la carrera. Entre los principales resultados se resalta la necesidad de brindar capacitación en el área de estrategias didácticas de las distintas destrezas lingüísticas con el uso de herramientas tecnológicas modernas a los docentes de inglés en las universidades públicas, con el propósito de fortalecer el desarrollo de las habilidades y competencias comunicativas de los estu-

<sup>1</sup> Docente en Universidad de Costa Rica, Sede Arnoldo Ferreto Segura y en Universidad Estatal a Distancia (UNED). Magister en la Enseñanza del Inglés. Correo electrónico: mariajose.quesada@ucr.ac.cr

<sup>2</sup> Docente en Universidad de Costa Rica, Sede Arnoldo Ferreto Segura. Máster en Administración Educativa de la Universidad de San José. Licenciada en Enseñanza del Inglés de la Universidad de Costa Rica Correo electrónico: sussan.zamora@ucr.ac.cr

diantes y favorecer su proceso de aprendizaje. Además, una de las conclusiones más relevantes es el hecho de que a pesar de los numerosos esfuerzos que se han hecho para migrar del laboratorio de idiomas tradicional a una clase de multimedia actualizada, la tecnología no está siendo plenamente utilizada y con éxito para promover el aprendizaje de lenguas en un contexto moderno, por lo que la preparación profesional del docente en el área tecnológica favorece, no solamente, la aplicación de materiales de mediación pedagógica auténticos, sino también el desempeño académico de sus alumnos.

Palabras clave: Tecnología educativa, laboratorios de idiomas, herramientas pedagógicas, enseñanza del idioma

## 1. Introduction

The use of technology has shaped the teaching and learning process. Using digital materials is very useful, and as Marius Stroia (2012) points out, these have the advantage of being permanently updated, especially the ones that are online. Thus, teachers are not simply relying on the use of books and traditional resources, but instead are engaging in digital research in order to find more convenient materials for their learners. María Quesada Chaves (2005, p.7) says that “the web has made people rethink the nature of teaching, learning, and schooling”. For this reason, the objective of this study is to verify if the use of technological resources, available at the language lab, are being employed to promote the mastering of speaking and listening skills in the BA of English Teaching program at the Pacific Campus. This study also explores students’ opinions and reactions about the use of technology in their classes and in their future practice as language instructors.

However, it is important to highlight that both are important – teachers and technological resources. William Charpentier Jiménez (2014, p.6) indicates that “the idea that we can work without technology or that technology can work by itself is illusory (...) Technology is not the solution, but it is part of the solution”. For that reason, teachers are encouraged to make use of these valuable resources to motivate learners in their language learning process.

It seems to be a teaching essential, technology that fosters learning autonomy, by giving the students the opportunity to receive the amount of input they wish or they can afford according to the content being studied. In this way, students will be using language for authentic communication purposes and using the same technological devices they use to communicate in

their native language. As Marius Stroia (2012, p.38), says “this pervading of the computer technology has been so widespread and profound, that one cannot imagine life without it anymore”. Therefore, technological tools need an appropriate use to fulfill the expectations current generations of students require.

Thus, Martínez and Acosta (2011), affirms that some teaching models are evolving towards methodologies adapted to new environments such is the case of computer-assisted language learning laboratory in education (p.46). Also, based on Sierra and Sotelo (2010, p.549) this new generation of students are looking for modern strategies to acquire content and teachers’ new role is to moderate and facilitate structures rather than concepts letting academics to make an effort to adapt knowledge to real practice (Martínez & Acosta, 2011, p.46). Moreover, Martínez and Acosta (2011, p.46), citing Sierra and Sotelo (2010, p.568), point out that, the university has to implement digital innovation and new techniques of teaching and learning, based on new technologies, including training courses for teachers; because the professionals, with enough training, will know how to get the most out of his students.

Furthermore, when students have to take pronunciation or listening courses in their English major, classes are assigned to be taught in a language laboratory. As of now, approximately 35% of the language courses from the whole career are developed in the language lab. As Cesar Navas Brenes (2006, p.2) affirms this is very positive since:

The audio-language laboratory has played an important role in language teaching for a long time. Its main objective was to help language students improve the audio-oral skills. With the implementation of the language laboratory, many

language teachers developed new techniques in order to derive all possible advantages of this tool in the field of applied linguistics.

In the case of the career under analysis, which has been separated from the Central campus of the University of Costa Rica for approximately thirteen years and despite the efforts made to offer the same conditions to a student who enrolls in a regional campus to those who are taking classes in the Central Campus, conditions were not the same. Until 2014, it had not been possible to migrate from a traditional laboratory where in each cabin what existed was a cassette player with headphones to a multimedia classroom with a laptop and Internet access for each student. All the cabins were connected to a central software in charge of the teacher. It included all the facilities necessary to promote listening exercises and enhance oral practice. During the study, the students enrolled at that moment in the Major, were asked if they perceived any difference between both laboratories, and the response was able to demonstrate that technology managed to improve the physical and motivational conditions in the language learners. So, the purpose of the present research is to explore to what extent the change to the multimedia laboratory from the traditional and old techniques to develop listening skills has promoted the use of technology for the improvement of the learning of a second language.

Then, the benefits of using technology in an education career like the one under analysis is that in the future, it will have a social benefit because students will become more involved with the teaching process as well. They will become more aware of the need of using technology as part of the teaching and learning process. Every teacher should use technology as a valuable resource in their classrooms. When used correctly, it allows for a more complete, meaningful and efficient learning process. Another important advantage is the possibility of having immediate and individual feedback as the author states below:

There is also another feature of the computer assisted language learning, which can provide an additional motivation to the learners: the fact that, in case of solving exercises, they can

be provided with an immediate feedback, which comes right on time, as long as their interest in the correct answer is still awake. (Marius Stroia, 2012, p.40).

The principal idea is to reshape the way of teaching we have been accustomed to having in the language classroom. Since technology has become part of our daily lives, it is not possible to take it apart from the learning process. It is also important to increase students motivation through the use of digital tools that allow learners to be autonomous and responsible of their own learning process. Teachers are called to be a guide and a model in the use of technology in English classes.

## 2. Literature Review

Since the rising of technology, the educational area has developed different teaching techniques and the main goal has been to help students become aware of the creative and significant ways to learn and apply their knowledge. Cunningham (1998), cited by Boutonglang Denduang and Felicia Flores (2011, p.196), mentions that, "After the 1980s, various kind of technology were implemented and integrated into learning and teaching English as a foreign language (EFL) such as films, radios, language laboratories, videos, and computers". Moreover, William Charpentier Jiménez (2014, p.5) affirms that:

Times are changing for higher education. We no longer consider learning to be a retelling of facts, nor do we consider knowledge to be exclusively in the classroom or communicated by a single person to a group. The role that the modern university should assume is that of making its academic community produce knowledge.

Therefore, the new generations of students need to apply modern tools to create a better learning experience in their own educational process and in their future tasks as teachers. That is why it is a challenge to promote the appropriate use of language laboratories to contribute in the professional development of professors who can interact in their classrooms not only using books and printed materials, but also with applications and websites

online. In addition, Conway (1997), Warchauer and Kern (2000), cited by Wei-Chih Alec Chang (2007, p.17), state that “learning theories that have been developed and discussed by many educators over the years have often had a profound influence on the use of technology in education, as well as in second and foreign language learning”. Thus, the improvement of teaching strategies is considered as a current requirement teachers have to implement in the language laboratories to contribute to students appropriate learning sessions.

Furthermore, Abdurrahman Arslanyilmaz (2013, p.303), indicates that “the learning environment incorporates graphics, audio, animation and text; publication is easy and inexpensive; and the learning environment can be individualized and contextualized”. Thus, the role of language laboratories satisfies the necessity to include interaction between students and technology, individually and in groups, which incorporates cooperative work in the class to allow the student to receive pair support and feedback. As María José Quesada Chaves (2015, p.2) remarks, the use of technology and different techniques in the English class has allowed learners to enjoy of an interactive and dynamic language learning process.

### **2.1. Teachers’ role as users of new technologies**

The instructors carry a huge responsibility in students’ learning processes because they must handle not only learners in a classroom, but also strategies to teach English effectively. Thus, Marco Vinicio Gutiérrez-Soto, Luis Ángel Piedra García, Andrea Melissa Mora Umaña, Susan Francis Salazar, Werner Rodríguez Montero, y Oscar Chanis Reyes, (2012, p.2) determine that a university teacher’s profile include the following aspects:

1. Mastery of their discipline and a variety of pedagogical perspectives, methodologies and didactic techniques,
2. Guide the teaching-learning process based on the student’s learning needs,
3. Plan and effectively organize the teaching-learning process

4. Have the ability to work in groups with their peers and students,
5. Teach to learn, evaluate, and provide feedback to the formative process, and participate actively in the design and improvement of the curriculum.

Seeing that teaching involves creative and dynamic strategies, the professors should be aware of the importance to include the most modern and attractive tools when teaching, applying tasks that students can complete with their own resources. Even though, “some teachers argued that a lab caused additional problems related to space, cost, maintenance, appropriate materials, and teacher training opportunities” (Cesar Navas Brenes, 2006, p.2) The present-day resources students have in their cell-phones and internet access on university campuses allow them to use the necessary technological applications to implement the tasks teachers assign in classwork.

William Charpentier Jiménez (2014, p.9), states that “The blending of technology with current teaching practices improves communication, sharing of knowledge, interactivity and spaces, and activities where students can advance at their own pace”. Actually, the main goal of using new techniques when teaching is to employ materials that help students to understand the content and apply it in significant learning experiences. Antich et.al (1988), cited by Cesar Navas Brenes (2006, p.2), explain that “the main objectives of the language laboratory are to make the individual practice of students more effective, and increase the productivity of language teachers who only need to focus on the students production and the mistakes encountered”. Then, when implementing original and current resources to develop oral communication and listening skills, the updated teachers show their professional skills to give their best effort in their teaching responsibilities.

Akinwade (2012, p.3), cited by William Charpentier Jiménez (2014, p.8), holds the position that “with the appropriate pedagogic preparation, certain skills can be specifically enhanced using the new technologies. Study skills and problem-solving, as well as negotiating skills

are advanced by communication and group learning, and by the interplay within an interactive environment". Therefore, the job teachers do by getting enough knowledge and experience to improve the teaching strategies may influence the way students develop the linguistic competence. Cesar Navas Brenes (2006, p.4) points out that "Language lab sessions, therefore, should be seen as a helpful complement of language courses as long as creative and special tasks are developed for its use". Moreover, Gutierrez and Piedra (2012, p.84), quoted by María José Quesada Chaves (2015, p.4), argue that teachers are in charged of mediating between culture and students reality in their classroom, so teacher can handle content based on the needs students show and the resources they have access to.

In addition, Cunningham and Friedman (2009, p.66), quoted by Boutonglang Denduang and Felicia Flores (2011, p.196), remark that:

Not only students got benefits from using technology (digital video) in the classroom, teachers also got benefits; for example they could access to various kinds of resources, and were able to learn to be more innovative and resourceful in order to build awareness among their students which was the importance of acquiring English language skills.

Thus, teachers develop better teaching skills when using laboratories in classwork because they have to be learners and it plays a relevant role when teaching a second language. Additionally, Tremarias and Noriega (2009, p.40), cited by María José Quesada Chaves (2015, p.2), point out that teachers should be updated when creating new didactic materials, but also when adapting the materials they have to new generations of students.

## **2.2. Students' role as users of new technologies**

Students need to get involved in the tasks they have in the classroom, with the purpose of understanding and applying their new knowledge in their learning experiences. Therefore, it seems necessary to provide activities that catch their attention and interest to

promote significant learning and an effective development of communicative competence. Harris (2011, p.377), cited by Boutonglang and Flores (2011), affirms "Thus, the level of students' engagement in learning can be raised using those accessible technologies in a classroom such as video resource and video recording. Hristova (1990), indicated that using video in a language classroom could help maintain student interest" (p. 196).

Besides, Diaz and Noruega (2009), indicates that when teachers include audiovisual resources in classwork, with previous plans and purposes, students are able to maintain interest in the knowledge they get from those tasks. Thus, as Cesar Navas Brenes (2006, p.6) states, "The language laboratory should not have the central role in the language classroom on the contrary, teachers must pay close attention to the improvement reached by their students during the time they spend in the lab sessions". Then, Cesar Navas Brenes (2006), remarks that students' results show if the resources implemented during classwork allow them to improve their language level or not. Besides, Harris (2011, p.377), quoted by Boutonglang Denduang and Felicia Flores (2011, p.197), proposes that, "... effective classroom corroborative learning could raise students' engagement in learning. Student engagement in learning could be manifested by their willingness to participate in routine school activities such as attending class, submitting required assignments, or even following teachers' directions in class". The benefits of providing a variety of teaching techniques through technological developments as language laboratories, result in effective learning opportunities that generate educational experiences such as the mastery of new content, and an efficient progression of linguistic skills.

## **2.3. Use of video as a teaching strategy in English classes.**

Pedro Monteagudo Valdivia, Athos Sánchez Mansolo, and Maylid Hernández Medina, (2007, p.2), explain that the video is a means of communication aimed to an homogenous group that shares similar interests, however, the most important dimension to highlight about videos is their use to teach, due to their elements: photography, moving image, text and sound; that complement the teaching-learning process. These authors indicate that



teachers may use the the following types of video in their lessons:

1. Video lesson: used without the presence of the teacher, e.g. in long distance education.
2. Support video: used as a means of teaching more than developing a lecture, theoretical-practical class, practical class from laboratory. (p.2)
3. Interactive video: used with an active and participatory methodology in the teaching process.
4. Teaching pack: multiple means of learning (texts, guides methodologies, videos, films, cassettes and / or educational software) (p.3).

Clearly, there are no limitations when applying videos to teaching, and technology facilitates the teaching process and enriches the learning experiences. As Cesar Navas Brenes (2006, p.1), states, “Language programs with a communicative goal should focus on the quality of listening tasks based on authentic materials as well as appropriate audio-visual equipment”.

Moreover, Wei-Chih Alec Chang (2007, p.1), states that “computer technology has created many opportunities for education; its potential and value for enhancing the learning of foreign languages has also generated a number of possibilities, with many researchers eager to exploit a gap in the area of EFL (English as a Foreign Language)”. Furthermore, there is a huge variety of activities that teachers can use to provide content in the classroom, for instance, audiovisuals. The implementation of videos to reproduce information catches students’ attention but these require an organized task to promote learning. Cesar Navas Brenes (2006, p.3), study points out that “a language laboratory is a teaching tool requiring the implementation of well-constructed tasks based on the students’ needs”.

### 3. Method

This study used a descriptive survey design based on the mixed approach. Both qualitative and quantitative data analysis was used to study the information collected. The instrument was personally administered by both researchers in the language laboratory courses from the career. A sample of 60 students was selected randomly. There are some courses that have the lab component as part of their curriculum. So, only one course from the first three levels was selected randomly. Each course consisted of more than 20 students, so the selection of the sample was done using a raffle system. The researchers asked the teachers to place the names of all the students in slips of paper in a box, and only twenty of them were selected to answer the instrument. Also, there researchers analyzed the perceptions of the participants regarding the use of the language laboratories in their learning process.

The list consists of students who are part of the English Teaching Major, they were all enrolled in the career at the Pacific Campus of the University of Costa Rica. The ages range from 18 to 25, a little bit more than half of the population were female and 44% were male. All participants were taking courses from first, second, and third year of their study plan.

The survey instrument designed to collect data had 10-items, and the process of validity and reliability of this instrument was carried out before its application. The total time to complete the survey materials was estimated between 10 and 15 minutes. Questions were related to the use of technology in class and the benefits they have obtained by using the language lab. A copy of the survey can be found at the end of this document in Appendix 1.

The instrument consisted of three parts: personal background information, closed questions which asked things like which category students would place the improvement reached in their listening comprehension by practicing in the language laboratory. Also, there were some open-ended questions to ask them if the new language lab equipment (hardware and software) could be compared with the old or traditional equipment, for example. Once the instruments were applied, the information was codified and grouped into categories according to the ideas or concepts that were obtained.

#### 4. Results

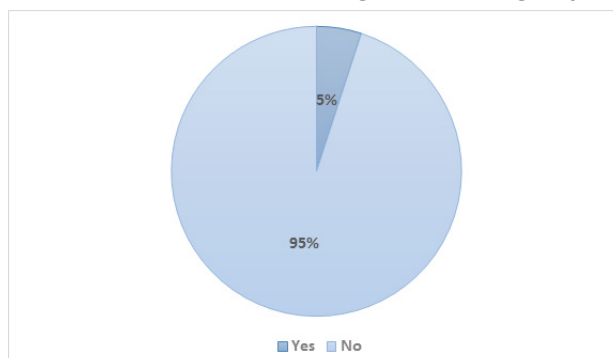
Both teachers and students have a great internet access in Public Universities campuses, which does not limit the use of any technological device to complement the teaching-learning process. Aydin (2010), quoted by Boutonglang Denduang and Felicia Flores (2011, p.196), holds the position that "...technology has become accessible for both EFL learners and teachers, and was also widely integrated into EFL learning and teaching in recent years". Although, the access to technology is not a limitation, the teachers' professional skills to implement it in the classroom is, then, this investigation shows that there is an issue in the professors teaching techniques that requires professional updating to innovate their ways to develop their classes, and let the students be participant of modern and relevant learning strategies to improve not only their linguistic skills but also their communicative competence. In addition, Cesar Navas Brenes (2006, p.2), remarks that:

The audio-language laboratory has played an important role in language teaching for a long time. Its main objective was to help language students improve the audio-oral skills. With the implementation of the language laboratory, many language teachers developed new techniques in order to derive all possible advantages of this tool in the field of applied linguistics.

This aspect is one of the most remarkable results from this research because most of the participants of this study expressed that their listening skills have improved thanks to the practicing in the language class.

During lab classes, students are exposed to different kinds of listening materials and practices. Listening as a receptive skill promotes the incidental acquisition of vocabulary, grammar structures, and specific pronunciation issues such as sentence stress, vowel sounds, and many others. Students are conscious of all these benefits and as figure 1 states, almost all the participants from the study agree on the fact to increment the amount of time they spend at the lab.

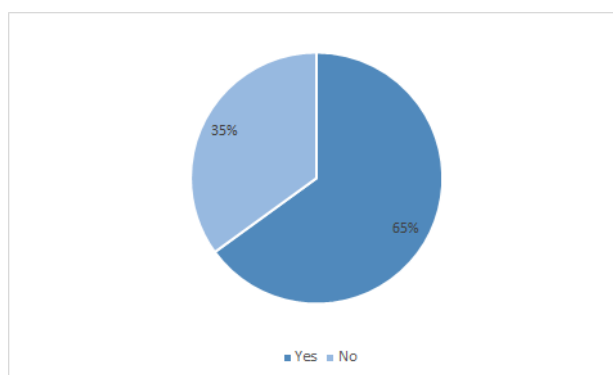
**Figure 1. Opinions of students about the amount of time of lab classes and if it should be increased in the curriculum from the English Teaching Major**



Source: Authors' own elaboration with information collected from the study. (2017)

However, as it can be seen in figure 2, 35% of the students consider that the use of this technological resource has not been employed in an appropriate way because they have not learned the language as expected. It is acceptable when the author mentions that "the language laboratory should not have the central role in the language classroom on the contrary, teachers must pay close attention to the improvement reached by their students during the time they spend in the lab sessions" (Cesar Navas Brenes, 2006, p.6).

**Figure 2. Opinions of students regarding if the lab has been used as a didactic resource to promote language learning in the English class.**

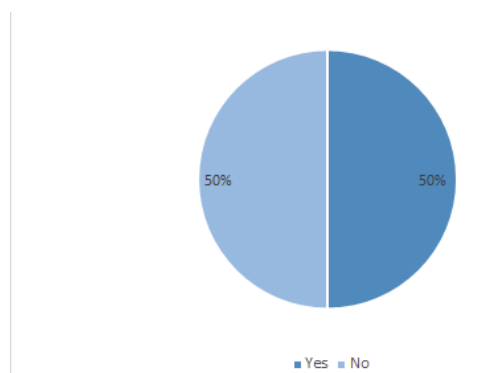


Source: Authors' own elaboration with information collected from the study. (2017)

The use of multimedia classrooms in language labs should promote the development of students listening skills and become a resource all teachers must take advantage of. Therefore, it seems necessary to provide specific training to language teachers in public universities due to the lack of listening strategies to teach a foreign language through technological tools.

Figure 3, highlights that what happened to listening skills development is very similar when focusing on grammatical structures in the language lab. Almost half of the population believes that they have not done enough practice to improve or learn new grammar structures through the use of technology in class, which is a very unfortunate situation because teachers can work on different skills, opposed to only studying pronunciation in an isolated form, when they utilize audio.

**Figure 3. Grammatical structures are mastered through the use of the language laboratory**



Source: Authors' own elaboration with information collected from the study. (2017)

Language must be contextualized, to provide valid teaching materials and in the same way documentaries, radio interviews, and other resources are very rich to use when studying a second language. In this sense, María Mertzani (2011, p.119), points out that:

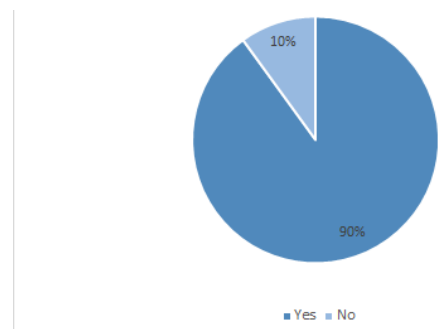
Computer Assisted Language Lab (CALL) is capable of promoting greater communicative interchange than any other educational medium has so far been able to do. (...) CALL offers access to natural language resources by taking into consideration learners' needs and interests.

(...) CALL promotes personalized instruction and individualization in L learning, which, consequently, can increase learners' motivation since students direct much of the learning themselves. (...) CALL allows L teachers to process and present authentic materials with flexibility.

Then, this research remarks the need to provide training to university language teachers with the purpose of improving creative teaching techniques regarding the use of technology to enrich students' learning experiences and the production of original teaching materials, which can be adapted to different content and population.

Because of these findings, it can be inferred that valuable technological resources such as a well-equipped language lab has not been used to promote authentic language learning. Thus, there could be a perfect learning environment and the most modern technological tools, but if there is not an updated teacher who can take advantage of every detail when teaching, then the resources may not be enough without the appropriate training. On the other hand as Figure 4 shows, when learners were asked about the level of achievement of their pronunciation skills development in the language lab, 90% of them attributed their positive performance to the use of both the equipment and the software used during their classes at the lab.

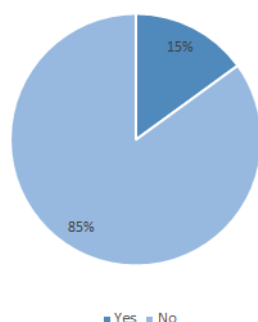
**Figure 4. Opinions of students when asked about if the equipment and the software employed in the language lab has helped them to improve pronunciation skills**



Source: Authors' own elaboration with information collected from the study. (2017)

Besides, Figure 5 indicates that students are not aware of all the facilities that language laboratory classes can have almost 90% of the participants did not know that they were able to record themselves during classes so that they can use this valuable material in a personalized way in order to have a feedback session.

**Figure 5. Students knowledge about all the functions that can be done through the use of the language laboratory**



Source: Authors' own elaboration with information collected from the study. (2017)

One advantage of in-class recordings is the opportunity for peer and teacher feedback. This allows the speaker(s) to receive immediate feedback and the peers a chance to increase their listening skills. It is best to have classmates listen for a particular feature agreed upon in advance. A taped recording permits all parties to review the performance afterward and to fill out an evaluation form. (Marianne Celce-Murcia, Donna Brinton and Janet Goodwin, 1996, p.352).

Additionally, students agree that listening is one of the hardest skills to master. They need a lot of practice to develop their abilities to comprehend what native speakers say. Participants consider that there is a lack of interest of some teachers because they do not come up with creative and technological listening practices during lab classes. Jeremy Harmer (2008, p.133), explained that:

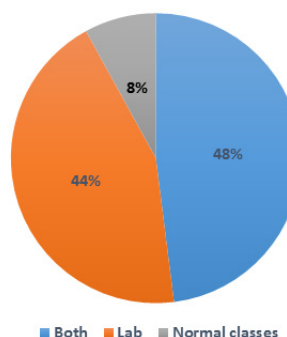
listening is good for our students' pronunciation, too, in that the more they hear and understand English being spoken, the more they absorb

appropriate pitch and intonation, stress and sounds of both individual words and those which blend together in connected speech.

For this reason, teaching listening does not have to be reduced to drills or repetition per se, it implies more aspects that need to be considered such as students active participation, learner autonomy, and motivating practices among others.

Students consider that listening practices should not only be part of laboratory sessions, they think that they have to be covered also during normal classes. Figure 2 shows that 48% of the participants agree on the fact that topics studied in the lab should also be part of a normal class, meanwhile 44% think that only with the lab practice is enough.

**Figure 6. Places where students feel more comfortable when exposed to listening materials**



Source: Authors' own elaboration with information collected from the study. (2017)

Participants also consider that language professors at the campus should maximize the use of all the technological resources they have available in the language laboratory. Some of them consider that all of these materials are not being completely used. In some occasions, learners affirmed that they do not really enjoy language lab classes because they just go there to there to have repetition exercises. They rarely listen to songs or videos. This situation is worrying because at any moment, the setting or resources can substitute a teacher's role in a language

class. On the contrary, Cesar Navas Brenes (2006, p.16), argues that, “language teachers must implement creative and interesting techniques especially designed for language lab sessions”.

Students also consider that having a technological class in which they can improve language skills is very useful. Having internet access and individual laptop computers for each learner is very helpful because they can follow at their own pace and be aware of their own progress during clases. However, there are things that have to be improved since the interviewees believe that some of the professors do not use the lab correctly because they do not know how to use the equipment. At this point, William Charpentier Jiménez (2014, p.9), proposes that “the blending of technology with current teaching practices improves communication, sharing of knowledge, interactivity and spaces and activities where students can advance at their own pace”. This means that language instructors are called to be a guide during their learning process, and they should be ready to implement authentic materials and creative strategies to keep students involved in class activities and providing successful learning experiences to get learners interest when applying the language.

Finally, almost 100% of the participants of the study agreed that the language class time should be increased since the curricular distribution at this moment does not propitiate enough audio practice through the use of the language lab. Following with this idea Hassan Saleh Mahdi and Muji Eddin Mohammed El-Naim (2012), considers that there are a lot of benefits provided through the use of technology in the language class because it enables students to have meaningful and authentic conversations with others in the target language, encourages a collaborative spirit among students, enhances motivation, and reduces anxiety. It also improves the quality of language output, and offers an effective environment for learner autonomy and empowerment. In addition, it provides an opportunity for learners to monitor their own language production and learn from each other. There is no reason why teachers should not take advantage of this valuable tool to enhance language learning not only during lab class, but in speaking, reading or writing sessions.

## 5. Conclusions

To conclude, the new generations of students require more dynamic and practical techniques to learn a new language, and language laboratories are part of the modern teaching strategies due to the influence of technology in the educational process. William Charpentier Jiménez (2014, p.6), points out that “(...) Technology is not the solution, but it is part of the solution”. Furthermore, Harris (2011) and Hristova (1990), quoted by Boutonglang Denduang and Felicia Flores (2011, p.197), indicate that “several studies had shown that using technology in the classroom could effectively increase students’ engagement in EFL contexts”. So, Technology in the classwork not only motivates students and facilitates the acquisition of new knowledge but also as María José Quesada Chaves (2015, p.3), concludes, it works as a resource that provides support to those students that present difficulties when learning a second language.

Furthermore, this study remarks that the language laboratories allow students to improve their listening skills, which is one of the most difficult skills to develop due to the lack of practice in Spanish speaking countries . As Boutonglang Denduang and Felicia Flores (2011, p.205), state, “Using technology such as video in language teaching in an English language classroom provides opportunity to students in experiencing “authentic language” learning tools”.

Also, this research concludes that language laboratories require teachers with professional skills and creative lesson plans to complement the teaching process and provide significant learning experiences to learners not only to motivate them but also to develop their linguistic skills efficiently. Then, teachers should use updated online materials that allow students to practice not only in the classrooms but also at home, which may benefit the use of computer to study, solving exercises, and receiving feedback after each homework practice.

As Cesar Navas Brenes (2006, p.16), concludes “language teachers must implement creative and interesting techniques especially designed for language lab sessions”. In addition, Cesar Navas Brenes (2006, p.2), states that “Language instructors may use the language laboratory



in order to improve those areas in which the students are facing problems such as structure or pronunciation". Besides, William Charpentier Jiménez (2014, p.16), indicates that:

Professors serve as models to students, especially to those who want to work in the field of education. By not using and therefore, not showing students how to use digital tools when teaching English, learners do not develop the necessary skills and do not feel confident to use these tools themselves.

Therefore, it is essential to clarify that teachers' support and feedback cannot be replaced by any pedagogical resource and as Marisela Díaz Tremarias and Teresa Noriega Velásquez (2009, p.43), establish, videos do not take teachers' place but rather function as an educational tool to reinforce the acquisition of knowledge.

So, modern teachers in the University field must be updated to implement the use of language laboratories in their English classes, as Cesar Navas Brenes (2006, p.8), indicates "the field of applied linguistic requires teachers who can easily deal with technological innovations".

Finally, this study suggests that the more practice students have in the target language, the better linguistic competence development they get from the tasks in the language laboratories. Thus, the teachers, their plans and teaching strategies, as well as students engagement in their own learning process work as a whole to acquire knowledge and apply communication abilities, which can be improved by working with didactic tools in the language laboratories.

## 6. References

- Arslanyilmaz, A. (2013) Computer-assisted foreign language instruction: task based vrs form focused. *Journal of Computer Assisted Learning*. doi: 10.1111/jcal.12003 [Consultado 03-11-17]
- Denduang, B. y Flores, F. (2011) A study on integrating technology to engage 7th graders into an English as a foreign language (EFL) classroom in a rural secondary school, Thailand. *International Journal of Arts & Sciences*, 4 (18), 195-206. Retrieved from [http://www.openaccesslibrary.org/images/0418\\_Denduang\\_Boutonglang.pdf](http://www.openaccesslibrary.org/images/0418_Denduang_Boutonglang.pdf) [Consultado 15-11-2017]
- Celce-Murcia, M., Brinton, D and Goodwin, J. (1996) *Teaching pronunciation..* New York, U.S.A.: Cambridge University Press [Consultado 10-01-18]
- Charpentier Jiménez, W. (2014) The use of ICTs in the BA in English Teaching. *Revista Actividades Investigativas en Educación*, 14 (1), 1-23. Retrieved from <http://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v14n1/ao6v14n1.pdf> [Consultado 10-12-17]
- Chang, W. A. (2007) *The English as a foreign language writing classroom and weblog: The effect of computer mediated communication on attitudes of students and implications for EFL learning*. [Thesis for the degree of doctor]. Universidad de Newcastle Upon Tyne. Retrieved from <https://theses.ncl.ac.uk/dspace/bitstream/10443/1038/1/Chang%2007.pdf> [Consultado 11-01-18]
- Díaz Tremarias, M, y Noriega Velásquez, T. (2009) Utilización de videos didácticos como innovación en la enseñanza de la toxicología. *Educación Médica Superior*. 23 (3), 38-40. Retrieved from <http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v23n3/emso4309.pdf> [Consultado 2-12-17]

- Gutiérrez-Soto, M. V, Piedra García, L. A, Mora Umaña, A. M, Francis Salazar, S, Rodriguez Montero, W, y Chanis Reyes, O. (2012) Docencia constructivista en la universidad. Costa Rica: Estación Experimental Fabio Baudrit M. [Consultado 15-12-17]
- Harmer, J. (2008) *How to teach English*. China.: Pearson Longman. [Consultado 15-12-17]
- Quesada Chaves, M.J. (2015) Creación de videos educativos como estrategia didáctica para la formación de futuros docentes de inglés. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. 15 (1), 1-19. Retrieved from <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/17588> [Consultado 06-01-2018]
- Martínez Gutiérrez, F. y Acosta, Y. (2011) Integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la universidad: 10 propuestas de aprendizaje. *Revista Mediterránea de Comunicación*. (2), 43-58. Recuperado de [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/17158/1/ReMedCom\\_02\\_03.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/17158/1/ReMedCom_02_03.pdf) [Consultado 5-12-17]
- Mertzani, M. (2011) Computer- Assisted Language Learning in British Sign Language Learning. *Sign Language Studies*, 12 (1), 119-161. Retrieved from ezproxy [Consultado 13-12-17]
- Monteagudo Valdivia, P, Sánchez Mansolo, A y Hernández Medina, M. (2007) El video como medio de enseñanza. Universidad Barrio Adentro. República Bolivariana de Venezuela: *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 21 (2). Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v21n2/emso6207.pdf> [Consultado 7-12-17]
- Navas Brenes, C. (2006) The Language laboratory and the EFL Course. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 6(2), 1-25. Retrieved from <http://www.redalyc.org/pdf/447/44760202.pdf> [Consultado 10-11-17]
- Saleh Mahdi, Hassan, y Mohammed El-Naim, Muji Eddin. (2012) The effects of Informal Use of Computer-Mediated Communication on EFL Learner Interaction. *Studies in Literature and Language*, 5 (3), 75-81. Retrieved from ebscohost [Consultado 7-12-17]
- Stroia, M. (2012) Learning with computers- a serious challenge for the didactic of foreign language teaching. *Social Behavior of Sciences*, 65(1), 38-42. Retrieved from ebscohost. [Consultado 3-12-17]

## 7. Appendices

### Appendix A. Cuestionare A

#### **This instrument is targeted to students from the English Major at the Pacific Campus of the University of Costa Rica**

The main objective of the following questions is to identify the main benefits produced when using the language lab for mastering listening and speaking skills. The information will be used for academic purposes only. Thanks in advance.

Date: \_\_\_\_\_

Level in your career : \_\_\_\_\_

Age: \_\_\_\_\_

Gender: \_\_\_\_\_

Instructions: Mark with

an (X) the option that best expresses your opinion according to the required information.

Skills improvement through the use of the language lab					
Statement	Very Good	Good	Regular	Poor	Very Bad
1. In which category would you place the improvement reached in your listening comprehension through the practice performed in the language laboratory?					
2. Have you improved your English pronunciation thanks to activities performed in the language laboratory? In which category would you place this achievement?					
3. Have you improved your grammar through exercises performed in the language lab sessions? How would you place this achievement?					

Learners autonomy through the use of the language lab				
Statement	Always	Sometimes	A l m o s t Never	Never
4. Do you take advantage of the language laboratory sessions, and actively participate repeating words or sentences aloud?				
5. In this course you are able to record the language lab session; as a result, you can listen to your improvement as well as to the mistakes you have made. Therefore, do you take advantage of this opportunity and practice at home the material your have recorded in class?				

**Instruction:** Read the following questions and answer them completely

6. Do you have any comment about the language lab session in general?

---



---

7. Have you found advantages or disadvantages with the new Language Lab equipment?

---



---

8. How can you compare the new language lab equipment (computer and software) with the equipment we had in the previous years?

---



---

9. How should it be the length of time of the language lab sessions?

---



---

10. Where do students feel more comfortable at the moment of repeating sentences aloud?

---



---

## Guía para la presentación de trabajos en la *Revista Pensamiento Actual*

**Objetivo.** El objetivo de la Revista Pensamiento Actual de la Universidad de Costa Rica es difundir la investigación científica y promover la reflexión académica en diversos campos del quehacer universitario.

**Periodicidad.** Semestral. El primer número comprende desde junio hasta noviembre; el segundo, desde diciembre hasta mayo.

**Idiomas.** Recibe artículos en español e inglés, portugués o francés.

**Gratuidad.** No cobra por ingreso o procesamiento de artículos.

**Identificación.** ISSN: 1409-0112 / e-ISSN: 2215-3586  
Universidad de Costa Rica Revista Pensamiento Actual

**Protección.** Todos los artículos publicados, están protegidos con una licencia Creative Commons 3.0(Reconocimiento–NoComercial–SinObraDerivada) de Costa Rica. Esta licencia se puede consultar en: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/>

**Política de autoarchivo:** La revista permite el autoarchivo de los artículos en su versión arbitrada, editada y aprobada por el Consejo Editorial de la Revista Pensamiento Actual para que estén disponibles en Acceso Abierto a través de Internet. Más información en el siguiente link: <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/pensamientoactual>

**Descriptorios temáticos:** Brinda cobertura a una amplia variedad temática: todos aquellos que sean de orden académico, filosófico, científico, didáctico, cultural, social o artístico.

**Política de acceso abierto.** Esta es una revista de acceso abierto, lo cual implica que todo el contenido puede ser consultado libremente y sin costo alguno para el usuario. Los lectores pueden leer, descargar, copiar, distribuir, imprimir y buscar los artículos en esta revista sin solicitar permiso previamente del editor o al autor, siempre que su uso se corresponda con fines educativos, completamente ajenos al plano lucrativo.

**Política de detección de plagio.** Todas nuestras publicaciones son estrictamente originales y son controladas con el programa antiplagio Turnitin® y un estricto código de ética. En caso de comprobar un plagio o un robo de ideas será denunciado ante la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Costa Rica, para que se proceda de acuerdo con la normativa nacional, en lo referente a propiedad intelectual.

**Código de ética.** La Revista será regulada, al igual que todas las publicaciones de la Coordinación de Investigación de la Sede de Occidente, por el código de Ética de la Editorial Sede de Occidente. Este código se puede consultar en [http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/pensamiento-actual/pages/view/codigo\\_etica](http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/pensamiento-actual/pages/view/codigo_etica)

**Tipo de artículos.** La Revista publica artículos inéditos de los siguientes tipos: artículo científico (texto con evidencia empírica y metodología bien delimitada) Máximo 25 páginas, estos son derivados de una investigación, experiencia de acción social o de docencia. Refiere los alcances logrados y sus posibles aplicaciones científicas. Debe plantear los objetivos, el método utilizado y los resultados. Debe expresar sus propios propósitos y mostrar independencia con respecto a la investigación que lo sustenta.



**El ensayo bibliográfico.** Máximo 25 páginas. Consiste en una síntesis comentada de informes de investigación, artículos de investigación, libros, entre otros, de un determinado ámbito de estudio relacionado con alguno de los temas que la Revista acepta.

**El ensayo científico.** Máximo 25 páginas. Es el tipo de texto que defiende una tesis o contrapone dos tesis o más acerca del objeto de estudio específico que trata. Es un discurso reflexivo en el que se enfatiza en el análisis de los estudios vigentes y las ideas planteadas hasta ese momento en un tema específico, con el objetivo discutir acerca de sus alcances y relevancia.

**La semblanza.** Máximo 25 páginas. Es un bosquejo biográfico que destaca los eventos más sobresalientes relacionados con algún ámbito de investigación que determinaron el carácter, los estudios y la relevancia histórica de un personaje o institución. Se reconocen sus logros y alcances en su campo de estudio y cómo sus acciones modificaron el curso de la historia del país o del saber específico. Se reconoce la marca que la persona dejó.

**Reseñas. Máximo 25 páginas.** Se trata de textos que resumen experiencias en relación con proyectos, iniciativas, políticas culturales, educativas, artísticas o en salud y textos literarios. Se presentan con el rigor de un ensayo pero permiten la apreciación subjetiva de quien escribe.

**Otras colaboraciones:** textos literarios breves o documentos de arte visual con su respectivo análisis preliminar.

**Cesión de derechos autorales.** Para la aceptación del artículo, los autores ceden a la Revista Pensamiento Actual de forma gratuita, exclusiva y por plazo indefinido. Los autores aceptan que los textos sean ajustados por el equipo de edición, según la “Guía para la presentación de artículos de la Revista Pensamiento Actual”, establecidas y publicadas en el sitio web oficial de la Revista <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/pensamientoactual>. En esta guía se refieren procedimientos, estilo, formato, corrección, edición, traducción, publicación, duración del proceso editorial y otros requerimientos solicitados en la normativa. Esta cesión debe realizarse por escrito.

**Sistema de arbitraje.** La Revista Pensamiento Actual solo recibirá artículos que cumplan con las temáticas y los formatos descritos. Los artículos que no se ajusten a estas especificaciones serán devueltos para su correspondiente ajuste por parte del autor.

Todos los artículos aceptados serán evaluados por dos lectores externos a la Revista en la modalidad de “doble ciego”; es decir, los autores desconocerán quién los evaluará y los lectores desconocerán a quién pertenece la autoría del texto que valoran.

Resultados de evaluación: Ser publicado, ser publicado si atiende recomendaciones, quedar pendiente su publicación (faltan datos) y no publicarse.

En caso de no haber consenso entre las personas evaluadoras, el escrito se someterá a una tercera lectura, para que su criterio permita decidir si se publica o no se publica.

Las observaciones serán enviadas a los autores y cuando las observaciones hayan sido contempladas, se recibirá la versión final del autor.

Dictamen definitivo. Será el Comité editorial, en reunión, quien emitirá el dictamen definitivo, sobre los textos ya corregidos en versión final del autor.

**Ajustes finales.** Una vez aprobados los artículos para el volumen y número correspondiente se procederá a la corrección filológica que, en Pensamiento Actual, sigue las normas de escritura discutidas por la Real Academia Española (en el caso de los textos en español), por lo que no se emplea el mal llamado lenguaje inclusivo. Luego se realizará la diagramación y su publicación.

La Revista Pensamiento Actual publicará resultados de investigaciones, ensayos y notas técnicas en los diversos campos del quehacer universitario. Se aceptan trabajos originales e inéditos, relacionados con diversas disciplinas, producto de la actividad académica con el objetivo de difundir conocimientos y experiencias desarrolladas en la Sede de Occidente o fuera de ella.

La originalidad de cada propuesta dependerá de: que presente un tema novedoso o un enfoque innovador en temas que ya hayan sido tratados; que aplique una metodología nueva o diferente para tratar un tema o que sea una revisión de un tema que muestre una nueva relación entre contenidos o autores con aportes sustanciales.

El escrito no sobrepasará las 25 páginas (papel 8,5 x 11, letra Arial tamaño 12 y a doble espacio). Los márgenes serán superior: 3 cm, inferior: 4 cm, izquierdo: 4 cm, derecho: 3 cm.

El título de cada trabajo debe ser sintético, no abarcar más de 12 palabras. El título debe ir –cuando menos- en inglés y en español. Debajo de este se hará constar el nombre del autor o de los autores e indicar el grado académico, su especialidad y la dirección convencional o electrónica donde pueda ser localizado; además debe señalarse la institución con la que se relaciona profesionalmente el autor o cada uno de los autores.

Los artículos científicos deberán ir precedidos de un resumen en español y otro en inglés no mayor de 300 palabras, en el que se defina el contenido del trabajo de manera rigurosa, con indicación expresa sobre los objetivos metodología (muestra o población, instrumentos de recolección de datos) y los principales resultados. En caso de ser el resultado de una investigación bibliográfica deberá contener el contenido, objeto de estudio, fundamentación teórica y principales resultados. Igualmente, deben anotarse un mínimo de 5 palabras clave, tanto después del resumen en español, como del resumen en inglés, en este caso las palabras irán en inglés, después de la leyenda “Keywords”.

El texto deberá subdividirse en las partes necesarias para su clara exposición y correcta comprensión, por ejemplo: introducción, materiales y métodos, conclusión, bibliografía.

Si el artículo contiene cuadros, mapas, gráficos e ilustraciones deben venir claramente copiados (máxima calidad) en la versión digital.

La cronología y la escala deben aparecer en la figura (nunca en el pie). Se evitarán los cuadros muy extensos o muy pequeños; igualmente, deben indicarse los créditos de toda imagen, cuadro, diagrama, figura, fotografía o mapa.

Cada artículo presentado debe incluir la bibliografía utilizada. Esta se asignará al final, en orden alfabético y sin hacer distinciones entre los tipos de documentos. Para su elaboración se utilizarán las normas del Sistema Harvard.

Toda bibliografía debe incluir los siguientes datos en la secuencia que corresponde al estilo de citación Harvard:

**Para un libro:** Autor. (Año). Título. Edición. Ciudad: Editorial, páginas.

**Para artículo:** Autor. Año. “Título del artículo”. Título de la revista, volumen (número): páginas.

**Para tesis:** Autor. (Año). Título. (Tesis, grado). Ciudad: Universidad.

**Para eventos:** Autor. (Año). Título de la ponencia. Título del evento. (número: lugar: fecha). Lugar: Editorial, páginas.

**Para fuentes de Internet:** Autor. (Año). Título. Lugar: Publicador. Disponible en: URL (fechas de acceso).

Las notas explicativas deberán colocarse con una llamada numérica y remitirse al pie de página.

Este consejo se reserva el derecho de hacer cambios en el original con el fin de mantener la homogeneidad y la calidad de la publicación. Una vez aceptado el trabajo para su publicación, no puede ser publicado en otro medio de difusión sin la autorización previa del Editor.

### **Sistema de arbitraje**

Los artículos se reciben en la dirección electrónica [pensamientoactual.so@ucr.ac.cr](mailto:pensamientoactual.so@ucr.ac.cr) y en [pensamientoactual.so@gmail.com](mailto:pensamientoactual.so@gmail.com); se le agradece a los autores que empleen ambas direcciones para evitar extravíos de material. Igualmente, los autores pueden entregar una versión digital y una en papel en la Coordinación de Investigación de la Sede de Occidente. No se aceptan contribuciones que no cumplan con las normas establecidas por el Consejo Editorial de la Revista.

Una vez recibido el artículo, el autor recibirá un correo electrónico en el que se corroborará su recepción, en este se indicará el título del artículo, el autor y la fecha, para el orden de los registros. Todos los artículos recibidos serán sometidos a un sistema de evaluación con evaluadores anónimos, externos a la Revista y de ser posible, relacionados con centros de investigación o de docencia fuera de Costa Rica, siempre se tratará de especialistas en el área del conocimiento correspondiente al tema tratado en el artículo por evaluar.

Los evaluadores tendrán un mes calendario para dictaminar el artículo y, si es aceptado por el Consejo Editorial, se le comunicará por escrito al autor la decisión, quien tendrá quince días hábiles para efectuar las modificaciones correspondientes y remitir de nuevo su trabajo al Director de la Revista. Junto con la versión final del artículo, deberá adjuntar una declaración jurada en la que se haga constar la originalidad del artículo, así como que no ha sido publicado ni se publicará en otro medio, ya sea escrito o electrónico.