

UNIVERSIDAD EN DIÁLOGO
REVISTA DE EXTENSIÓN

ISSN 2215-2849 EISSN: 2215-4752

Universidad Nacional, Costa Rica
Vicerrectoría de Extensión



UNIVERSIDAD EN DIÁLOGO

Revista de Extensión
Volumen 8, No 1 Enero-Junio 2018

Dr. Alberto Salom Echeverría

Rector

Universidad Nacional

Consejo Editorial

Licda. María Eugenia Restrepo Salazar, Universidad Nacional, Vicerrectoría de Extensión, Editora en Jefe, Costa Rica
M.Sc. Marlene Flores Abogabir, Universidad Nacional, Vicerrectoría de Extensión, Editora Académica, Costa Rica
M.A.U. María Elena Camacho Villalobos, Universidad Nacional, Centro de Investigación y Docencia en Educación, Asesora de Edición, Costa Rica
M.Ed. Yadira Cerdas, Universidad Nacional, Vicerrectoría de Extensión, Costa Rica

Consejo científico internacional

Sandra Batista De Deus, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
Marielos Arlen Marin, Universidad de Massachusetts, Estados Unidos
Roberto Aparicio Alvear, Universidad Marítima Internacional, Panamá
Diego Alfonso Erba, Universidad Nacional del Litoral de Santa Fe, Argentina
Humberto Tommasino Ferraro, Universidad de la República, Uruguay
Mynor René Cerdón y Cerdón, Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA), Guatemala
Juan José Rojas Herrera, Universidad Autónoma Chapingo, México
Mario Andrés Piumetto, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina
Raúl Alfredo Linares, Universidad Nacional de Rosario; Universidad Nacional del Litoral, Argentina
Annette María Tejada Tejada, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana
Marcilene de Assis Alves Araujo, Centro Universitario UnirG, Brasil
Roberto Aparicio Alvear, Universidad Marítima Internacional, Panamá

Consejo Editorial de la Universidad Nacional

M.Sc. Marybel Soto Ramírez Presidenta
Ml. Erick Álvarez Ramírez, Director Programa de Publicaciones e Impresiones
Dra. Shirley Benavides Vindas, Miembro académica
M.L. Gabriel Baltodano Roman, Secretario
Licda. Marlene Agüirre Chaves, Miembro académica
Fabián Campos Mora, estudiante

Dirección editorial:

Licda. Alexandra Meléndez Calderón
amelende@una.cr

Equipo Técnico:

Filología: Valeria Alfaro Vargas
Diagramación: María Amalia Penabad Camacho
Asistente: Karina Vargas García

Vicerrectoría de Extensión

Plaza Heredia, Local C-31
Universidad Nacional Campus Omar Dengo
Heredia, Costa Rica
Apartado 86-3000 Heredia
universidadendialogo@una.cr
<http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/dialogo/index>
Teléfono: (506) 2277 - 3735 y (506) 2277- 3736

La corrección de estilo es competencia exclusiva del Consejo Editorial de la revista.

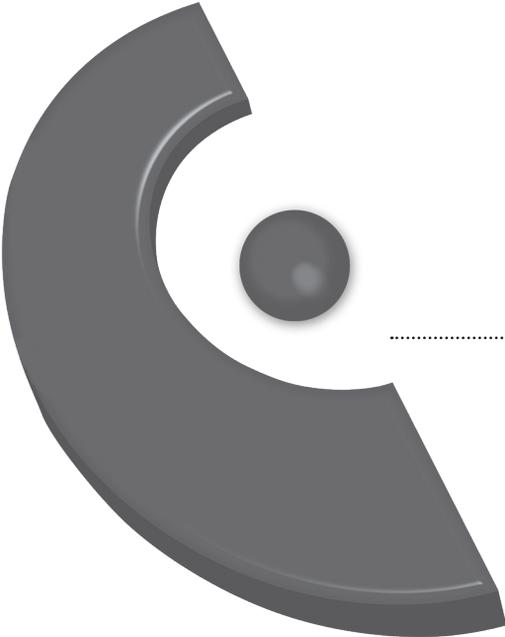


Publicación (electrónica e impresa) institucional de la Vicerrectoría de Extensión de la Universidad Nacional, Costa Rica, para la difusión del quehacer extensionista, dirigida a la comunidad universitaria y a la comunidad nacional e internacional. Periodicidad semestral (dos revistas por año: enero-junio y julio-diciembre).

UNIVERSIDAD EN DIÁLOGO
REVISTA DE EXTENSIÓN
VOL. 8, N° 1

Enero-Junio, 2018





CONTENIDO

Presentación

María Eugenia Restrepo Salazar 7-8

Artículos 9

Enseñanza de idiomas mediante la acción social

Rosberly López Montero 11-22

Percepción de creencias, fantasías y temores de los alumnos tutores y las alumnas tutoras en momentos previos al ejercicio de su práctica

Elizabeth Jorge, Macarena Guzmán, Lucía Muñoz y Andrea García 23-37

La acción sustantiva universitaria y la articulación con el entorno: caso Sede Regional Chorotega de la Universidad Nacional de Costa Rica

Andrea Suárez Serrano, Sandra Lezcano Calderón y Pável Bautista Solís 39-56

**Visión de la extensión en Sedes Interuniversitarias,
recomendaciones para la incorporación de acciones en zonas
regionales. Eje: políticas de extensión. Sub-eje: orientaciones
para las políticas de extensión en la Universidad Nacional**

Karla Miranda Benavides, Gaudy Prendas Aguilar y

Scatk Noguera Moya 57-71

**La integración de la extensión, la docencia y la investigación
universitarias: el caso del Proyecto Team-UNA de la
Sede Regional Brunca**

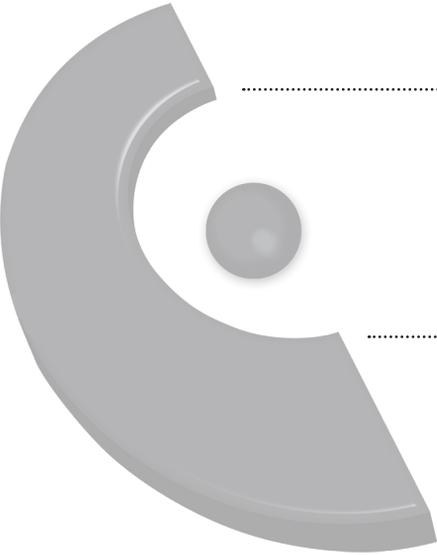
Lena Barrantes Elizondo, Evelyn Valverde Marín y

Emanuel Quesada Estrada 73-84

**La formación profesional universitaria en extensión:
una experiencia vivida**

Jennifer Eunice Vanegas Araya 85-97

Pautas de publicación 99-116



PRESENTACIÓN

La extensión universitaria es una acción que se destaca por la relación de la universidad con la comunidad, estableciendo un diálogo para el beneficio de todas las personas involucradas. Las prácticas extensionistas son muy diversas, lo cual ha permitido el desarrollo de espacios para el intercambio académico, la difusión y consolidación como proceso formativo en la academia.

En este volumen de Universidad en Diálogo se exponen experiencias vinculadas a la enseñanza de idiomas mediante la acción social en la Sede Pacífico de la Universidad de Costa Rica, la cual busca dejar en evidencia la importancia de aprender nuevos idiomas y facilitar posibilidades para su aprendizaje en las zonas fuera de la Gran Área Metropolitana (GAM).

Desde la Universidad de Córdoba, Argentina, se plantea una reflexión en torno a la percepción de creencias, fantasías y temores de los alumnos tutores y las alumnas tutoras en momentos previos al ejercicio de su práctica, cuyo objetivo es reflexionar sobre los



sentimientos de los y las jóvenes antes de comenzar el ejercicio de su rol como profesionales en el campo de la extensión universitaria.

Asimismo, la Sede Regional Chorotega de la Universidad Nacional presenta la experiencia “La acción sustantiva universitaria y la articulación con el entorno”, artículo en el que se analiza cómo los proyectos de extensión e investigación influyen en la articulación interna y externa de la Sede para cumplir con las diferentes actividades de la acción sustantiva universitaria.

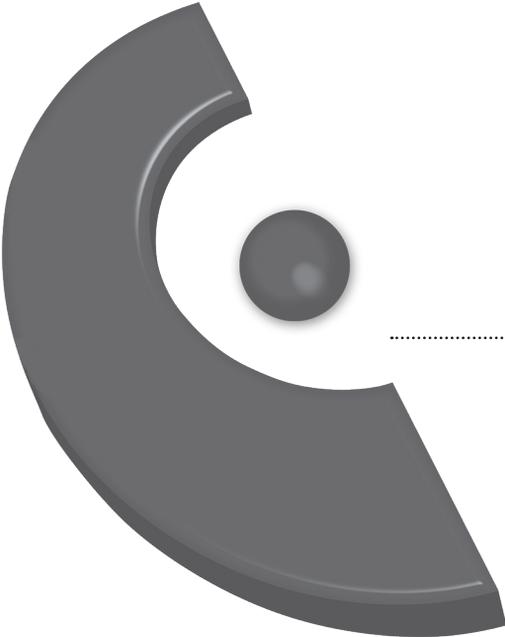
Continuando en la línea de los aportes de las sedes, se expone en el artículo “Visión de la extensión en Sedes Interuniversitarias, recomendaciones para la incorporación de acciones en zonas regionales” la perspectiva de un grupo de académicos y académicas en torno a la extensión universitaria en el ámbito de las sedes; además describe el estado de la extensión en los planes de estudio de la Sede Interuniversitaria de Alajuela y se presenta un análisis de la normativa vigente respecto a la extensión. También, se estudia un modelo de análisis administrativo y su aplicación en términos de una política de extensión.

Por otra parte, el Campus Pérez Zeledón de la Sede Regional Brunca da a conocer el trabajo realizado por el proyecto Team-UNA, que trabaja con el sector estudiantil del Ciclo Diversificado de la Educación General Básica para el mejoramiento de su calidad de vida a través de la oferta de tutorías en inglés gratuitas, logrando así vincular la docencia y la extensión. Este proyecto gestiona la participación de estudiantes de la carrera Bachillerato en la Enseñanza del Inglés como tutores y tutoras de estudiantes de secundaria procedentes de colegios públicos de la región.

Por último, el artículo “La integración de la extensión, la docencia y la investigación universitarias” deja en evidencia cómo el proyecto es un catalizador de aprendizaje vivencial que fomenta el análisis crítico, la toma de decisiones y la resolución de problemas, elementos necesarios que respaldan la integración de la docencia, la extensión y la investigación educativas.

Agradecemos a los autores y las autoras sus aportes desde los proyectos con componente de extensión que fomentan una fuerte articulación con las comunidades y aliados estratégicos, ampliando el conocimiento de diversas disciplinas, mejorando la interacción y colaboración con organizaciones sociales, instituciones públicas y pares internacionales.

María Eugenia Restrepo Salazar
Editora en jefe



ARTÍCULOS

Enseñanza de idiomas mediante la acción social

Language Training Through University Extension

*Rosberly López Montero*¹
Universidad de Costa Rica
Sede del Pacífico
Puntarenas, Costa Rica
ros_ber_ly@yahoo.es

Recibido 26/10/2017 Aceptado 16/01/2018

Resumen. El presente artículo tiene como objetivo dar a conocer parte del trabajo realizado mediante el proyecto de Extensión Docente de la Vicerrectoría de Acción Social denominado Idiomas para la Comunicación Internacional, el cual se desarrolló en la Sede Regional del Pacífico de la Universidad de Costa Rica. Parte de este trabajo fue divulgado en el Taller de Extensión Universitaria del Congreso Internacional Universidad 2016 en la modalidad de póster. La importancia de aprender nuevos idiomas y facilitar posibilidades para su aprendizaje en las zonas fuera de la ciudad capital es una tesis que se defiende a lo largo de estas páginas y que se alcanza gracias a la acción social.

Palabras clave: extensión universitaria, idiomas, multilingüismo.

¹ Máster en Lingüística de la Universidad de Costa Rica. Licenciada en la Enseñanza del Inglés. Docente e investigadora de la Sede del Pacífico de la Universidad de Costa Rica. Coordinadora del proyecto de Extensión Docente ED-2884: Idiomas para la Comunicación Internacional.



Abstract. This paper aims to describe some of the work developed through using the *Idiomas para la comunicación internacional* (Languages for International Communication) *Project*, a university extension project the Pacific Regional Campus of University of Costa Rica has been conducting. Part of this paper was presented in the form of a poster in the *Universidad 2016 International Congress*. The importance of learning new languages and facilitating possibilities for their learning in regions outside the capital city is a thesis defended throughout these pages and is a goal reached thanks to university extension programs.

Keywords: languages, multilingualism, university extension.

Introducción

Actualmente, el conocimiento de otros idiomas es imperante ante las nuevas demandas laborales globales. Desafortunadamente, muchas de las oportunidades educativas en diversos campos, incluida la educación bilingüe, se enfocan en las áreas urbanas y centrales de los países, dejando de lado las zonas rurales o periféricas.

Las zonas rurales de Costa Rica, así como las provincias lejos de la ciudad capital, presentan una falta de acceso a servicios de educación vinculados a la instrucción de diferentes idiomas. Con respecto a esto, Acuña, Barahona y Ceciliano manifiestan que “la oferta pública debe considerar adecuados niveles de descentralización de los servicios educativos en idiomas, que ofrezcan el aprendizaje con criterios de calidad y eficiencia como se ofrecen en las regiones centrales del país” (2010, p. 17).

Esta situación es de particular importancia en un país cuya economía se encuentra altamente impulsada por el turismo internacional, siendo esta actividad una de las que más fuentes de trabajo genera a los habitantes de estas regiones. En este sentido, desde las sedes regionales de la Universidad de Costa Rica se tejen proyectos con proyección a la comunidad para fortalecer estas regiones y disminuir la brecha social y la disparidad existente entre comunidades periféricas y la ciudad capital. Específicamente en el área de idiomas, la Sede del Pacífico trabaja desde diciembre del 2011 para facilitar a las comunidades vecinas una opción académica permanente en capacitación de idiomas mediante el proyecto de extensión docente Idiomas para la Comunicación Internacional (ICI), por lo que en



las siguientes líneas se dan a conocer los alcances de este proyecto en la región para facilitar la instrucción de idiomas y de esta manera contribuir a la reducción de la brecha social.

Antecedentes

Del contexto sociogeográfico

La Sede del Pacífico de la Universidad de Costa Rica, Arnoldo Ferreto Segura, se encuentra situada en el cantón Central de la provincia de Puntarenas. Esta sede universitaria ha tenido presencia en la región desde la década de los años setenta, pero es hasta el año 1992 que “el Consejo Universitario otorga el grado de Sede Regional del Pacífico a este centro de estudios superiores” (Chen, 2003, p. 8).

Según los datos del Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC, Censo 2011), este cantón tiene una población de 115 019 habitantes, siendo el más habitado de toda la provincia de Puntarenas.

Además, de acuerdo con Alvarado y López (2012) esta provincia posee altos niveles de pobreza debido a diversos factores que han provocado un aumento en los niveles de desempleo y deserción escolar. Por consiguiente, la existencia de proyectos que permitan una activación de la economía y un progreso académico en la población es fundamental.

En esto contribuye la acción social, la actividad académica sustantiva de la Universidad de Costa Rica mediante la cual “se establece el vínculo Universidad-Sociedad de una manera dialógica y transitiva. Por ello, la Acción Social procura solidariamente, contribuir al desarrollo de capacidades en las comunidades con las que se relaciona” (Vicerrectoría de Acción Social, 2015), y parte de ello es el proyecto de Idiomas para la Comunicación Internacional, proyecto de acción social de la Sede Regional del Pacífico de la Universidad de Costa Rica.

Del proyecto

El proyecto Idiomas para la Comunicación Internacional ofrece capacitación a miembros de la comunidad en general mediante la modalidad de cursos libres. Su objetivo principal es promover el aprendizaje de idiomas

en la comunidad de la provincia de Puntarenas, situada en el Pacífico del país, para que sus pobladores sean capaces de comunicarse con usuarios de diversas lenguas como un medio de apoyo a la diversidad lingüística y reducción de la brecha social.

La enseñanza de los cursos se realiza mediante el enfoque comunicativo y el aprendizaje colaborativo con una metodología interactiva que toma en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje para satisfacer las necesidades de los estudiantes.

El proyecto está constituido por tres programas: Inglés para Jóvenes y Adultos, Inglés para Niños y Otros Idiomas. Este último constituye la parte más innovadora del proyecto, al no existir, al momento de su inicio, otro programa en la zona geográfica de impacto que ofreciera cursos libres de manera continua en idiomas aparte del inglés. Este programa ofrece cursos de Italiano, Portugués y Francés; adicionalmente, ha impartido cursos de Mandarín y de Lenguaje de Señas Costarricense (LESCO). La apertura de cursos en estos idiomas depende de la disponibilidad de docentes y de la población matriculada, lo cual, a su vez, representa uno de los retos más importantes de este proyecto, ya que en ocasiones se ha contado con docentes dispuestos a trasladarse a impartir estos cursos en la región, pero no hay suficiente población estudiantil, o viceversa. Sin embargo, como meta de este proyecto se estableció desde un inicio impartir cada período al menos un curso de un idioma que no sea inglés, meta que se ha cumplido hasta el día de hoy.

Mención aparte merece el programa Inglés para Niños, denominado oficialmente English for Kids. Este programa comienza un año después de iniciado el proyecto. La existencia de un nuevo programa de inglés para niños ha alcanzado una población mayor, ya que muchos padres y madres son conscientes de la importancia de aprender inglés desde pequeños, por lo que el programa English for Kids ha tenido un gran auge desde sus inicios, manejando una población de alrededor de cuarenta niños por período, de edades entre los tres y los doce años de edad. Al respecto, López y Rodríguez (2017) comentan que “su acogida en la comunidad ha sido perceptible por medio de la respuesta de la población y los bajos índices de deserción estudiantil” (p. 3).

Todos los cursos del proyecto son impartidos a lo largo de cuatro períodos al año, de diez semanas cada uno. El programa de cursos completo consta

de un año y medio aproximadamente, realizándose un total de seis cursos; sin embargo, hay programas que han surgido como continuidad de estos, logrando que algunos programas tengan una duración de dos años o más, lo cual depende de cada población; lo más común es que esto suceda en las poblaciones más jóvenes, como niños o adolescentes.

En el caso del programa Inglés para Jóvenes y Adultos, el mismo se encuentra en una transición, pues el programa original constaba de seis módulos de sesenta horas cada uno; sin embargo, debido a lo observado en la población participante, se ha desarrollado un nuevo programa que se encuentra por iniciar, el cual consta de cinco módulos: los tres primeros de setenta horas y los dos últimos de treinta horas. Esto con el objetivo de lograr que una mayor cantidad de personas logre concluir el programa completo sin perder la calidad de este y así reducir de alguna manera un factor tan común en este tipo de cursos: la deserción, más notoria aún en las poblaciones adultas, debido a los diversos compromisos que enfrentan.

Asimismo, el programa Otros Idiomas tiene una duración de seis módulos de cuarenta horas cada uno, una sesión por semana y alberga la enseñanza de cualquier idioma que no sea inglés, para jóvenes y adultos. Por otro lado, el programa Inglés para Niños se divide en Inglés para Preescolares e Inglés para Escolares y consta de veinte horas por curso, son participativos, pues lo importante es que el estudiante aprenda en un ambiente libre de presión por sacar una determinada calificación, a la vez que desarrollan actitudes positivas hacia la lengua meta.

En el caso de Inglés para Escolares, una vez finalizado, se les da la opción de continuar con un programa de Talleres de Inglés Conversacional para Preadolescentes, de treinta horas por módulo para un total de cuatro módulos, y posterior al mismo, se inicia el programa de Talleres para el Fortalecimiento de Habilidades Específicas, los cuales les brindan herramientas para fortalecer el idioma en aspectos como la pronunciación, en destrezas de habla en público, comprensión auditiva y de lectura.

Vale mencionar que este es un proyecto autofinanciado, pero el precio establecido es más bajo de lo que usualmente se cobra por este tipo de cursos en otras zonas del país como la ciudad capital, por lo que se realizan grandes esfuerzos para mantenerlo sin elevar mucho los precios y con la intención de expandirlo a otras comunidades a costos aún más accesibles.

Desarrollo del tema

La importancia del multilingüismo

Kemp (2009) manifiesta que los individuos multilingües pueden poseer niveles de competencia distintos de los idiomas que manejan, aunque no necesariamente deben manejar el mismo grado de competencia lingüística en estos idiomas.

En esta misma línea, López (2014) apunta que

Desde esta perspectiva, una provincia o región puede considerarse multilingüe si sus habitantes tienen algún conocimiento de otros idiomas, aunque el nivel de conocimiento o de competencia lingüística, en cada uno de esos idiomas, varíe. También, podría considerarse una región multilingüe, si los idiomas que manejan son distintos unos de otros (algunos saben italiano, otros francés o inglés) aunque el idioma oficial continúe siendo el español (p. 133).

Por lo anterior, ICI pretende contribuir al desarrollo del multilingüismo en la región, aspecto de alta importancia en la sociedad actual y del que ninguna comunidad debería quedar exenta. Al respecto, Rojas y Mauro (2012) manifiestan que “fomentar el aprendizaje de otros idiomas en la población representa el logro de metas políticas para una mejor inserción en un mundo globalizado” (p. 115). Esto indica la seriedad con la que debe tomarse el aprendizaje de nuevas lenguas en la creación de políticas educativas de los Gobiernos, ya que permitirá, entre otras cosas, que los habitantes compitan en el mercado global, creando mayores y mejores oportunidades para estos.

Así también, de acuerdo con un informe de la UNESCO del 2009, citado por los autores Rojas y Mauro (2012), los programas de educación bilingüe son fundamentales para mejorar la calidad educativa de aquellos con menores oportunidades económicas o sociales, es decir, la educación bilingüe es un motor para promover la equidad social, por lo que se retoma la idea de que las políticas educativas de una nación deben incluir el aprendizaje de idiomas extranjeros.

Por otra parte, el conocer otros idiomas atrae otros beneficios. Vásquez (2009) apunta que las personas que manejan al menos dos idiomas tendrán

un impacto significativo en su desarrollo cognitivo, por lo que aquellos con acceso a programas bilingües tendrán mayores posibilidades de sobresalir en el ámbito académico.

Impacto del proyecto.

El impacto de este proyecto consiste en proporcionar el acceso al aprendizaje de otras lenguas, facilitando la incorporación a la comunidad internacional. Este impacto se ve reflejado en la cantidad de personas que responden al mismo, así como a la cantidad de cursos impartidos, lo que a su vez responde a las demandas nacionales e internacionales sobre la necesidad de conocer otro idioma, principalmente el inglés. Por otro lado, ha tenido un impacto a nivel académico, ya que permite el desarrollo de investigaciones en el ámbito de la lengua, de las cuales algunas ya han sido expuestas a la comunidad universitaria.

Por ejemplo, las clases de Inglés han brindado insumos para el desarrollo de investigaciones, lo que a su vez favorece el mejoramiento de los cursos. Una de estas investigaciones se basa en la discusión de grupos focales para explorar las razones por las que los participantes deciden tomar estos cursos, lo que de alguna manera proporciona detalles sobre el impacto que tiene el proyecto en la región y la consciencia que tiene la población de capacitarse en idiomas.

Entre estas razones se encuentran la posibilidad de un mayor desarrollo en lo referente a aspectos socioeconómicos, como el “acceso a mejores y más amplias oportunidades laborales” (López y Navarrete, 2013, p. 5), además, en el ámbito educativo los participantes de los cursos comentan que el tomar cursos de Inglés les facilita el acceso a becas y pasantías en el extranjero, así como alcanzar una meta personal; también, les brinda la posibilidad de viajar a otros países y conocer otros lugares y culturas (López y Navarrete, 2013).

En el caso específico del programa para niños, se han explorado las creencias de los estudiantes en etapa escolar con respecto a la lengua que estudian, lo cual ha demostrado resultados satisfactorios al indicar que la gran mayoría siente empatía por la lengua meta, así como por su docente y las clases como tal; dos individuos en dicho análisis indicaron desagrado y se logró determinar que era porque sentían dificultad al comprender el idioma (López, 2016), lo cual permite ejecutar acciones de mejora.

Específicamente, estos cursos para niños inician desde la edad de los tres años, lo cual trae aún más beneficios a esta población, ya que tienen mayores posibilidades de aprender con éxito la lengua extranjera. Al respecto Brown (2007) comenta que los niños y las niñas que aprenden dos lenguas simultáneamente las adquieren a través de estrategias similares, pues se encuentran, en esencia, aprendiendo dos lenguas maternas, lo que hace el aprendizaje de lenguas extranjeras desde una edad temprana lo ideal.

En general, por período lectivo, la población estudiantil del proyecto es de un promedio de 130 estudiantes; de hecho, desde el año 2014 la población de estos cursos no ha sido menor de 100, algo que variaba en las estadísticas de los años anteriores, lo que demuestra la sostenibilidad del proyecto y la manera en que va teniendo un impacto en la región al reunir una mayor cantidad de estudiantes.

Seguidamente, se detalla cuántos cursos de inglés se han impartido tanto para niños como para adolescentes y adultos, y la cantidad de cursos impartidos en otros idiomas.

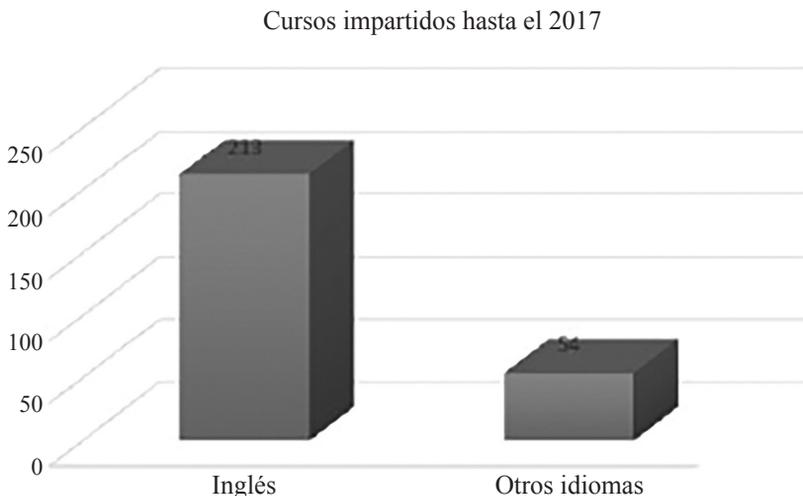


Figura 1. Cursos impartidos. Elaboración propia con base en registros del proyecto.

En el gráfico se observa que el idioma de mayor demanda es el inglés, 213 cursos en contraposición a 54 cursos de Italiano, Portugués, Francés,

Mandarín y LESCO, lo que obedece a razones laborales y académicas; además, tiene mucho que ver con la apertura del programa de Inglés para Niños, que siempre ha tenido una matrícula alta.

Con respecto a los cursos en otros idiomas, el que más se ha impartido es el de Francés, seguido del curso de Portugués, como puede apreciarse abajo:

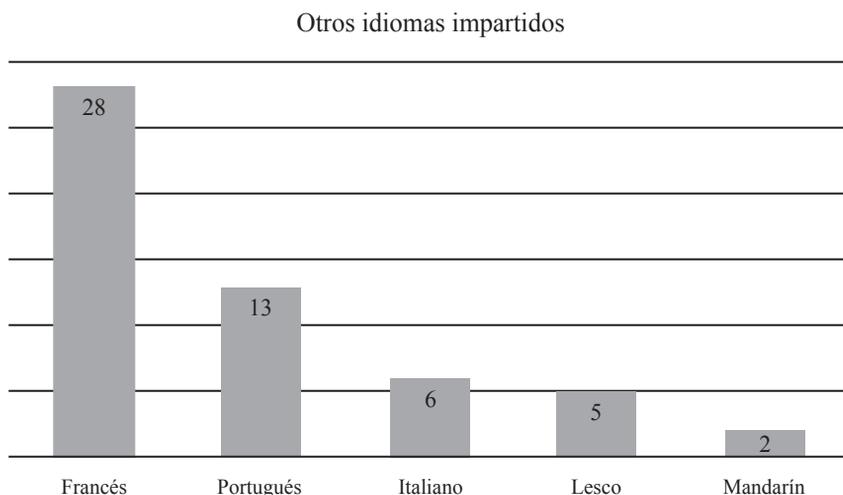


Figura 2. Otros idiomas impartidos. Elaboración propia con base en registros del proyecto.

Entre las razones por las que los estudiantes deciden estudiar otros idiomas se encuentra mayoritariamente el turismo, ya que algunos de ellos se desenvuelven en la industria; así también, placer, mayor competitividad a nivel laboral y afinidad con la cultura meta.

Aunque estos son los idiomas que se han impartido hasta el momento, no significa que sean los únicos que pueden llegar a impartirse, ya que el proyecto cuenta con la capacidad de crear nuevos programas en distintos idiomas con la colaboración de quienes se encuentren dispuestos a impartirlos, por supuesto, mientras la población lo desee; aspectos que también resultan ser causantes de que algunos idiomas se hayan ofrecido menos que otros, pero que no impide que puedan llegar a retomarse.

Conclusiones

Vale destacar que este es un proyecto innovador en la zona en la que se encuentra. El mismo ha contribuido a la difusión del aprendizaje de otros idiomas en la comunidad a través de una educación permanente, consolidando el lazo universidad-sociedad. De esta manera, no es necesario para los pobladores trasladarse hasta la ciudad capital para aprender otros idiomas aparte del inglés, facilitando a las personas acceder a nuevas opciones de formación educativa, lo que fomenta el desarrollo local.

Con respecto a las limitaciones, en ocasiones se ofrece un curso, pero debe cerrarse por matrícula insuficiente, esto sucede mayoritariamente en cursos de otros idiomas; no obstante, desde el seno del proyecto se considera relevante mantener una oferta de otros idiomas para contribuir en el aprendizaje de otras lenguas y favorecer el multilingüismo en la región, lo importante es mantener abierta la posibilidad.

Además, el proyecto cuenta con un programa de francés para niños, el cual no ha sido posible iniciar debido a que padres y madres de familia suelen preferir inscribir a sus hijos en cursos de Inglés antes que en otro idioma; sin embargo, se seguirá intentando ofrecer nuevos idiomas a la población infantil, lo cual representa uno de los mayores retos.

Aunado a esto, se trabaja para impartir cursos en otras comunidades aún más lejanas de la ciudad capital, a precios acordes con la realidad socioeconómica de cada zona; de modo similar, se pretende fortalecer un programa de reducción de costos para estudiantes del sistema educativo del país con limitaciones económicas y de este modo propiciar, en la medida de lo posible, mayores opciones para los habitantes de las comunidades puntarenenses.

Lo que es valioso destacar es el camino de posibilidades que se va forjando a través de los años en las comunidades mediante la acción social. Específicamente, las sedes regionales de la Universidad de Costa Rica cumplen una gran labor a través del desarrollo de proyectos de extensión docente, extensión cultural y trabajo comunal universitario, en este caso específico en la proyección y capacitación de idiomas.



Referencias

- Acuña, G., Barahona, M. y Ceciliano, Y. (2010). *Extensión y dominio efectivo del inglés como segunda lengua en el sistema educativo costarricense: situación actual, problemas y desafíos*. III Informe del Estado de la Educación. CONARE.
- Alvarado, L. y López, R. (2012). *El nivel de escolaridad y actitudes lingüísticas de los puntarenenses*. Ponencia presentada en las III Jornadas de Investigación del Pacífico Costarricense, Puntarenas, Costa Rica.
- Brown, D. (2007). *Principles of Language Learning*. (3ª. ed.). Nueva York: Pearson Education.
- Chen, S. (2003). Presentación. *Revista Inter Sedes*, 4(7), 7-9.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (2011). Censo. Recuperado de <http://www.inec.go.cr/Web/Home/GeneradorPagina.aspx>
- Kemp, C. (2009). *Defining multilingualism. Exploration of Multilingualism: Development on Research on L3, Multilingualism and Multiple Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamin Publishing Company.
- López, R. (2014). Puntarenas hacia el camino del multilingüismo: impacto del Proyecto de Idiomas de la Sede del Pacífico de la Universidad de Costa Rica. *Revista InterSedes*, 15(30), 132-150.
- López, R. (2016). Creencias sobre el aprendizaje del idioma inglés desde la perspectiva del estudiantado infantil. *Revista Extensión en Red*, (7), 100-115. Recuperado de <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/extensionenred/article/view/3434/2937>
- López, R. y Navarrete, K. (2013). *El inglés como herramienta de desarrollo en Puntarenas: algunas consideraciones motivacionales*. Ponencia presentada en las IV Jornadas de Investigación del Pacífico Costarricense, Puntarenas, Costa Rica.
- López, R. y Rodríguez, K. (2017). Reflexiones del programa de extensión docente English for Kids de la Sede del Pacífico de la Universidad de Costa Rica. *Revista Educación*, 41(1), 1-15. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v41i1.19285>

- Rojas, R. y Mauro, S. (2012). Eficacia e impacto en la implementación del programa ED-93 Idiomas para la Comunicación Intercultural. *Revista de Lenguas Modernas*, (16), 113-128.
- Vásquez, L. (2009). Cognitive advantages of balanced bilingualism. *Revista Pensamiento Actual*, 9(12-13), 69-78. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/pensamiento-actual/article/view/2837>
- Vicerrectoría de Acción Social. (2015). *¿Qué es acción social?* Recuperado de <http://accionsocial.ucr.ac.cr/accion-social>



Percepción de creencias, fantasías y temores de los alumnos tutores y las alumnas tutoras en momentos previos al ejercicio de su práctica

Student Tutors' Perception of Beliefs, Fantasies, and Fears Before Starting their Tasks

Elizabeth Jorge

Universidad Nacional de Córdoba
Córdoba, Argentina
eli21jorge@gmail.com

Macarena Guzmán

Universidad Nacional de Córdoba
Córdoba, Argentina
macarenaguzman07@gmail.com

Lucía Muñoz

Universidad Nacional de Córdoba
Córdoba, Argentina
luciam_08@hotmail.com

Andrea García

Universidad Nacional de Córdoba
Córdoba, Argentina
andrea11_g@hotmail.com

Recibido 21/12/2017 Aceptado 28/02/2018

Resumen. Se presenta una de las actividades que se realizan en el marco de un proyecto extensionista titulado Orientación y Contención a los Alumnos Tutores (Jorge y Guzmán, 2016). Las personas tutoras son adolescentes que asisten a dos escuelas de nivel medio en la ciudad de Córdoba (Argentina), que efectúan apoyo escolar a niños y niñas de dos escuelas públicas. La intervención que aquí se describe es previa al ejercicio de su práctica. El objetivo es reflexionar sobre las creencias, fantasías y temores que poseen los y las



jóvenes, antes de comenzar el ejercicio de su rol. Se trata de un trabajo cualitativo, donde se implementan actividades individuales y grupales con los alumnos tutores y las alumnas tutoras. Con base en las respuestas obtenidas se agruparon las creencias, fantasías y temores en torno a dos categorías: en relación con el niño o la niña que acompañarán, y sobre el ejercicio de su rol como estudiante tutor o tutora. Se enfatiza en la necesidad de esclarecerlas dada su influencia en el rol elegido.

Palabras clave: creencias, fantasías, temores, alumnos tutores, alumnas tutoras, práctica.

Abstract. This article presents one of the activities carried out in the framework of a university extension project titled *Orientation and Support for Student Tutors*. The tutors are adolescents who attend two secondary schools in the city of Córdoba (Argentina), which provide school support to children from two public schools. The intervention described here was conducted before the exercise of the tutoring practice. The objective was to reflect on the young people's beliefs, fantasies and fears before starting the tasks of their role. It is a qualitative work where individual and group activities were implemented with the student tutors. Based on the answers obtained, beliefs, fantasies, and fears were grouped in two categories: one is related to the child they accompany; the other one is the exercise of their role as student tutors. Emphasis is placed on the need to clarify beliefs, fantasies, and fears, given their influence on the chosen role.

Keywords: beliefs, fantasies, fears, student tutors, practice.

Introducción

La tutoría se trata de un acompañamiento de tipo pedagógico-académico-disciplinar que intenta atender a las necesidades de los alumnos y las alumnas, generando instancias de escucha y estimulando las capacidades y procesos de pensamiento, de toma de decisiones y de resolución de problemas, en vistas a lograr un aprendizaje autónomo y reflexivo (Ferrando et al, 2010). Se podría afirmar que la persona tutora se encarga de acompañar los procesos de aprendizaje del alumnado. Para ello lleva a cabo un seguimiento, prepara y desarrolla habilidades educativas, planifica y organiza en el estudio, y revisa contenidos disciplinares. Todo ello sin invadir, sin resolver y sin apañar, sino acompañando y conteniendo desde la escucha y la libertad en la toma de decisiones. De esta manera, la tutoría se podría definir como una estrategia de andamiaje para sostener, acompañar y orientar los procesos de aprendizaje (Ferrando et al, 2010).

Desde el año 2009 se le da orientación y contención a un grupo de alumnos tutores y alumnas tutoras (de dos escuelas de nivel medio) que realizan apoyo escolar a niños y niñas de dos escuelas públicas (de nivel primario). En este espacio de acompañamiento, se trabajan aquellos aspectos subjetivos y personales que se articulan con las diferentes experiencias. Algunos de los contenidos que se abordan en los encuentros de supervisión son las creencias, las fantasías y los temores de los alumnos tutores y las alumnas tutoras previos al ejercicio de su rol.

En la práctica extensionista, la población infantil acompañada suele denominar como “maestros” o “maestras” a los tutores y las tutoras que les brindan apoyo escolar. Diversos estudios demuestran la influencia de las creencias, fantasías y temores en la práctica docente (Bullough, 2000; Gil y Rico, 2003; Pedrosa, Astiz, Vilanova y Montero, 2014), es por ello que en este escrito se los describirá, para posibilitar la comprensión sobre cómo entienden y llevan a cabo su trabajo en las tutorías, pero también, sobre cómo influyen en el vínculo que establecen con los niños y las niñas que reciben tutorías.

Aproximaciones conceptuales

Siguiendo a García Cabrero, Loredó Enríquez y Carranza Peña (2008), se podría pensar la práctica educativa del alumnado que ofrece tutorías como una actividad dinámica, reflexiva, que comprende los acontecimientos ocurridos en la interacción entre persona tutora y estudiante. De esta forma no se limitaría al concepto de docencia, es decir, a los procesos educativos que tienen lugar dentro del salón de clases, sino que incluiría la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula.

Todas estas intervenciones se encuentran atravesadas por emociones y sentimientos que pueden influir de múltiples maneras. A continuación, se define qué se entiende por creencias, fantasías y temores y cuáles son los tres ejes conceptuales que se eligieron para focalizar el trabajo con los alumnos tutores y las alumnas tutoras.

Creencias

A pesar de las diferentes perspectivas entre autores sobre la definición de las creencias (Pajares, 1992; Furinghetti y Pehkonen, 2002), existe el consenso de que estas son entendimientos y premisas acerca del mundo, percibidas

como verdaderas por quien las sostiene, e implican códigos personales, cognoscitivos y afectivos que disponen a las personas hacia ciertas formas de actuación (Ernest, 1989; Pajares, 1992; Thompson, 1992; Calderhead, 1996; Richardson, 1996; Schoenfeld, 1998, en Lebrija, Flores y Trejos, 2010).

Pueden definirse como “verdades personales indiscutibles sustentadas por cada uno, derivadas de la experiencia o de la fantasía, que tienen un fuerte componente evaluativo y afectivo” (Gil y Rico, 2003, p. 28). Moreno Moreno y Azcárate Giménez (2003) también sostienen que las creencias no se fundamentan sobre la racionalidad, sino más bien sobre los sentimientos, las experiencias y la ausencia de conocimientos específicos del tema con el que se relacionan, lo que las hace duraderas y difíciles de modificar.

Pehkonen (1999 en Martínez y Padrón, 2013) hace referencia al carácter estable de las creencias, indicando que su formación individual se hace sobre la base de las experiencias subjetivas. Asimismo, Callejo y Vila (en Martínez y Padrón, 2013) las definen como:

Un tipo de conocimiento subjetivo referido a un acontecimiento concreto sobre el cual versan; tienen un fuerte componente cognitivo que predomina sobre el afectivo y están ligadas a las situaciones. Aunque tienen un alto grado de estabilidad pueden evolucionar gracias a la confrontación con experiencias que las pueden desestabilizar: las creencias se van construyendo y transformando a lo largo de toda la vida (p. 5).

Esta construcción es producto de las experiencias, informaciones y percepciones, desprendiéndose de allí unas prácticas (Callejo y Vila, 2003; Callejo y Vila, 2004 en Martínez y Padrón, 2013).

Martínez y Padrón (2013) expresan que las creencias son concebidas como un referente cognitivo que sirve de soporte lógico y psicológico para condicionar, de alguna manera, lo afectivo de las personas, predisponiéndolas a actuar según ello. Son consideradas como puntos de vista, verdades personales fundadas en la experiencia o las fantasías, y representan construcciones que la misma persona realiza para entender su mundo, su naturaleza o su funcionamiento. Además de ser estables y estar asociadas con actividades y procesos, están constituidas por elementos cognitivos, evaluativos y afectivos, siendo estos dos últimos más fuertes que el primero. En todo caso son axiomas o principios rectores que forman parte del conocimiento intersubjetivo.

Dada su naturaleza subjetiva e idiosincrásica, se vuelven incuestionables y se modifican solo si las reflexiones, experiencias de formación y experiencias con el alumnado llevan al profesor o a la profesora a considerar que es momento de un cambio (Lebrija, Flores y Trejos, 2010).

Asimismo, derivan de las prácticas sociales y la mayoría de estas creencias proceden de la apropiación infantil de las representaciones sociales o quizás de una ideología que preexiste en el imaginario social. Por esta razón, puede decirse que se constituyen en el marco donde se construyen las hipótesis originales de las y los sujetos, a la vez que les ponen límites (Castorina, 2004).

Astiz, Vilanova y Montero (2014) enfatizan el hecho de que las creencias juegan un papel importante en las decisiones que pueden tomar los profesores y las profesoras, tanto en relación con la relevancia de los conocimientos que enseñan como en el modo en que lo hacen. De esta manera puede decirse que subyacen bajo los hábitos de acción e interacción en el aula, y por ello puede afirmarse que gran parte de la práctica docente tiene su origen en ellas.

Fantasías

Este es un concepto que ha ocupado un lugar importante en la historia de la humanidad, y ha sido considerado desde diferentes disciplinas y ámbitos educativos, tales como la filosofía, la psicología, la sociología y el psicoanálisis. De esta manera, su abordaje se relaciona con las concepciones que cada una de estas ciencias tiene sobre la realidad, el sueño, la imagen, la racionalidad y en la manera de concebir la construcción del conocimiento (Cardona y Montoya, 2005).

Siguiendo a León Ríó (2014), se puede decir que la fantasía, en su mayor parte, es un producto de lo inconsciente, aunque también contiene partes conscientes. Sería esencialmente involuntaria, enfrentándose como algo extraño al contenido consciente.

Romero (2007) afirma que hay fantasías inconscientes frente a los cambios, a lo nuevo y a las exigencias del mundo externo, que son elaboradas mediante la utilización de mecanismos de defensa. Por otra parte, si se atiende al modo específico en que esta fantasía inconsciente influye en la experiencia consciente, se puede decir que depende de varios factores, tales como: la naturaleza de los datos perceptuales, el nivel de potencial energético, el

estado de un funcionamiento yoico, la prueba de realidad, las defensas, la adaptación y la integración (Cesarman, 1972, en Rivera, 2001).

Temores

“El miedo es una emoción, es una excitación por la cercanía de un peligro real o imaginario que se acompaña por el deseo de escapar, de evitar la amenaza” (González, 2014, p. 356).

Se considera que los miedos pueden estar asociados a las ansiedades y fantasías de las personas que los tienen, pero también la instalación de los miedos se relaciona con el contexto sociohistórico-político-económico que esté atravesando la persona que los siente. De cualquier manera, sean miedos actuales o instalados, los temores construyen subjetividad, maneras pensar y hacer en la realidad.

Durante la adolescencia pueden nombrarse algunos temores característicos, tales como aquellos relacionados con la sexualidad, la autoidentidad, el rendimiento personal, los sociales, los académicos y los políticos (*Enciclopedia de pedagogía*, 2002, p. 1064).

Siguiendo a González-González (2014), se pueden nombrar ciertos temores que se relacionan con el desempeño del rol de tutor o tutora en las personas jóvenes del proyecto extensionista: miedo a la ignorancia, al fracaso, a la no autorrealización, al rechazo y a la invisibilidad.

- Miedo a la ignorancia: “Temen a la ignorancia, temen a no saber estar a la altura de los tiempos con la información de que disponen” (p. 363). Este miedo está asociado a no tener la suficiente información de los contenidos de las materias que los alumnos y las alumnas que ofrecen tutorías deben reforzar en los niños y las niñas de las escuelas.
- Miedo al fracaso: “Nadie quiere fracasar a veces, ni reconocer sus propios fracasos” (p. 364).
- Miedo a la no autorrealización: “Es un miedo a no autorrealizarse, a ser inferior a las propias expectativas” (p. 364). Esto coincide con los dichos y registros de las personas tutoras, cuando mencionan que quizás no pueden cumplir con las expectativas propuestas, o cuando mencionan que temen que los niños y las niñas no entiendan lo que tienen para explicar/enseñar.

- Miedo al rechazo, a ser desaprobados y desaprobadas: En los registros de las personas tutoras esto puede traducirse en un sentimiento de no agradarle al niño o a la niña que tengan que ayudar. Este miedo puede asociarse también a otro que propone González-González (2014), el miedo a la invisibilidad.
- Miedo a la invisibilidad: Aquí el autor refiere que a las personas les agrada ser reconocidas, ser tenidas en cuenta, y no ser visible produce miedo.

Metodología

Se trabajaron dos instancias con los alumnos tutores y las alumnas tutoras: una individual y una grupal. En la primera actividad se utilizó un cuestionario *ad hoc*, conformado por seis preguntas abiertas. Las tres primeras preguntas indagaban sobre las creencias, fantasías y temores en relación con los niños y las niñas que les asignarían para acompañar durante las tutorías. Las siguientes tres interrogantes averiguaban sobre las creencias, fantasías y temores en relación con el desempeño de su rol de estudiante tutor o tutora.

La segunda actividad, grupal, se desdobló en dos momentos: una de trabajo en pequeños grupos y otra de puesta en común con el grupo total.

Sobre los y las participantes

La muestra estuvo conformada por 38 estudiantes tutores y tutoras: 34 mujeres y 4 varones, con edades comprendidas entre los 15 y 18 años.

Los alumnos tutores y las alumnas tutoras del Colegio Monserrat fueron 19 jóvenes: 18 mujeres y un varón; y en la Escuela Manuel Belgrano fueron 19 alumnos y alumnas: 16 mujeres y 3 varones.

Resultados

Tal como se describió anteriormente, en la actividad individual se indagaron las creencias, fantasías y temores en relación con los niños y las niñas que les asignarían para acompañar durante las tutorías, y sobre el ejercicio del rol. A continuación se exponen los hallazgos realizados:

Creencias, fantasías y temores en relación con los niños y las niñas que acompañarán

Las creencias expresadas por la población adolescente se agruparon en dos categorías: características personales y/o sociales; y el tipo de ayuda que necesitan.

- *Características personales y/o sociales.* Los alumnos tutores y las alumnas tutoras manifestaron lo siguiente: “Son niños alegres y dulces” (tutora, diecisiete años); “le falta estímulo y formas más didácticas de aprender, le falta enseñanza personalizada y de la familia” (tutora, dieciocho años); “es curioso, le gusta aprender” (tutor, dieciocho años); “solitario, estudioso, distraído, perdido, conoedor, lector, poco paciente, agresivo” (tutor, diecisiete años); “es distraída, cariñosa, tímida, le cuesta aprender pero no deja de esforzarse, tiene ganas y voluntad de aprender” (tutora, diecisiete años).
- *Tipo de ayuda que necesitan.* En este punto los y las jóvenes afirmaban cuáles eran las formas de asistir a los niños y las niñas en el apoyo escolar. Por ejemplo: “Hay que darle apoyo respecto de las cosas del colegio, pero también respeto por sus compañeros y profesores. Hay que ayudarlos a incluirse en el grupo” (tutora, diecisiete años); “hay que planear el apoyo como algo que lo entusiasme, no como tedioso. Funcionar como punto de apoyo no solo en lo académico” (tutora, diecisiete años).

Por otra parte, las fantasías enunciadas por el alumnado que brinda tutorías fueron clasificadas según cuatro categorías: preocupación por el futuro, características personales del niño o de la niña, vínculo y objetivos.

- *Preocupación por el futuro.* Los y las adolescentes se expresaban aludiendo a posibles consecuencias en el futuro de ese niño o esa niña que acompañarán: “Me gustaría ayudarlo para que cuando crezca le vaya bien, me preocupa que ahora esté como atrasado al resto de sus compañeros” (tutora, dieciocho años).
- *Características personales del niño o de la niña.* Algunos y algunas jóvenes describían cómo podría ser ese niño o esa niña según habían observado en el aula, o simplemente según se imaginaban.

Entre las respuestas se encontraron: “Ese niño en el fondo tiene ganas de aprender y avanzar, le gustaría que lo apoye y lo guíe” (tutora, dieciocho años); “le gusta leer historias, estudiar temas interesantes, sabe dibujar, hace deportes” (tutor, diecisiete años).

- *Vínculo*. Entre las fantasías descritas se encontraron: “Me imagino formando una linda relación personal, para ayudarlo a no bajar los brazos, animarlo” (tutora, diecisiete años); “espero lograr confianza, que vea la relación como un lugar de apoyo” (tutora, diecisiete años).
- *Objetivos*. Los alumnos tutores y las alumnas tutoras manifestaban logros que fantasean alcanzar mediante la tarea del apoyo escolar: “Lograr todas las metas que nos propongamos” (tutor, dieciocho años); “alcanzar los objetivos” (tutora, diecisiete años); “que pueda superar el temor a mostrarse tal como es” (tutor, diecisiete años); “que pueda influir en su formación, en lo académico” (tutor, diecisiete años).

En relación con los miedos o temores se crearon dos categorías que agrupan las respuestas brindadas por los alumnos tutores y las alumnas tutoras, a saber: temores relacionados con el vínculo con el niño o la niña; y con la tarea del apoyo escolar.

- *Relacionados al vínculo con el niño o la niña*. Los temores de este grupo se referían a aquellas características personales o del vínculo con el niño o la niña que pudieran obstaculizar la ejecución de los objetivos propuestos. Entre las expresiones de la población adolescente se encontraron las siguientes: “No poder ayudar al niño de la forma correcta” (tutora, diecisiete años); “que el niño no se entusiasme por las tutorías o las actividades, y no podamos mejorar su situación académica” (tutora, dieciocho años); “que se aburra y no se interese (tutor, diecisiete años); “no tienen confianza en las personas que no conocen, les da vergüenza y ven que equivocarse es algo malo” (tutora, diecisiete años).
- *Relacionados con la tarea del apoyo escolar*. Los miedos vinculados a esta categoría fueron: “No lograr avances por no saber cómo ayudarlo o cómo explicarle” (tutora, diecisiete años); “tengo cierto miedo en cómo preparar las clases y a encontrar

actividades para hacer con el niño” (tutora, diecisiete años); “que lo que llevo para hacer le aburra o sea muy simple lo que le enseñe” (tutor, dieciocho años); “miedo a no saber comunicarme con el niño o que no le tenga paciencia” (tutor, diecisiete años).

Creencias, fantasías y temores en relación con el ejercicio del rol de alumno tutor o alumna tutora

Las creencias se agruparon en tres categorías, a saber: desempeño del rol, habilidades y trabajo.

- *Desempeño del rol.* Los y las jóvenes se manifestaron sobre cómo se ejecutaría: “Creo que voy a desempeñar un rol importante en la vida de ese niño” (tutora, diecisiete años); “es un rol importante, vamos a ayudar a otra persona a través del conocimiento y de la experiencia” (tutora, diecisiete años); “Es un rol de acompañante, tutor par y compañero, con base en la confianza” (tutora, dieciocho años).
- *Habilidades.* En relación con las competencias que consideran tener, los y las adolescentes expresaron: “Creo que tengo capacidad de lograrlo por el esfuerzo y la dedicación que le pongo a las cosas” (tutora, diecisiete años).
- *Trabajo.* En cuanto a la tarea que llevarán a cabo, algunas de las respuestas fueron: “Va a costar y llevar mucho esfuerzo, pero con entusiasmo, paciencia y dedicación, se va a lograr lo que se proponga” (tutora, dieciocho años); “creo que es importante conocer al niño, sus temores y lo que le gusta o no para poder alcanzar los objetivos que nos propongamos en el apoyo” (tutor, diecisiete años).

En cuanto a las fantasías expresadas se crearon cuatro categorías con base en las respuestas dadas por los alumnos tutores y las alumnas tutoras: ayuda, vínculo, tarea del apoyo escolar y trascendencia. A continuación se describen cada una de estas categorías y se ejemplifican con frases textuales:

- *Ayuda.* Los y las jóvenes manifestaron su fantasía de asistir a ese niño o esa niña durante el apoyo escolar: “Poder ayudarlo” (tutora, dieciocho años); “ayudarlo y acompañarlo” (tutora, diecisiete años).

- *Vínculo*. Los y las adolescentes se refieren al modo en que se relacionarán con el niño o la niña. Entre las respuestas se pueden mencionar: “Lograr relación amistosa” (tutora, diecisiete años); “poder amigarse con el niño con temas de interés y divirtiéndose” (tutor, dieciocho años); “que el niño me vea como a un igual, como a un amigo que ayuda a otro amigo” (tutora, diecisiete años); “crear un vínculo de confianza” (tutora, dieciocho años).
- *Tarea del apoyo escolar*. Los alumnos tutores y las alumnas tutoras caracterizan el modo que podría tener la actividad que desarrollarán junto a los niños y las niñas: “Trabajo de mucha responsabilidad, divertido y gratificante” (tutora, dieciocho años); “poder trabajar tranquilamente” (tutora, dieciocho años).
- *Trascendencia*. Los y las jóvenes describieron aquello que se extenderá más allá del momento del apoyo escolar. Algunas expresiones que se rescatan son: “Crear impacto en el niño” (tutora, diecisiete años); “dejar una buena experiencia” (tutora, diecisiete años); “lograr encaminar al niño en el camino del aprendizaje y quizás ocupe su lugar con otra persona” (tutora, diecisiete años); “que esta experiencia deje una marca en su vida” (tutor, diecisiete años).

Mientras que los temores enunciados respecto del desempeño del rol se vinculan a las mismas categorías que agrupan las respuestas brindadas por los alumnos tutores y las alumnas tutoras en cuanto a los miedos en torno a los niños y las niñas que acompañarían. Tal como se mencionó anteriormente, aquí se agruparon las respuestas en dos categorías: temores relacionados al vínculo con el niño o la niña; y con la tarea del apoyo escolar.

- *Relacionados al vínculo con el niño o la niña*. Los temores de este grupo se referían a aquellas características personales o del vínculo con el niño o la niña que pudieran obstaculizar la ejecución de los objetivos propuestos. Algunos ejemplos fueron: “Perder el entusiasmo y la dedicación” (tutora, dieciocho años); “no poder dar lo necesario o darlo y que no sea recibido de la manera esperada” (tutora, diecisiete años); “no poder cumplir con las fantasías planteadas” (tutor, diecisiete años); “no lograr agradarle” (tutor, dieciocho años).

- *Relacionados con la tarea del apoyo escolar.* Los miedos vinculados a esta categoría fueron: “Fallar en darle el apoyo necesario” (tutor, diecisiete años); “no llevarse bien con los niños, que nos vean como desconocidos” (tutora, diecisiete años); “que no le gusten las actividades” (tutora, dieciocho años).

Discusiones generales

La práctica desarrollada con los alumnos tutores y las alumnas tutoras buscó generar espacios de trabajo que aborden los aspectos subjetivos. Más específicamente, se buscó indagar individualmente y trabajar grupalmente las fantasías, creencias y temores de los y las adolescentes participantes del proyecto extensionista.

Se parte de considerar que:

Es innegable, aún para el observador menos entrenado, que la situación escolar puede generar angustia. Nos atrevemos a ser aún más precisos: el pivote de esa angustia es el vínculo docente-alumnos. Y es a través de dicho vínculo que ocurre la situación escolar, que intenta el trabajo con el conocimiento. Pero este vínculo se establece de modo particular según los sujetos involucrados (Duarte, 2007, p. 20 y p. 24).

Esteve Zarazaga (2006) afirma que se supone que el “buen profesor” o la “buena profesora” debe saber organizar la clase, pero en pocas ocasiones se le informa al futuro profesor o a la futura profesora dónde está la clave para que el grupo funcione sin conflictos.

El viejo supuesto, según el cual, “para enseñar una asignatura lo único realmente importante es dominar su contenido” encuentra en este campo su negación más radical. Entonces, el profesor descubre que debe atender otras tareas distintas a las de enseñar: tiene que definir funciones, delimitar responsabilidades, discutir y negociar los sistemas de trabajo y de evaluación, hasta conseguir que el grupo trabaje como tal. Una vez que se ha instaurado un clima de trabajo y de corresponsabilidad en clase, la convivencia de todos se hace mucho más agradable. Y esto requiere una atención especial a la que también hay que dedicar un cierto tiempo (p. 104).

Se pueden tomar los aportes de estos autores para trasladar aquello que afirman en el vínculo docente-alumno/a al vínculo que nos compete: alumno/a tutor/a-niño/a acompañado/a. Al imaginarse en ese vínculo, los y las jóvenes pudieron expresar aquellas fantasías, creencias y temores tanto en relación con el niño o la niña que acompañarían en los encuentros de apoyo escolar como en cuanto al desempeño de su rol.

Esteve Zarazaga (2006) reflexiona sobre el problema de cómo sentirse a gusto en el rol del profesor o de la profesora; sin embargo, sus cavilaciones pueden relacionarse con estas expectativas, miedos y fantasías en torno a la tarea del alumno tutor o de la alumna tutora. El autor menciona que uno de los problemas a resolver es entender que la clase funciona como un sistema de comunicación e interacción, y, por lo tanto, de lo que se puede o lo que no se puede hacer o decir en una clase. Esto aparece entre los temores que los alumnos tutores y las alumnas tutoras expresan en los distintos grupos. Las escenas temidas a las que se refieren se vinculan con estos aspectos de la interacción.

En palabras del autor se puede decir que

Desde el primer día de clase nuestros alumnos analizan nuestra personalidad y nuestros mensajes verbales y gestuales. Desde el primer día, anudan la esperanza de una relación positiva, o levantan la guardia para resistir nueve meses con el menor daño posible. Desde el primer día buscan nuestros límites para ajustar sus respuestas al clima de clase que nosotros hemos creado. Por tanto, el problema no consiste sólo en presentar correctamente nuestros contenidos, sino también en saber escuchar, en saber preguntar y en distinguir claramente el momento en que debemos abandonar la escena. Para ello hay que dominar los códigos y los canales de comunicación, verbales, gestuales y audiovisuales; hay que saber distinguir los distintos climas que crean en el grupo (Zarazaga, 2006, p. 103).

Miller Flores (2002) sostiene que considerar la fantasía es útil dado que permite observar la selección que los y las jóvenes realizan de un “horizonte abierto a la posibilidad” hasta llegar a “recortar” un ámbito de factibilidad dentro del cual se podrá llevar a cabo su proyecto.

El ejercicio del rol del alumno tutor o de la alumna tutora puede entenderse como un proceso que se da a lo largo del año lectivo, y requiere de conocimientos, habilidades, apoyos, esfuerzos y reflexión constante sobre lo sucedido.

Referencias

- Beltrán, J. (Coord.) y Universidad Camilo José Cela. (2002). *Enciclopedia de pedagogía*. España: Espasa Editorial.
- Bullough, R. V. (2000). Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado. En B. J. Biddle, T. L. Good y I.F. Goodson (eds.), *La enseñanza y los profesores I (La profesión de enseñar)*. Barcelona: Paidós Editorial.
- Cardona, L. y Montoya, L. (2005). *Fantasia: una mirada sensible ante la construcción del conocimiento en la escuela*. (Tesis). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Castorina, J. A. (2004). Las creencias del sentido común del alumno y profesores. Sus implicaciones para la enseñanza de la filosofía. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 9, 169-188.
- Duarte, M. E. (Comp.). (2007). *Vínculo docente alumno. Un abordaje de la subjetividad en la escuela desde una propuesta de extensión universitaria*. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.
- Esteve, J. (2006). Las emociones en el ejercicio práctico de la docencia. *Teor educ*, 18, 85-107.
- García, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10.
- Gil, F. y Rico, L. (2003). Concepciones y creencias del profesorado de secundaria sobre enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. *Enseñanza de las Ciencias*, 21(1), 27-47.
- González, M. A. (2014). Metáforas y paradojas de los miedos en los sujetos docentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1), 355-370.
- Jorge, E. y Guzmán, M. (2016). *Sistematización de la práctica realizada en el proyecto extensionista Orientación y Contención a los Alumnos Tutores. Año 2015*. [Inédito]. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba.
- Lebrija, A., Flores, R. y Trejos, M. (2010). El papel del maestro, el papel del alumno: un estudio sobre las creencias e implicaciones en la docencia de los profesores de Matemáticas en Panamá. *Educación Matemática*, 22(1), 31-55.



- León, B. (2014). La subjetividad y la fantasía en la creación plástica: sus procesos psicológicos y simbólicos en el arte infantil y primitivo. *Barcelona, Research, Art, Creation*, 3(1), 33-58.
- Martínez y Padrón, O. (Mayo-agosto, 2013). Las creencias en la educación matemática. *Educere*, 235-243.
- Moreno, M. y Azcárate, C. (2003). Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales. *Enseñanza de las Ciencias*, 21(2), 265-280.
- Pedrosa, M., Astiz, M., Vilanova, S. y Montero, Y. (2014). Evaluación de las creencias de los profesores de Educación Secundaria Superior sobre la enseñanza y el aprendizaje de la matemática: la incidencia en sus prácticas docentes. *Revista de Evaluación Educativa*, 3(2).
- Rivera, J. (2001). Análisis conceptual de las competencias cognitivo afectivas en el área de ciencia, tecnología y medio ambiente en el nivel secundario. *Revista de Investigación en Psicología*, 4(1).
- Romero, H. (2007). Adolescentes y elección vocacional. *XIV Jornadas de Investigación y III Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

La acción sustantiva universitaria y la articulación con el entorno: caso Sede Regional Chorotega de la Universidad Nacional de Costa Rica

The Substantive University Action and the
Integration with the Environment: The Case of
the Chorotega Regional Campus of the National
University of Costa Rica

*Andrea Suárez Serrano*¹

Universidad Nacional
Guanacaste, Costa Rica
andrea.suarez.serrano@una.cr

*Sandra Lezcano Calderón*²

Universidad Nacional
Guanacaste, Costa Rica
sandra.lezcano.calderon@una.cr

*Pável Bautista Solís*³

Universidad Nacional
Guanacaste, Costa Rica
pavel.bautista.solis@una.cr

Recibido 30/01/2018 Aceptado 06/04/2018

- ¹ Centro Mesoamericano de Desarrollo Sostenible del Trópico Seco (CEMEDE-UNA), Sede Regional Chorotega.
- ² Sede Regional Chorotega, UNA.
- ³ CEMEDE-UNA, Sede Regional Chorotega.



Resumen. Se realizó una revisión de los proyectos de extensión-investigación de la Sede Regional Chorotega (SRCH) de la Universidad Nacional de Costa Rica para fortalecer la interrelación extensión-investigación-docencia y su articulación con la región. El objetivo de este trabajo es analizar cómo los proyectos de extensión e investigación influyen en la articulación interna y externa de la SRCH para cumplir con las diferentes actividades de la acción sustantiva universitaria. Se revisaron veintiocho proyectos de extensión-investigación, periodo 2012- 2017, utilizando un metaanálisis cualitativo y exploratorio de los proyectos registrados en el Sistema de Información Académica de la UNA. Los proyectos de extensión-investigación han fomentado una fuerte articulación de la UNA con comunidades y aliados estratégicos, ampliando el conocimiento de diversas disciplinas. Los proyectos permiten a las personas académicas mejorar su interacción y colaboración con organizaciones sociales, instituciones públicas y pares internacionales. Sin embargo, también es necesario revisar las políticas de regionalización para facilitar una mayor articulación con el sector privado y con otras universidades. Los fondos concursables regionales son esenciales para el desarrollo de proyectos de extensión e investigación. Sin estos recursos el alcance de las sedes regionales se reduciría drásticamente.

Palabras clave: articulación, cooperación, Región Chorotega, extensión universitaria, innovación.

Abstract. We reviewed the university extension and research projects of the Chorotega Regional Campus (SRCH) of the National University of Costa Rica (UNA) to strengthen the interrelation between extension, research, and teaching and their integration with the region. The objective of this paper is to analyze how the university extension and research projects influence the internal and external integration of SRCH to accomplish the activities of the substantive university action. Twenty-eight extension and research projects were reviewed; SRCH ran them from 2012 to 2017. The review was conducted using a qualitative and exploratory meta-analysis of the projects recorded in the UNA Academic Information System. The extension-research projects have encouraged a strong integration of UNA with communities and strategic allies, expanding the knowledge of diverse disciplines. The projects allow professors to improve their interaction and collaboration with social organizations, public institutions, and international peers. However, it is also necessary to review the regionalization policies to facilitate a greater integration with the private sector and other universities. The regional grant funds are essential to develop extension-research projects. Without such grants, the outreach of the regional campuses will be drastically reduced.

Keywords: integration, cooperation, Región Chorotega, extension, innovation.

Introducción

Descentralización universitaria y la historia de la SRCH.

La educación universitaria de Costa Rica siguió el patrón de centralización característico del resto de la institucionalidad pública de este país. Las principales universidades públicas: Universidad de Costa Rica (UCR), Universidad Nacional de Costa Rica (UNA) y el Instituto Tecnológico de Costa Rica (TEC) fueron establecidas en sedes ubicadas en el Valle Central, desde donde por décadas se encargaron de facilitar su acción sustantiva. Este modelo representa desde luego grandes retos para las poblaciones rurales, especialmente aquellas de las provincias con los mayores desafíos en desarrollo humano, como las provincias de Puntarenas, Limón y por supuesto Guanacaste. Las familias rurales de estas provincias se encontraban con mayores dificultades para acceder al sistema de educación universitaria, dado que esto implica una mayor inversión en traslados, vivienda y alimentación.

Ante esta situación, el Estado costarricense planteó la Política de Regionalización Universitaria. Esta consistía en establecer sedes regionales en zonas rurales del país, facilitando que los estudiantes de estas zonas pudieran acceder con menores costos a una educación universitaria de calidad en provincias alejadas del Valle Central. La UCR fue pionera de este proceso al establecer el Primer Centro Regional en San Ramón de Alajuela y Liberia Guanacaste en 1968 (Castro, 2009). Posteriormente, la UNA, desde sus inicios en 1973, estableció Secciones Regionales que posteriormente se convirtieron en Sedes Regionales (Schmidt, 2016). Este es el caso de la Sede Regional Chorotega (SRCH), que desde 1998 adquirió esta condición, ubicada en la provincia de Guanacaste al noroeste de Costa Rica.

La SRCH, al igual que la UNA, ha evolucionado para poder responder a los retos y demandas de la sociedad. Varios autores han señalado que, ante las limitaciones de recursos del estado, las universidades públicas en Costa Rica han venido expandiendo su acción sustantiva para apoyar actividades más allá de la docencia como la extensión universitaria. Para cumplir su acción sustantiva la UNA establece en su Estatuto Orgánico cuatro actividades definidas: la docencia, la investigación, la extensión y la producción (UNA, 2016). Por ejemplo, la definición oficial del proceso de extensión es descrito en los lineamientos para la gestión de programas,

proyectos y actividades (PPAS) como “...procesos de creación y desarrollo de las capacidades de sus actores sociales, institucionales y locales, y de transformación social integral para una mayor calidad de vida de las comunidades” (UNA, 2016, p. 34).

El desarrollo de la extensión universitaria planteó nuevos retos para la UNA, ya que estas actividades demandan preparación, sensibilidad y recursos que tienen que competir con otras responsabilidades como la docencia, la investigación y la producción. A pesar de que la filosofía de la UNA y sus personas académicas ha sido enfocar esfuerzos para el desarrollo de las cuatro actividades mencionadas, los recursos son escasos y limitan la dedicación a cada una de estas actividades. Por ejemplo, un estudio identificó como causa del rezago en carrera académica de personas académicas propietarias a la poca participación en proyectos de extensión-investigación y la dedicación a actividades que no son consideradas en la evaluación de carrera académica (Fernández, 2015).

El presente artículo tiene por objetivo analizar cómo los proyectos de extensión e investigación influyen en la articulación interna y externa de la SRCH para cumplir con las diferentes actividades de la acción sustantiva universitaria (Consejo Académico de la Universidad Nacional de Costa Rica, 2009).

A través de un metaanálisis cualitativo y exploratorio de los registros de proyectos liderados por la SRCH, se describen las características de las fuentes de financiamiento de los proyectos y se analiza el impacto en la articulación. La pregunta de investigación general de este trabajo es: ¿Tiene algún efecto el desarrollo de proyectos de extensión-investigación liderados por la SRCH en la articulación universitaria con su entorno? Aunque este estudio se enmarca en el análisis de un caso de estudio de una Sede Regional de la UNA, los hallazgos facilitan la identificación de retos y lecciones valiosas para el mejoramiento del quehacer universitario de Costa Rica. Este trabajo da continuidad a los esfuerzos académicos de la SRCH para destacar su aporte a la sociedad y demostrar que la práctica puede informar y sentar las bases para la construcción de mejores políticas universitarias (Gamboa, Céspedes, Mena y Azofeifa, 2017; Maldonado, 2014; Monge, Lezcano y Méndez, 2014; Schmidt, 2016).

La estructura del artículo es la siguiente: a) Inicia con una breve introducción sobre la descentralización universitaria. b) Materiales y métodos, describiendo la

estrategia de muestreo de los proyectos, los análisis cualitativos del metaanálisis, la definición de articulación y el desarrollo de estadística descriptiva para presentar los principales resultados. c) Los resultados y discusión del metaanálisis, con énfasis en las características de los proyectos que influyen en la articulación y la cuantificación de la articulación interna y externa desarrollada en los proyectos de extensión-investigación. (d) Principales recomendaciones para mejorar la articulación y el desarrollo de la extensión-investigación en la SRCH.

Materiales y métodos

Área geográfica del estudio

La Sede Regional Chorotega de la Universidad Nacional de Costa Rica (SRCH) se encuentra ubicada en el noroeste de Costa Rica. Dos campus conforman esta sede: 1) Uno se encuentra ubicado en la ciudad de Nicoya; 2) mientras que el otro se encuentra en la ciudad de Liberia, ambos de la provincia de Guanacaste. En conjunto las dos sedes ofrecen una oferta académica de siete carreras y dos programas de investigación: a) En desarrollo sostenible a cargo del Centro Mesoamericano de Desarrollo Sostenible del Trópico Seco (CEMEDE); y b) en agua con el Centro de Recursos Hídricos para Centroamérica y el Caribe (HIDROCEC). El cuerpo académico está conformado por 133 personas académicas, que facilitan el aprendizaje de 1 653 estudiantes, 904 del campus en Liberia y 749 del campus en Nicoya (Rojas, 2017). Todas las personas académicas de la UNA desarrollan su actividad sustantiva en torno a la extensión, la docencia, la investigación y la producción.

Selección de proyectos y sistematización de la información

La UNA utiliza a partir del año 2010 el Sistema de Información Académica (SIA) encargado de registrar todas las actividades formales de la UNA relacionadas con la gestión y administración de programas, proyectos y actividades académicas (Monge, Lezcano y Méndez, 2014). El SIA cuenta con un total de 3 361 registros (a octubre de 2017), de los cuales como marco muestral se utilizaron 130 registros (3.9%) desarrollados en la Sede Regional Chorotega (ver figura 1). Se utilizaron los siguientes criterios de selección para identificar los registros a analizar:

- 1) Registros desarrollados en la Sede Regional Chorotega.
- 2) Registros desarrollados en el periodo 2012-2017, se consideró este periodo porque a partir de 2012 la administración de los proyectos usando SIA fue homogénea.
- 3) Registros liderados por personas académicas de la SRCH.
- 4) Registros de tipo proyecto. De acuerdo al Estatuto Orgánico de la UNA (2016), un proyecto es “... un conjunto de actividades académicas con carácter disciplinario o multidisciplinario programadas en un lapso determinado que se realizan para conseguir ciertos objetivos” (p. 36).
- 5) Registros de tipo académico, excluyendo actividades de vinculación.
- 6) Registros cuyo estado actual sea concluido, por concluir, vigente o avalado.

Con estos criterios se identificó la muestra del estudio conformada por un total de 28 registros del SIA (0.83% del total de registros del SIA, 21.5% del total de los 130 registros de la Sede Regional Chorotega).

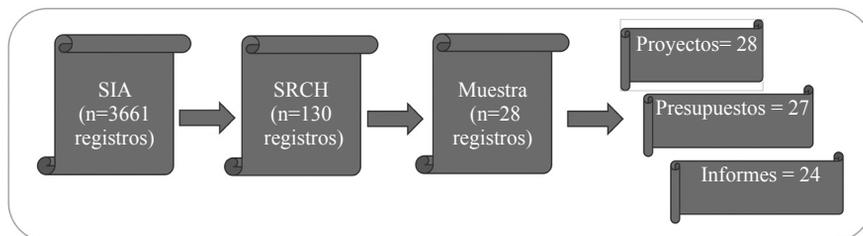


Figura 1. Esquema del muestreo e identificación de fuentes de información

De cada registro del SIA se obtuvo su propuesta de formulación ($n_1=28$), presupuesto ($n_2=27$) e informes parciales ($n_3=16$) y finales ($n_4=8$) disponibles. Todos los documentos ($n=79$ documentos) fueron digitalizados y exportados a un procesador de texto para verificar la ortografía de toda la información obtenida. Posteriormente, se importaron los documentos al *software* de análisis cualitativo NVivo 11 (QSR International, 2017). Además, se categorizó el contenido de los proyectos para facilitar su descripción y clasificación, especialmente para identificar y cuantificar las articulaciones (ver tabla 1).

Tabla 1

Criterios para definir el tipo de articulación desarrollado en los proyectos liderados por la Sede Regional Chorotega de la Universidad Nacional de Costa Rica

Número	Tipo de articulación	Descripción
1	Intrainstitucional	Proyectos con participantes de otras unidades académicas de la Universidad Nacional.
2	Interuniversitaria	Proyectos con participantes que laboran en otras universidades públicas o privadas nacionales.
3	Interinstitucional	Proyectos con participantes que laboran en instituciones públicas nacionales.
4	Organización social	Proyectos con participantes de organizaciones sociales (cooperativas, asociaciones, fundaciones, entre otras)
5	Sector productivo	Proyectos con participantes del sector privado productivo nacional.
6	Internacional	Proyectos con participantes que laboran en universidades y centros de investigación del extranjero.

Nota: Para ser cuantificada esta participación debe estar registrada en algún documento del proyecto.

La articulación es un concepto usado frecuentemente en la institucionalidad costarricense. Sin embargo, no se han encontrado referencias académicas sobre el significado de este concepto en el contexto de la extensión o regionalización universitaria de Costa Rica. Las referencias existentes mencionan el concepto sin describir su significado. En la práctica de hecho el concepto de articulación se utiliza como un sinónimo de coordinación. Por tanto, a continuación, se revisan las diferentes acepciones del concepto encontradas en varios textos y se adopta una definición operativa para el presente estudio.

El Estatuto Orgánico describe la necesidad de articular el desarrollo de la acción sustantiva en congruencia con las políticas universitarias y el contexto regional (UNA, 2016). Asimismo, Maldonado (2014) indica que el Plan Quinquenal 2006-2010 de CONARE tiene como meta "... potenciar las capacidades

del conjunto de las universidades públicas mediante la unión de esfuerzos a partir del mejor aprovechamiento de las fortalezas de cada institución”. Por otro lado, el Plan Quinquenal de CONARE 2011-2015 menciona que la articulación es un mecanismo para establecer vínculos entre las actividades sustantivas; y confirma que su propósito es aprovechar el legado de cada universidad pública para el uso racional de los recursos (CONARE, 2011).

Esta articulación, según el CONARE (2008), debería ser entre universidades y con otros actores de la sociedad partiendo de necesidades consensuadas para maximizar los recursos propios, fortaleciendo las actividades existentes para el mejoramiento de las condiciones de vida de los habitantes de las zonas periféricas. Además, CONARE considera que la articulación se encuentra en un plano superior al de la coordinación, ya que provoca mayores beneficios en las regiones con bajos índices sociales.

Considerando lo anterior, esta ponencia utilizará la definición de articulación de Zúñiga y Lezcano (2015), quienes la conciben como:

La asociación de dos o más instituciones que planifican acciones en forma cooperativa para desarrollar una acción en forma conjunta. Estas acciones están incorporadas dentro de la planificación institucional de cada una de las partes e incluye el compromiso de inversión de recursos institucionales (financieros, humanos, materiales) para su obtención y su no cumplimiento por una de las partes afecta la posibilidad del logro de la acción para la otra parte. (p. 81)

Se utilizó un enfoque de métodos mixtos para el análisis de la información. Primero, se registraron en una hoja de cálculo los datos cuantitativos y de clasificación de los PPAS y esta información se analizó utilizando estadística descriptiva y la librería ggplot2 (Wickham, 2009) y extracat (Pilhöfer y Unwin, 2013) de R statistics (R Development Core Team, 2008). Adicionalmente, en Nvivo 11 se efectuó un análisis cualitativo, para identificar lecciones aprendidas relacionadas con la articulación entre personas académicas de la sede, con otros centros de la UNA y con socios externos. Asimismo, se construyó una línea de tiempo con factores relevantes para la articulación con *timeline maker* (TIMEGRAPHICS, 2017).

Resultados y discusión

Descripción general de los proyectos analizados

Los veintiocho registros liderados por la Sede Regional Chorotega de la Universidad Nacional de Costa Rica pueden clasificarse en dos categorías de acuerdo al origen de su financiamiento (ver figura 2). a) Recursos internos de la UNA de las convocatorias: FIDA de la Vicerrectoría de Extensión (n=3); y FUNDER de la Vicerrectoría de Extensión (n=13). b) Fuentes de financiamiento externas: CONARE Regionalización del Consejo Nacional de Rectores de Costa Rica (n=9) y Fondos Externos (n=3) internacionales o nacionales (e.g. Horizonte 2020, CSUCA, entre otros). Todos los fondos son concursables, lo que implica competir con propuestas de calidad y que permitan atender las necesidades regionales y locales.

El presupuesto promedio y la duración de los proyectos muestran diferencias de acuerdo a la fuente de financiamiento. Los proyectos financiados por fondos externos (n=3) tienen un mayor presupuesto promedio ($\bar{x}=40.45$ millones de colones, $DE=13.32$ millones de colones); mientras que los fondos internos de la UNA tienen un presupuesto promedio menor al menos en un 50%. Con respecto a la duración de los proyectos, FIDA tiene la mayor duración promedio ($\bar{x}=37.56$ meses, $DE=3.89$ meses) y CONARE Regionalización la menor ($\bar{x}=23.34$ meses, $DE=8.25$ meses).

Las diferencias en el origen del financiamiento para los proyectos liderados por la SRCH pueden estar relacionadas con los siguientes factores: 1) Los fondos FUNDER y CONARE Regionalización priorizan la participación de las sedes regionales y se enfocan en temas de extensión universitaria, que es una de las fortalezas de la SRCH. 2) Los fondos CONARE Regionalización son indispensables porque aportan recursos para el pago de salarios de las personas académicas y otras personas profesionales. 3) Aunque FIDA es una opción atractiva de financiamiento porque ofrece un presupuesto mayor al resto de los fondos internos de la UNA, el concurso FIDA es más competitivo y los temas financiados tienen un menor componente de extensión.

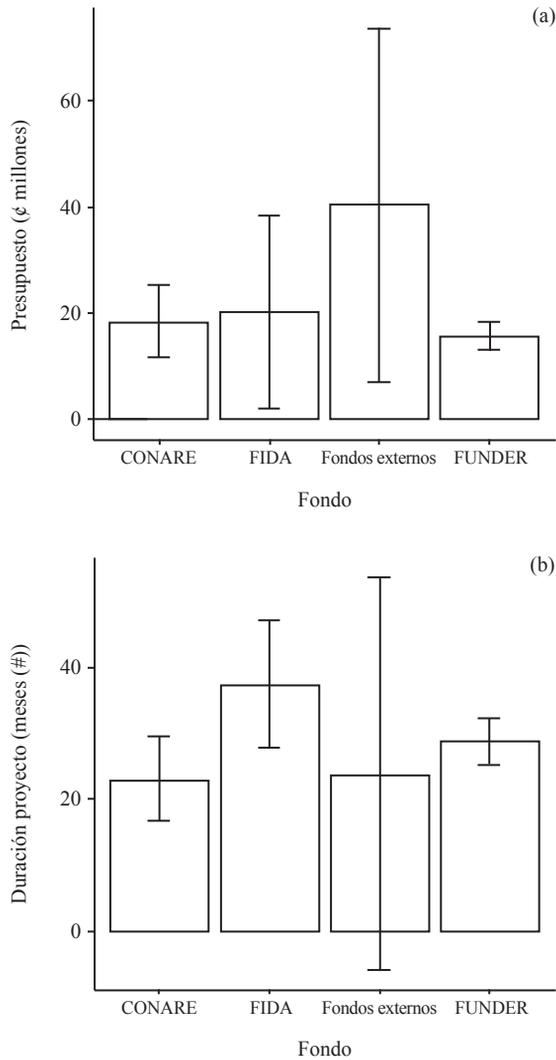


Figura 2. a) Presupuesto promedio 2012-2017 y b) duración promedio de los veintiocho proyectos liderados por la Sede Regional Chorotega, Guanacaste, Costa Rica.

La mayoría de los proyectos liderados por la SRCH han sido de carácter interdisciplinario, principalmente desarrollando actividades en el área académica de extensión y financiados por FUNDER y CONARE Regionalización (ver figura 3). Los proyectos desarrollados en el área académica de investigación

son solo dos y estos han sido financiados por FIDA y Fondos Externos. Las actividades académicas integradas son transversales a todas las fuentes de financiamiento. La tendencia a desarrollar proyectos interdisciplinarios y multidisciplinarios puede explicarse por la estructura de los perfiles de las personas académicas de la SRCH, que incluye profesionales de diversas disciplinas. Además, en esto también influyen los lineamientos de las fuentes de financiamiento que generalmente valoran mejor las propuestas multidisciplinarias e interdisciplinarias (CONARE, 2008; CONSACA 2009, 2016 y 2017).



Figura 3. Fuente de financiamiento, disciplina y área académica de los veintiocho proyectos liderados por la Sede Regional Chorotega de la Universidad Nacional de Costa Rica en el periodo 2012-2017. Nota: las barras indican las frecuencias condicionales relativas en una tabla de contingencia de tres dimensiones. Áreas académicas: Ext= Extensión (color azul), Int= Integrado (color gris), Inv= Investigación (color rojo).

Articulación en la acción sustantiva de la Sede Regional Chorotega

El análisis realizado con los veintiocho proyectos seleccionados evidencia que hay una tendencia al incremento de la articulación entre unidades académicas de la UNA (intrainstitucional), con instituciones públicas de la región Chorotega (interinstitucional), organizaciones sociales, universidades e institutos de investigación internacionales (internacional). Además, se ha mantenido una relación constante con universidades públicas (interuniversitaria) en la región y se observó una menor articulación con el

sector productivo privado (ver figura 4). Sin embargo, como se observa en la figura 4, la articulación con universidades públicas disminuyó a partir del 2012. Esta tendencia responde al cambio en los lineamientos de los fondos de regionalización de CONARE, los cuales ya no requieren formulación conjunta con otras universidades públicas a partir del 2013.

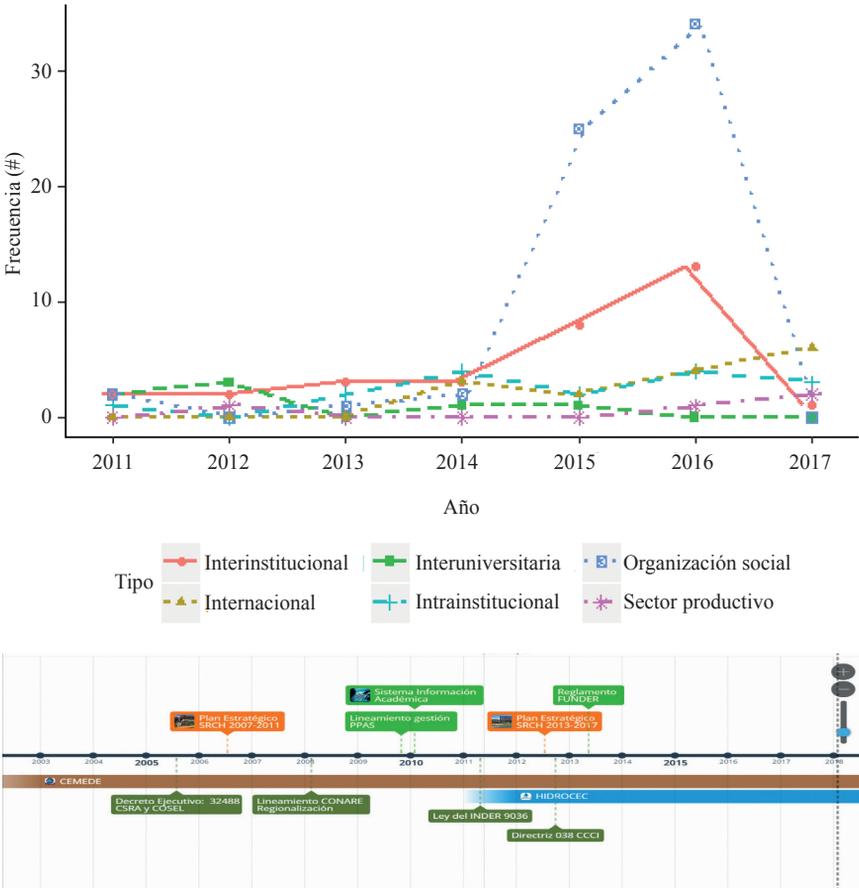


Figura 4. a) Número de colaboraciones en el periodo 2012-2018 con actores nacionales e internacionales por año y tipo de articulación. b) Eventos de relevantes para la articulación de la Sede Regional Choroteга, Guanacaste, Costa Rica. Nota: a) Las frecuencias indican la frecuencia de articulación anual y no son acumuladas. (b) Políticas SRCH (naranja); normativa costarricense (verde oscuro); políticas UNA (verde claro); programas de investigación SRCH (café y azul).

La tendencia al aumento en la articulación con organizaciones sociales, a nivel interinstitucional e internacional obedece probablemente a la congruencia de un conjunto de políticas de coordinación interinstitucional, reformas en políticas de educación superior y lineamientos de proyectos, orientación estratégica de la SRCH y la experiencia y habilidad de personas académicas de la SRCH. Por ejemplo, el Estado costarricense ha estado promoviendo la coordinación interinstitucional a escala municipal y regional a través de los Comités Sectoriales de Locales (COSEL) y los Consejos Cantonales de Coordinación Interinstitucional (CCCI) (Poder Ejecutivo, 2005 y 2012). Además, la ley 9036 del INDER demanda la participación de personas académicas en espacios de coordinación para el desarrollo territorial (Asamblea Legislativa, 2012). Las personas académicas de la SRCH participan en estos espacios, permitiendo el fortalecimiento del capital social y el intercambio de información sobre necesidades y actividades de investigación y extensión, lo que ha dado resultados positivos que se reflejan en las formulaciones.

Por otro lado, la planeación estratégica de la UNA y la SRCH respaldan el desarrollo de proyectos de extensión e investigación contextualizados y que respondan a necesidades regionales. Específicamente, los dos últimos Planes Estratégicos de la SRCH de los periodos 2007-2011 y 2012-2017 promueven la articulación con unidades académicas de la UNA y universidades públicas. Adicionalmente, la contratación de personas académicas con experiencia en formulación y ejecución de proyectos y con contactos internacionales facilita la gestión de fondos externos.

La teoría institucional y organizacional puede ayudar a comprender por qué la articulación es deseable, pero también por qué existen dificultades para establecerla. En primer lugar, si la articulación es concebida como un proceso, es natural esperar que la institucionalidad y las personas necesiten comprender y adaptar sus reglas del juego y factores facilitantes. Además, es necesario adoptar una cultura adaptativa para valorar los objetivos comunes, en lugar de agendas particulares de una sola institución pública; esto ha sido documentado anteriormente en Costa Rica al describir el proceso del Programa de Regionalización Interuniversitaria (Lezcano, 2011). Asimismo, debe comprenderse que la articulación implica costos para todas las partes involucradas (Weiss, 1987). Si no existen recursos para cubrir la inversión en actividades conjuntas, difícilmente las instituciones públicas materializarán la articulación. En el caso de la SRCH, los fondos para la implementación de proyectos proporcionan parte de estos recursos, por lo que estos tienen una influencia positiva en la articulación.

Además, Weiss (1987) propone un modelo para la articulación entre instituciones públicas que requiere la existencia de una necesidad o problema complejo que pueda ser abordado a través de la articulación. Analizando la situación de la región Chorotega (escala local) y del corredor seco centroamericano (escala regional) es claro que los retos que está imponiendo el cambio climático y las limitantes en recursos económicos y tecnológicos sobre los medios de vida rurales pueden constituirse en problemas sumamente complejos que deben ser abordados de manera integral, colaborativa y adaptativa. Por otro lado, Weiss (1987) también señala la necesidad de contar con una capacidad institucional para poder desarrollar la articulación. Esta puede incluir siempre aspectos de legalidad y legitimidad que en la SRCH están siendo promovidos por las políticas internas y externas que fomentan la gobernanza colaborativa.

Hacia una práctica de la extensión dialógica, articulada e innovadora

La implementación de proyectos de investigación-extensión financiados con fondos concursables son un elemento esencial para la articulación con otras instancias del sector público, social y privado. La SRCH, al igual que la UNA y otras universidades públicas del país, cuenta con recursos limitados en su presupuesto institucional, estos difícilmente podrían comprometerse para ser invertidos en proyectos externos sin crear un desbalance presupuestario para otras actividades sustantivas. Consecuentemente, el presupuesto obtenido en concursos externos e internos facilita la articulación y la dedicación de otros recursos de la SRCH para favorecer el desarrollo regional.

La articulación intrainstitucional, interinstitucional y con organizaciones sociales no depende estrictamente de la cantidad de presupuesto y la duración asignada para su ejecución. Sin embargo, estos aspectos sí parecen influir en la articulación internacional y el alcance geográfico de los proyectos. El financiamiento externo de proyectos con un mayor componente de investigación beneficia el aumento de la articulación internacional con universidades e institutos de investigación internacional.

El Plan Estratégico de la Sede Regional Chorotega (2007-2011) tiene como objetivo estratégico fortalecer la vinculación externa y la cooperación nacional e internacional con diversas entidades públicas y privadas, con el fin de dinamizar el quehacer de la SRCH y contribuir más efectivamente al desarrollo local, regional y nacional, del cual se deriva la acción estratégica:

desarrollo de trabajo conjunto con los actores de la sociedad civil y gubernamentales. También tiene como acción estratégica la realización de estudios o investigaciones, foros y otras actividades en temas de interés regional que potencian la articulación. Al mismo tiempo, el aumento en la articulación en el año 2012 coincide con la inauguración de las instalaciones de HIDROCEC. Aunado a esto, los fondos concursables promueven los diferentes tipos de articulación definidos en este estudio.

Conclusiones

El análisis exploratorio de los registros de veintiocho proyectos liderados por la Sede Regional Chorotega de la Universidad Nacional permitió demostrar la contribución de estas iniciativas a la acción sustantiva. Específicamente, este estudio resalta la necesidad de revisar sistemáticamente las experiencias de la UNA en extensión e investigación para mejorar las políticas universitarias y la práctica de la acción sustantiva. Los proyectos permiten a las personas académicas mejorar su interacción y colaboración con organizaciones sociales, instituciones públicas y pares internacionales. Además, el estudio sugiere la necesidad de un análisis sobre la calidad de la articulación observada, así como la necesidad de revisar las políticas para facilitar una mayor articulación con el sector privado y con otras universidades.

El acervo de información almacenado en el Sistema de Información Académica es una herramienta fundamental para monitorear y mejorar los proyectos y las políticas universitarias que rigen estas actividades. No es un sistema perfecto y debe ser mejorado para efectuar consultas personalizadas. Principalmente, todas las personas académicas deben comprometerse a mantener un registro actualizado y confiable de las actividades desarrolladas en los proyectos. El análisis desarrollado además confirma la importancia de contar con concursos internos para el desarrollo de proyectos de extensión e investigación regionalizados que faciliten la articulación y el abordaje de retos complejos para el desarrollo sostenible y el manejo de los recursos naturales. Sin los concursos internos regionalizados el alcance de las sedes se reduciría drásticamente.

Finalmente, los lineamientos de fondos concursables que promuevan la articulación externa son importantes para contribuir de mejor manera al desarrollo regional. Sin embargo, estos lineamientos deben considerar la simplificación administrativa como estrategia para fomentar la articulación.

Referencias

- Asamblea Legislativa (2012). Ley 9036: transforma el Instituto de Desarrollo Agrario (IDA) en el Instituto de Desarrollo Rural (INDER) y crea Secretaría Técnica de Desarrollo Rural. *La Gaceta Digital*, (103).
- Castro, S. (2009). Costa Rica frente a la regionalización de la educación superior. El primer centro universitario regional en San Ramón, Alajuela. *InterSedes: Revista de las Sedes Regionales*, X(18), 174-203. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/intersedes/article/view/1033/1094>
- Consejo Nacional de Rectores (2008). *Lineamientos generales para la regionalización universitaria*. San José, Costa Rica.
- Consejo Nacional de Rectores (2011). *Plan Nacional de la Educación Superior Universitaria Estatal 2011-2015*. Oficina de Planificación de la Educación Superior. Comisión de Directores de Planificación. Recuperado de <http://siesue.conare.ac.cr/images/documentos/investigacion/Conare-PLANES.pdf>
- Consejo Académico de la Universidad Nacional de Costa Rica (2009). *Lineamientos para la gestión de programas, proyectos y actividades*. Heredia, Costa Rica. Recuperado de <http://www.documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/unadocs/1793/Lineamientos%20para%20la%20gestion%20de%20programas%20proyectos%20y%20actividades%20academicas.389.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Consejo Académico de la Universidad Nacional de Costa Rica (2016). Reglamento del Fondo Universitario para el Desarrollo Regional. *Gaceta Extraordinaria* N°. 20. Recuperado de <http://www.documentos.una.ac.cr/handle/unadocs/1184>
- Consejo Académico de la Universidad Nacional de Costa Rica (2017). Reglamento del Fondo Institucional de Desarrollo Académico. *Gaceta Ordinaria* N°. 13. Recuperado de <http://documentos.una.ac.cr/handle/unadocs/1183>
- Fernández, D. (2015). Rezago en carrera académica de personas académicas propietarias de la Universidad Nacional. *Universidad en Diálogo: Revista de Extensión*, 5(2), 171-186. Recuperado de <http://revistas.una.ac.cr/index.php/dialogo/article/view/8440/9499>



- Gamboa, R., Céspedes, M., Mena, P. y Azofeifa, C. (2017). La extensión universitaria y los procesos participativos de desarrollo local en Costa Rica. En J. O. Castro y H. Tomassino (eds.), *Los caminos de la extensión en América Latina y el Caribe* (pp. 53-76). Santa Rosa, Argentina: Universidad Nacional de La Pampa.
- Lezcano, S. (2011). Articulación universitaria y desarrollo local: la experiencia del Programa de Regionalización Interuniversitaria de la Región Chorotega, Costa Rica. En Integración, Extensión, Docencia e Investigación para la Inclusión y la Cohesión Social. XI Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria, Santa Fe, Argentina. Recuperado de <https://www.unl.edu.ar/iberoextension/dvd/archivos/ponencias/mesa3/articulacion-interuniversita.pdf>
- Maldonado, T. (2014). Programa Interuniversitario Estatal y desarrollo local en Costa Rica. *Universidad en Diálogo: Revista de Extensión*, 1(2), 20. Recuperado de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/dialogo/article/view/5608/5484>
- Monge, C., Lezcano, S. y Méndez, N. (2014). Generando capacidades regionales mediante la extensión universitaria: experiencia de UNA-Sede Regional Chorotega. *Universidad en Diálogo: Revista de Extensión*, 1(2), 20. Recuperado de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/dialogo/article/view/5609/5485>
- Pilhöfer, A. y Unwin, A. (2013). New approaches in visualization of categorical data: R package extracat. *Journal of Statistical Software*, 53(7), 1-25. Recuperado de <http://10.18637/jss.v053.i07>
- Poder Ejecutivo (2005). Decreto Ejecutivo 32488: de los Comités Sectoriales Regionales Agropecuarios (CSRA) y de los Comités Sectoriales Locales (COSEL), de su Constitución y Funciones. *La Gaceta Digital* N°. 146.
- Poder Ejecutivo (2012). Directriz 038: promueve el funcionamiento de los Consejos Cantonales de Coordinación Interinstitucional. *La Gaceta Digital* N°. 188.
- QSR International (2017). NVivo 11 Plus for Windows (Version 11-4-1-1064): QSR International Pty Ltd. Recuperado de <https://www.qsriinternational.com/nvivo/home>

- R Development Core Team (2008). R: A language and environment for statistical computing (Version 3.4.1). Vienna, Austria: R Foundation for Statistical Computing. Recuperado de <http://www.R-project.org>
- Rojas, O. (2017). *Informe de gestión de la decanatura de la Sede Regional Chorotega*. Liberia, Costa Rica: Sede Regional Chorotega-Universidad Nacional de Costa Rica. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/0B5hAJ1YV53kvT290NGlrQ2hTRk0/view>
- Schmidt, I. (2016). La Universidad Nacional de Costa Rica y las sedes regionales como mecanismo de inclusión social, *Universidad en Diálogo*, 6(2), 11. doi:10.15359/udre.6-2.11
- TIMEGRAPHICS (2017). *Free online timeline maker*. Recuperado de <https://time.graphics>
- Universidad Nacional de Costa Rica (2016). Estatuto Orgánico. *Gaceta Extraordinaria* N°. 3, 80.
- Universidad Nacional de Costa Rica (2017). Reglamento para la Gestión de Programas, Proyectos y Actividades Académicas en la Universidad Nacional. *Gaceta Ordinaria* N°. 5, 81.
- Weiss, J. A. (1987). Pathways to Cooperation among public agencies. *Journal of Policy Analysis and Management*, 7(1), 94-117. doi:10.2307/3323353
- Wickham, H. (2009). *Elegant graphics for data analysis*. New York, US: Springer.
- Zúñiga, S. y Lezcano, S. (2015). *Región Chorotega: proyectos y espacios de articulación dirigidos a incidir en la generación de empleo, ingresos, acceso y calidad de agua para consumo humano*. Universidad Nacional, Guanacaste, Costa Rica.

Visión de la extensión en Sedes Interuniversitarias, recomendaciones para la incorporación de acciones en zonas regionales. Eje: políticas de extensión. Sub-eje: orientaciones para las políticas de extensión en la Universidad Nacional

A Vision of the University Extension in Inter-university Campuses: Recommendations to Integrate Activities in Regional Areas. Core Topic: Extension Policies. Subtopic: Guidelines for the University Extension Policies at National University of Costa Rica

Karla Miranda Benavides
Universidad Nacional
Alajuela, Costa Rica
kmiranda@una.cr

Gaudy Prendas Aguilar
Universidad Nacional
Alajuela, Costa Rica
prendas.gaudy@gmail.com

Scatk Noguera Moya
Universidad Nacional
Alajuela, Costa Rica
scatk.noguera.moya@una.cr

Recibido 20/01/2018 Aceptado 30/03/2018



Resumen. El propósito de creación de las Sedes Interuniversitarias es desarrollar la acción sustantiva de la Universidad Nacional con participación de otras universidades públicas, lo cual representa una gran oportunidad para trasladar los resultados de la acción docente a las comunidades de las diversas zonas regionales. Este artículo expone la visión de un grupo de académicos en torno a la extensión universitaria en el ámbito de las Sedes; se describe el estado de la extensión en los planes de estudio de la Sede Interuniversitaria de Alajuela y se presenta un análisis de la normativa vigente respecto a la extensión. Además, se estudia un modelo de análisis administrativo y su aplicación en términos de una política de extensión. También se expone la importancia del trabajo con las comunidades en el ámbito de los programas de los cursos; tarea de la cual se desprenden recomendaciones para la ejecución de la extensión universitaria.

Palabras clave: extensión universitaria, sociedad, políticas.

Abstract. The purpose of creating *Sedes Interuniversitarias* (Inter-university Campuses) is to develop the substantive university action with the participation of public universities in Costa Rica; this represents a great opportunity to transfer the results of the teaching action to the communities in different regional areas. This article presents the vision of a group of professors on the university extension in *Sedes Interuniversitarias*. It also describes the university extension status in the study programs at *Sedes*. Moreover, it includes an analysis of the current regulations regarding university extension, as well as a model of administrative analysis and its application in terms of an extension policy. Finally, the article addresses the importance of working with the communities as part of the study programs; from this, recommendations are proposed to better execute the university extension.

Keywords: university extension, society, politics.

Justificación

A partir de la creación de la Sede Interuniversitaria de Alajuela en el año 2007, mediante acuerdo de CONARE CNR-106-07, se establece como acuerdo: “b. Desarrollar una oferta coordinada de oportunidades docentes, de investigación y de extensión ampliando el marco de atención en las distintas comunidades de la República, especialmente impartiendo carreras y programas conjuntos que respondan a principios de pertinencia, impacto, cobertura, equidad y calidad”.



En el año 2015, la Universidad Nacional publica la actualización del Estatuto Orgánico donde se ratifica el involucramiento de la extensión como un ejercicio en la formación de los estudiantes y como dinámica docente en el capítulo I, artículo 6, donde se especifica que “la acción sustantiva de la universidad se realiza mediante la docencia, la investigación, la extensión, la producción y otras formas que establezca la normativa institucional, las cuales se complementan y nutren mutuamente”.

Desde su creación, la Sede Interuniversitaria de Alajuela ha ofrecido cuatro planes de estudio en coordinación con diferentes instancias académicas de la Universidad Nacional, a saber: Bachillerato en Inglés, Bachillerato en Administración, Bachillerato en Química Industrial y Bachillerato en Ingeniería en Sistemas de Información.

A la fecha, todos estos planes han desarrollado la docencia universitaria como acción primordial, sin embargo, diez años después de su fundación, formalmente no existen inscritos programas o proyectos de extensión en la Sede Interuniversitaria, lo cual se convierte en un reto para el personal académico para impulsar la extensión en el marco de la actividad docente, por medio de los aportes que los diferentes programas puedan ofrecer a las comunidades cercanas.

De acuerdo con el artículo 54 del Estatuto Orgánico de la Universidad Nacional sobre las funciones del Consejo de Facultad, Centro o Sede en los incisos que son de interés mencionar para el presente artículo se detalla:

- a) Velar por la excelencia académica, procurando que la oferta responda a las políticas, a las prioridades institucionales y a las necesidades del país.
- d) Integrar el quehacer académico de la facultad, centro o sede a partir de los programas, planes y proyectos que impulsen sus unidades académicas.
- g) Aprobar los planes de capacitación, mejoramiento profesional, becas e incentivos para los funcionarios de la facultad, centro o sede.
- m) Ejercer otras funciones que emanen de este estatuto y de otra normativa vigente.

Estos puntos permiten evidenciar que la Sede cuenta con la normativa que sustenta la práctica de la extensión promoviendo el mejoramiento continuo de su personal académico y la integralidad de los programas de los cursos, actividades y prácticas que proyectan el crecimiento, así como el cumplimiento de uno de los pilares de la educación superior pública que promulga la Universidad Nacional: la extensión social.

Las Sedes Interuniversitarias tienen un papel crítico en el desarrollo de las zonas regionales; si bien la normativa institucional faculta la extensión universitaria bajo este régimen, la visión de la actividad docente es impulsar la extensión por medio de los programas de los cursos, que a su vez promuevan el acercamiento con las comunidades.

Este artículo también plantea algunas reflexiones y recomendaciones redactadas con la expectativa de que se conviertan en el mediano plazo en una realidad, previendo la construcción de un nuevo campus para la Sede Interuniversitaria, lo cual también es una oportunidad considerando la posible construcción de instalaciones universitarias en la zona de Desamparados de Alajuela.

Objetivos

- a) Describir el estado de las acciones de extensión en los planes de estudio de la Universidad Nacional que se imparten en la Sede Interuniversitaria de Alajuela, con el propósito de documentar las experiencias generadas en este proyecto.
- b) Analizar la normativa vigente respecto a la extensión universitaria en la Universidad Nacional para comprender los alcances de este pilar institucional y proponer recomendaciones en el marco de dicha normativa.
- c) Estudiar un modelo de análisis administrativo y su aplicación en términos de una política de extensión que se pueda replicar a las universidades públicas involucradas en Sedes Interuniversitarias.
- d) Plantear recomendaciones que favorezcan el desarrollo de la extensión en las Sedes Interuniversitarias, con el fin de crear el ámbito de acción para el acercamiento y desarrollo de las comunidades cercanas.

Conceptos generales y normativa vigente

En la actualidad, debido a diferentes cambios sociales, económicos y políticos, así como a dos de las fuerzas más poderosas del mundo: la tecnología y los cambios ambientales, se fomenta a toda costa un desarrollo sostenible con miras a obtener utilidades para empresas con fines de lucro y generar un impacto positivo de universidades y organizaciones sin fines de lucro, buscando un equilibrio próspero en todos los sentidos. Donde el quehacer diario produzca un ganar a lo interno de la organización y un ganar para todos los actores que forman parte de esa relación económico-social con la empresa.

Aspectos relevantes como la innovación, la globalización, la creatividad y la sostenibilidad son temas de interés en todos los ámbitos de la sociedad. La forma para enlazar la práctica académica y estos conceptos, cumpliendo la misión de la Universidad Nacional mediante uno de sus ejes principales: la extensión, es el principio de un proyecto como Sede Interuniversitaria de Alajuela, que busca proyectar al académico, sensibilizar su práctica e integración en los diferentes programas de cursos y fomentar unidades interdisciplinarias de profesionales que permitan generar un impacto en el desarrollo de comunidades locales y regionales, con la participación activa de la comunidad universitaria.

El artículo 9 del Estatuto Orgánico señala que las Sedes Interuniversitarias “son instancias académicas que desarrollan la acción sustantiva con participación de otras universidades públicas, nacionales o extranjeras, de acuerdo con los principios, valores y fines estatutarios, y siguiendo la normativa dispuesta por la Universidad Nacional y las otras universidades participantes” (2015, p. 24).

Actividades sustantivas relacionadas con la práctica de la extensión buscan integrar acciones innovadoras, sistemáticas y transformadoras, en la búsqueda de una proyección de universidad que integra no solo el saber, sino que suma el hacer y el querer hacer como una forma natural de ejecutar proyectos que tengan impacto, más allá de las aulas de enseñanza.

De igual manera, la extensión docente debe promoverse como una acción alineada con los procesos de acreditación, considerando los proyectos de extensión como evidencia básica para todos los programas de educación superior.

Para ello se busca el planteamiento de una política de extensión, pero ¿cómo podemos definir el término *política*? Según Newston, J. (2011), una política organizacional se refiere a conductas intencionales para aumentar o proteger la influencia y el interés de una persona, sin dejar de inspirar confianza en las demás.

Establecer con claridad una política como Sede, en el sentido de fomentar de manera sistemática el modelo a seguir para el planteamiento y puesta en marcha de proyectos de extensión, es una necesidad latente, lista para plantear y llevarla a la práctica mediante la gestión adecuada a nivel interno de solicitud de fondos y el establecimiento adecuado de dichas prácticas con una misión y visión claras. Por ende, es necesario establecer una fórmula estratégica completa que permita brindar resultados que serán comparados con los objetivos planteados, permitiendo medir la efectividad de los proyectos en cuestión.

La Vicerrectoría de Docencia de la Universidad Nacional describe la gestión de proyectos de la siguiente manera:

El proceso de gestión consta de tres etapas principales: la formulación, la ejecución y la conclusión. En cada una de estas etapas debe realizarse la evaluación del programa, proyecto o actividad académica para decidir sobre su aprobación, refrendo y aval por parte de los responsables del proceso. (Universidad Nacional, 2010, p. 9)

Para esto posteriormente se darán recomendaciones y sugerencias que permitan presentar una propuesta para que las personas académicas tengan claro la naturaleza de la extensión, cómo esta aporta al desarrollo individual y colectivo de todas las personas participantes de las actividades, y cuál debe ser el proceso a seguir para establecer propuestas viables, con la aprobación respectiva, definiendo claramente el área de desarrollo.

Metodología

Esta investigación tomó como referencia la metodología híbrida de investigación, la cual incluye la combinación de métodos en un mismo estudio, como lo mencionan los autores Molina, López, Pereira, Pertusa y Tarí (2012). A partir de esta metodología se desarrollaron varias actividades, por ejemplo:

Análisis de textos sobre extensión

Como parte de las actividades iniciales se consultaron textos relacionados con la temática de extensión, particularmente se consultó la normativa vigente de la Universidad Nacional, por ejemplo, el Estatuto Orgánico aprobado en el año 2015, los Lineamientos para la Gestión de Programas, Proyectos y Actividades Académicas, así como acuerdos emitidos por el Consejo Nacional de Rectores para la creación del Régimen de Sedes Interuniversitarias.

En este análisis también se consultaron libros y artículos referentes a la extensión universitaria.

Estudio de experiencias docentes

Para este caso se recopilaron las experiencias del personal académico de dos de los planes de estudio que se imparten en la Sede Interuniversitaria de Alajuela; la documentación de estas experiencias se realizó por medio de descripciones de cada académico o académica a cargo de los cursos.

Entrevista a profundidad

Para estudiar los detalles respecto a la creación y funcionamiento de la Sede Interuniversitaria de Alajuela se realizó una entrevista a la coordinadora académica de la Universidad Nacional en la Sede; como resultado de esta entrevista se obtuvo acceso a los documentos que dieron origen a la Sede Interuniversitaria. Asimismo, se facilitó información general sobre la forma de asignación del presupuesto que se otorga a las universidades instaladas en este espacio.

Importancia y necesidad de la extensión en las Sedes Interuniversitarias

En los últimos años se ha estudiado arduamente cómo las nuevas generaciones aprenden, socializan y se integran al mundo laboral, lo que lleva a cualquier docente a replantear y analizar si la metodología de enseñanza que utiliza en clase permite enrumbar al estudiantado no solo hacia el éxito académico, sino también hacia la adaptación con sus primeras experiencias laborales y hacia la comprensión de la realidad social.

La plataforma de la extensión universitaria, que en su génesis permite la interacción entre lo aprendido y el entorno social, propicia que los y las estudiantes socialicen con su razón de ser profesional, en otras palabras, permite experimentar, comparar y replantear de forma vivencial con los proyectos de acercamiento a las comunidades.

La extensión se proyecta como una acción permanente por medio de la cual la institución aporta el conocimiento y la estrategia para que las comunidades, grupos y sectores se promuevan y avancen en su desarrollo. La extensión, a su vez, es el área académica que abstrae y produce conocimiento estratégico sobre la realidad de la sociedad, sus grandes aspiraciones, sus problemas, sus recursos y sus formas cómo se plantean y logran sus procesos de desarrollo humano y local (Ruiz, 2011).

Según el planteamiento anterior, la extensión permite alcanzar, mediante programas y actividades, entre otros eventos, un acercamiento del docente con diferentes entidades, tanto físicas como jurídicas, buscando una proyección integral de todos los actores que puedan promover y fomentar con una visión de desarrollo, llevando a la realidad prácticas enfocadas en procesos y fortalecimiento de temáticas administrativas, productivas, ambientales, así como generar diferentes habilidades en las personas involucradas que permitan fomentar la planificación y sistematización, estableciendo proyectos con una misión y visión, integrando a diferentes académicos y académicas de la Sede Interuniversitaria.

En este mismo texto se plantea que:

El proceso de la extensión universitaria genera espacio y oportunidades para el crecimiento de todos los participantes desde el momento mismo en que los académicos inician el contacto con las personas y las organizaciones que son sujeto de las acciones. Es importante tener presente esos diferentes espacios y oportunidades que se nos abren cuando trabajamos en los proyectos y programas de extensión (Ruiz, 2011).

Para el caso de la Universidad Nacional y las carreras que se imparten en la Sede Interuniversitaria, este contacto con las personas y las organizaciones ya se ha iniciado, y como resultado de este acercamiento solamente falta formalizar la creación de proyectos de extensión, puesto

que en la actualidad no existen proyectos de esta naturaleza en ninguna de las carreras que se imparten por parte de la Universidad Nacional. Los resultados que se exponen a continuación corresponden a hechos enmarcados en los programas de los cursos y que no están vinculados a proyectos de extensión formalmente establecidos.

Estado de situación de las acciones de extensión en la Sede Interuniversitaria de Alajuela

El propósito de creación de las Sedes Interuniversitarias es fundamental para el desarrollo de las zonas regionales; si bien la acción sustantiva de la docencia se ha ejecutado de manera satisfactoria desde su creación, existe el reto para todas las universidades públicas de impulsar por medio de la actividad docente la extensión, con proyectos que impacten en el desarrollo de las comunidades cercanas.

Además, las Sedes Interuniversitarias deben convertirse en el centro formador de profesionales con capacidad para impulsar el crecimiento de sus comunidades.

Si bien en la Sede Interuniversitaria de Alajuela no existen proyectos de extensión formalmente inscritos, como resultado de este artículo se presentan algunos de los esfuerzos que los académicos han realizado dentro de los programas de los cursos con el fin de emular buenas prácticas de acercamiento con la comunidad, no obstante, muy lejos de ser llamados extensión universitaria. La experiencia en campo ha engendrado en la Sede Interuniversitaria la necesidad de ir más allá de una gira o un aporte aislado a la sociedad, convirtiendo esfuerzos independientes en una extensión universitaria con impacto más tangible y un adecuado seguimiento y cierre de procesos.

Un ejemplo de esto son las soluciones empresariales que los y las estudiantes brindan a micro y pequeñas empresas de las provincias de Heredia y Alajuela en problemas cotidianos; un ejercicio que les permite a los estudiantes conocer de primera mano los problemas de los pequeños negocios, lo cual resulta en una experiencia muy enriquecedora en términos de aprendizaje. También, la siembra de árboles realizada por los estudiantes en octubre del 2016, en el cantón de San Isidro de Heredia, donde en coordinación con la Municipalidad se logró reforestar los alrededores del río Tures, con más de sesenta árboles nativos. Lamentablemente, la experiencia terminó ahí, el mantenimiento y

continuidad del proyecto quedará sujeto a que las autoridades puedan contar con recursos para el mantenimiento y sostenimiento. Si se toman como referencia estos ejemplos para dimensionar la importancia de invertir en la extensión universitaria como una herramienta funcional para cerrar procesos planificados, permitiendo la continuidad con una sistematización oportuna de los proyectos por medio de resultados cuantitativos y cualitativos de las actividades, en definitiva se fortalecerá la relación universidad-comunidad a través de una adecuada comunicación.

Otro ejemplo valioso de la extensión universitaria está en la concientización que se logra generar en la población estudiantil con estos proyectos. En el curso Administración y Ambiente se realizó una gira para visitar el río Savegre, ubicado en San Gerardo de Dota, donde se compartió una charla con personas expertas que combinan la administración con la naturaleza y la comunidad.

En fin, estas pequeñas actividades logran un alto impacto en las personas jóvenes y en las comunidades y con certeza se puede afirmar que desarrollar la extensión universitaria potencializa las competencias blandas del estudiantado en relaciones interpersonales, trabajo en equipo, entre otros, así como la calidad de su aprendizaje. Tal como lo manifiesta Paulo Freire, “el primer aspecto que hay que destacar es que la práctica educativa es una dimensión necesaria de la práctica social” (1993, p. 73) y, por su parte, nuestro Estatuto Orgánico existe para que la comunidad estudiantil “disponga de oportunidades de acceso al estudio y de una formación universitaria de calidad” (2015, p. 27) coherente con los derechos del estudiantado.

Se evidencia la necesidad de avanzar integralmente, es el compromiso de la institución promover el pensamiento crítico de la población estudiantil, más allá de la teoría. Tal como lo manifiesta Alfredo Falero, “permite pasar del ‘saber información’ al ‘saber pensar’” (2009, p. 13), de esta forma el involucramiento se vuelve palpable y dinámico a través de la extensión universitaria.

Modelo de análisis administrativo para la incorporación de la extensión en zonas regionales

Los esfuerzos independientes que realizan las personas académicas resultan en importantes plataformas para plantear formalmente proyectos de extensión en las Sedes Interuniversitarias y en consecuencia en las zonas regionales. La presentación de los antecedentes, la sensibilización y las



prácticas llevadas a cabo por la Sede Interuniversitaria en cuanto al tema de extensión generan la necesidad de contar con una política claramente establecida de cuáles deben ser los pasos a seguir para llevar a la práctica en conjunto con el procedimiento administrativo adecuado a nivel interno.

Es por ello que a continuación se propone un modelo de análisis administrativo atinente a este tipo de acciones que fomentan una antesala de estudio para la propuesta de una política de extensión formal a nivel de la Universidad Nacional.

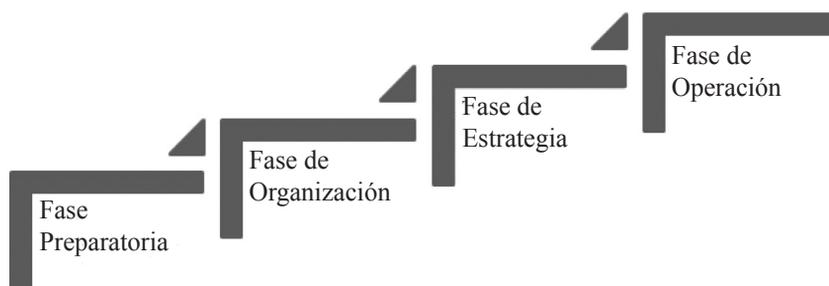


Figura 1. Fases de una política de extensión

Nota: S. A. (2014). *Seminario Internacional sobre el Desarrollo Rural y Política Fiscal. Centroamérica 2021 hacia un Desarrollo Rural Equitativo IICA.*

Fase preparatoria

En esta fase inicial se fomenta la práctica de las siguientes actividades:

1. *Identificación de las organizaciones o grupos de interés de la zona donde se ubica la Sede Interuniversitaria:* para establecer contactos en cada una de estas organizaciones para conocer las necesidades y expectativas de la comunidad respecto a la Universidad.
2. *Capacitación al personal académico de la Sede Interuniversitaria:* en la importancia de la extensión universitaria con el objetivo de motivar en los profesores y las profesoras la incorporación de esta acción en cada uno de los programas de los cursos.
3. *Definir los ejes temáticos de interés con base en las siguientes áreas de desarrollo, definiendo el modelo a utilizar:*

- Ambiente, conservación y manejo de los recursos naturales
 - Desarrollo científico y tecnológico e innovación
 - Tecnologías de información y comunicación
 - Educación y desarrollo integral
 - Gestión universitaria y emprendedurismo
 - Humanismo, arte y cultura
 - Salud y calidad de vida
 - Sociedad y desarrollo humano
4. *Sensibilización a los y las estudiantes*: Contribuir por medio de la extensión en la formación de personas profesionales con un alto compromiso con el desarrollo social, interesadas en convertirse en promotoras del desarrollo en las comunidades de origen.
5. *Definir la metodología que será utilizada para cada uno de los proyectos*: donde como mínimo se exponga el problema planteado, el diagnóstico, los objetivos de la actividad, las conclusiones y las recomendaciones.
6. *Defensa pública del anteproyecto*: donde las personas involucradas en el proceso, ya sean académicas o estudiantes, desde el punto de partida de la presentación del proyecto para su aprobación, tengan una participación activa, donde darán a conocer aspectos generales del mismo, para su posterior revisión documental por parte de la Dirección de Área en conjunto con la Dirección de la Unidad Académica, donde se solventen aspectos de pertinencia y calidad del producto final que se puede obtener a través de la puesta en práctica del mismo.

Fase de organización

La Sede Interuniversitaria debe promover el intercambio académico estudiantil con instituciones, empresas o grupos de interés en torno a las disciplinas de las universidades participantes en la Sede.

Es por ello que en la fase de organización se deben establecer fechas para la presentación de los proyectos, fechas de revisión y de aprobación de los mismos. Fomentando no solo la práctica, sino la ejecución adecuada de la extensión de acuerdo a la normativa actual, en cuanto a la forma en que se presentan los documentos actualmente para dichas gestiones.

Fase de estrategia

Se debe establecer en el presupuesto operativo anual de la Sede Interuniversitaria la designación de los recursos necesarios para la apertura de proyectos de extensión, garantizando la dotación de los recursos por parte del Consejo Nacional de Rectores para las jornadas académicas dirigidas a proyectos de extensión universitaria, en cada una de las universidades participantes en la Sede Interuniversitaria.

Para ello es necesario contar con un planteamiento para la solicitud de recursos de los posibles proyectos de extensión que se estarán llevando a cabo de manera anual, identificando y cuantificando la cantidad y calidad de los recursos que serán necesarios para cada uno de los proyectos.

Se llevará a cabo, mediante una herramienta como Gráfica de Gantt, un control de las actividades a realizar, así como de las personas responsables y las fechas de inicio y conclusión de cada una de las fases. Tomando en cuenta la táctica y la logística correspondiente en cada uno de los pasos.

Fase de operación

En esta fase será necesaria la aplicación de métodos de supervisión y control, así como instrumentos e indicadores de medición, donde se harán evaluaciones parciales del proyecto, alineando siempre los pre-resultados con los objetivos iniciales planteados. Promoviendo la corrección de aspectos que no estén alineados en el camino del proyecto, dando una retroalimentación continua a cada una de las personas involucradas.

Recomendaciones

Las Sedes Interuniversitarias se visualizan como un promotor de enlaces entre la comunidad y los grupos de interés, tales como organizaciones, empresas y otros grupos de interés de la zona donde su ubica la Sede,

por medio de acuerdos y convenios de cooperación; es por ello que se deben tomar medidas para que las políticas de extensión se conviertan en una herramienta que facilite el impulso de las micro, pequeñas y medianas empresas en las zonas regionales.

Se propone establecer vínculos con grupos de interés de las comunidades en torno a las disciplinas de las universidades participantes de las Sedes Interuniversitarias. También se aconseja contribuir por medio de la extensión en la formación de profesionales con un alto compromiso con el desarrollo social, que anhelan convertirse en personas promotoras del desarrollo en sus comunidades de origen.

Se recomienda promover el emprendimiento en la población estudiantil de la Sede Interuniversitaria a través de los programas de los cursos en los diferentes planes de estudio, con el objetivo de crear el perfil del o de la estudiante extensionista con condiciones para convertirse en un generador de empleo en las zonas regionales y de esta manera cumplir con el propósito de “f. Maximizar el aprovechamiento de los recursos destinados al Sistema Universitario Estatal en beneficio de las poblaciones regionales y promover la permanencia de los estudiantes en sus comunidades”

Garantizar en el presupuesto operativo anual de cada Sede Interuniversitaria la asignación de los recursos necesarios para la apertura de proyectos de extensión.

Fomentar en los planes de estudio de las Sedes Interuniversitarias el eje del emprendimiento en la población estudiantil con el objetivo de crear el perfil del estudiantado que generará empleo en las zonas donde se ubiquen las Sedes.

Y por último impulsar en las instalaciones de la Sede Interuniversitaria la programación de actividades que involucren la participación de la comunidad, motivando principalmente la incorporación de los grupos en desventaja económica y social en la zona regional.



Referencias

- Consejo Nacional de Rectores (2007). *Acuerdo CNR-106-07*. San José, Costa Rica.
- Falero, A. (2009). Universidad en movimiento: 2009. *Universidad y pensamiento crítico. Debates y memorias del X Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria*. Recuperado de <http://www.documentos.una.ac.cr/handle/unadocs/8132>
- Freire, P. (1993). *Política y educación*. Madrid: Siglo XXI. Recuperado de <http://www.documentos.una.ac.cr/handle/unadocs/8132>.
- Molina, J., López, M., Pereira, J., Pertusa, E. y Tarí, J. (2012). *Métodos híbridos de investigación y dirección de empresas: ventajas e implicaciones*. Recuperado de <http://www.elsevier.es/cede>.
- Newstrom, J. (2011). *Comportamiento humano en el trabajo* (13ª. ed.). México: Editorial McGraw Hill.
- Ruiz, R. (2011). Mirando el pasado, soñando el futuro. Extensión: transformaciones vitales en la relación Universidad-Comunidad. *Universidad en Diálogo*, 1(1), 13-32.
- S. A. (2014). *Seminario Internacional sobre Desarrollo Rural y Política Fiscal. Centroamérica 2021 hacia un Desarrollo Rural Equitativo*. Sistema de Integración Centroamericana (SICA). Recuperado de <http://www.documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/unadocs/8084/Enfoque-territorial-taller-ICEFI-2014>
- Universidad Nacional (2010). *Lineamientos para la Gestión de Programas, Proyectos y Actividades*. Vicerrectoría de Docencia. Recuperado de <http://documentos.una.ac.cr/handle/unadocs/1793>
- Universidad Nacional (2011). *Gestión de proyectos*. Heredia, Costa Rica. Recuperado de <http://www.extension.una.ac.cr/index.php>
- Universidad Nacional (2015). *Estatuto Orgánico*. Heredia, Costa Rica.

La integración de la extensión, la docencia y la investigación universitarias: el caso del Proyecto Team-UNA de la Sede Regional Brunca

**The Integration of University Extension, Teaching and
Research: The Case of *Team-UNA Project* at the Brunca
Campus, Perez Zeledon, Costa Rica**

Lena Barrantes Elizondo

Universidad Nacional
Sede Regional Brunca, Campus Pérez Zeledón
Costa Rica, Pérez Zeledón
lenna.barrantes.elizondo@una.cr

Evelyn Valverde Marín

Universidad Nacional
Sede Regional Brunca, Campus Pérez Zeledón
Guanacaste, Costa Rica
evelyn.valverde.marin@una.cr

Emanuel Quesada Estrada

Universidad Nacional
Sede Regional Brunca, Campus Pérez Zeledón
Pérez Zeledón, Costa Rica
emma25QE@gmail.com

Recibido 04/12/2017 Aceptado 27/03/2018

Resumen. En la búsqueda de la calidad en la relación extensión-docencia-investigación se evidencia la necesidad de estar en constante replanteamiento de estrategias de integración. El Proyecto Team-UNA de la Sede Regional Brunca nació en el año 2010 con el propósito de trabajar con el sector estudiantil del Ciclo Diversificado de la Educación General Básica, para el mejoramiento de su calidad de vida a través de la oferta de tutorías en Inglés gratuitas, logrando así vincular la docencia y la extensión. Este proyecto busca gestionar la participación de estu-



diantes de la carrera Bachillerato en la Enseñanza del Inglés como tutores y tutoras de estudiantes de secundaria procedentes de colegios públicos de la región.

Este estudio tiene como objetivo dar a conocer la experiencia generada, como base para fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje vivencial. La sistematización se llevó a cabo a través de la recolección de experiencias de los actores principales por medio de su participación en grupos focales a lo largo del desarrollo del proyecto. Como resultado, se llega a la conclusión de que Team-UNA es un catalizador de aprendizaje vivencial que fomenta el análisis crítico, la toma de decisiones y la resolución de problemas, elementos necesarios que respaldan la integración de la docencia, la extensión y la investigación educativas.

Palabras clave: aprendizaje vivencial, estrategia de integración, extensión, docencia, investigación.

Abstract. When aiming at attaining a sound relationship between extension, teaching, and research, it is evident that a constant rethinking of integration strategies is mandatory. *Team-UNA Project* at Brunca Campus, Perez Zeledon, Costa Rica, started in 2010; its purpose was to work with 10th to 12th high school students in an attempt to improve their quality of life through offering English tutoring sessions at no cost. In this way, teaching and extension were partnered. The main objective of this project is to enable the participation of university students from the English Teaching Major as tutors of students from public high schools in the surrounding community. It is with this perspective that this article intends to disseminate the experiences generated by these university students as a basis for strengthening the experiential learning process. For this study, data systematization was made available through the collection of the experiences of the participants through their involvement in focus groups that took place during the development of the project. As a result, we conclude that *Team-UNA Project* is a catalyst for experiential learning that promotes critical analysis, decision making and problem resolution, which are key elements that underpin the sound integration of university teaching, extension, and research.

Keywords: experiential learning, integration strategies, extension, teaching, research.

Introducción

La misión de la universidad pública es convertirse en referencia del conocimiento en los diferentes campos del saber. La clave de esta misión está en poder establecer una estrecha relación entre la docencia, la extensión y la investigación. En la búsqueda de la calidad de este vínculo, se

evidencia la necesidad de estar en constante replanteamiento de estrategias de integración. Un ejemplo es el Proyecto Team-UNA, el cual se desarrolla en las instalaciones de la Universidad Nacional, Sede Regional Brunca (UNASRB). Este proyecto se desarrolla como un proceso de dos vías, debido a que estudiantes de la carrera Bachillerato en la Enseñanza del Inglés (BEI) ofrecen tutorías de Inglés gratuitas a estudiantes de secundaria de la educación pública, específicamente del Ciclo Diversificado de la Educación General Básica. A la vez, al estar envuelta en el desarrollo del proyecto y al tener una activa participación en todas sus etapas, la comunidad estudiantil universitaria tiene la oportunidad de analizar en forma crítica todos los detalles del proceso, para así extraer enseñanzas y poder aplicar lo aprendido en su desempeño como futuros y futuras docentes. Además, la participación del estudiantado en las tutorías ya ha demostrado proveerles herramientas de aprendizaje concretas y ha desarrollado una visión humanista (Barrantes, 2016). Así, el objetivo de este estudio es dar a conocer la experiencia generada a través de este proyecto y, a través de su ejemplo, incorporar aún más el aprendizaje vivencial, para convertirlo en un elemento fundamental de la extensión universitaria.

Generalidades del Proyecto Team-UNA

Desde sus inicios, la educación se ha caracterizado por brindar a la sociedad conocimientos y herramientas que les permitan a sus ciudadanos y ciudadanas prepararse para enfrentar las vivencias que les ofrezca la vida, sin importar su credo, raza o nivel social. Sin embargo, la educación va más allá de la experiencia en el aula. Las universidades públicas y, en particular, la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA) se han comprometido con las necesidades que la sociedad presenta. El Estatuto Orgánico de la UNA (2015) estableció que:

La acción sustantiva de la universidad se realiza mediante la docencia, la investigación, la extensión, la producción, y otras formas que establezca la normativa institucional, las cuales se complementan y nutren mutuamente. Integra diversas prácticas y propicia el diálogo entre saberes, de manera innovadora, sistemática y transformadora. Responde a los principios, valores y fines estatutarios, a las necesidades de desarrollo de la sociedad, a sus políticas públicas, al desarrollo científico y tecnológico y a la formación integral de las personas. (p. 23)

Por el compromiso y responsabilidad social que la universidad ha adquirido, han surgido múltiples proyectos con un nivel de interdisciplinariedad. Tanto docentes como estudiantes forman parte de este quehacer. Los y las docentes, con sus conocimientos, desarrollan el proyecto; mientras que la población estudiantil pone en práctica sus destrezas en un contexto real y desarrolla aquellas que solo se pueden favorecer empíricamente.

Un ejemplo de la acción sustantiva que la UNASRB ejerce en las comunidades es el Proyecto Team-UNA. Este es un proyecto dirigido a la comunidad que se desarrolla en las instalaciones del Campus Pérez Zeledón. Desde el 2010, estudiantes de la Universidad Nacional dan tutorías de Inglés gratuitas a estudiantes de secundaria de la educación pública. En la justificación del proyecto se encuentra la importancia de ayudar a la comunidad y de formar a la población estudiantil universitaria más allá del área lingüística. A través de Team-UNA, la Sede Brunca busca “a formación de profesionales de excelencia con conciencia social y humanística que sean capaces de identificar las necesidades del desarrollo regional” (Barrantes, 2016, p. 96) en su área de conocimiento. Esta actividad les da la oportunidad a los y las estudiantes de la carrera BEI de formarse como profesores y profesoras, ya que provee un espacio en donde la teoría y la práctica se confrontan. Este espacio les permite realizar actividades de selección de escenarios, diagnóstico, observación, diseño del planeamiento didáctico y aplicación de una variedad de metodologías aprendidas en el aula.

El aporte del proyecto al fortalecimiento social consiste en ser una actividad de aprendizaje de servicio donde los componentes de extensión y docencia se integran. El fin es brindar a la comunidad estudiantil de secundaria un segundo espacio de aprendizaje del idioma inglés, en el cual se enfatice la comprensión de lectura. El énfasis que se le da a la enseñanza del inglés tiene como principio proveer a los y las estudiantes de secundaria herramientas que les permitan alcanzar el éxito académico en el año escolar que cursan, obtener altas calificaciones en su prueba de bachillerato y dotarse de capacidades lingüísticas que les facilitarán su inmersión en la vida universitaria.

Estructuración metodológica del proyecto

El enfoque comunicativo, las técnicas de lectura, el aprendizaje cooperativo, las tutorías, el trabajo en equipo y el liderazgo son los pilares metodológicos



para la ejecución del proyecto. Estos principios teóricos desarrollan criterios de conducta en las personas tutoras que les ayudan a formarse como profesionales altamente equipadas, no solo con estrategias de enseñanza, sino con herramientas sociales que les permitirán formar parte de manera efectiva de un grupo social establecido para alcanzar metas a corto y largo plazo. Cada tutor o tutora asumirá su papel de líder y responsable de la ejecución exitosa de cada sesión de trabajo. Las opiniones y decisiones de los tutores y las tutoras son tomadas en cuenta de manera significativa, ya que serán quienes a través de la práctica profesional y su análisis crítico de las circunstancias identifiquen debilidades y virtudes del proyecto.

El enfoque comunicativo es la base metodológica para las tutorías. Se implementan actividades interactivas para el aprendizaje de vocabulario, se refuerza la pronunciación y se provee al o a la estudiante con estrategias para la comprensión de lectura. Se da énfasis a la habilidad de lectura y microhabilidades de vocabulario y gramática. Las estrategias de lectura que se enfatizan son *skimming*, *scanning*, lectura activa y adivinanza contextual (Larsen-Freeman, 2011).

Participación estudiantil

Una particularidad de este proyecto es la activa participación de los y las estudiantes en todas sus etapas. Las actividades se dividen en tres fases: logística, desarrollo y sistematización final. En la primera, las personas que brindan tutorías realizan un proceso de captación de otras personas tutoras y de estudiantes participantes, para lo que realizan visitas a los diferentes colegios. Son quienes comparten la información con la población estudiantil y establecen mecanismos para su matrícula. Además, analizan el material por utilizar, diseñan instrumentos de evaluación y sugieren actividades de mediación.

Durante la segunda etapa, se encargan de impartir las tutorías y de resolver todas las situaciones que comprometan la ejecución de cada sesión. Las tutoras y los tutores también participan de reuniones mensuales en donde se discuten lineamientos y posibles eventualidades del proyecto. Estas reuniones son un espacio para socializar experiencias, reflexionar sobre ellas y tomar decisiones sobre posibles cambios o prácticas de fortalecimiento. También participan de talleres pedagógicos en donde se refuerzan estrategias de enseñanza y habilidades de liderazgo.

En la tercera etapa, las tutoras y los tutores comparten sus experiencias para la mejora continua del proyecto mediante su participación en grupos focales o discusiones de grupo. Finalmente, con la guía de las coordinadoras, proveen insumos para la redacción de un informe anual.

En la carrera BEI, en la UNASRB, se cuenta con estudiantes completamente comprometidos y comprometidas con su comunidad, con alta capacidad de liderazgo y cooperación activa. Estos elementos los y las ayudan a crecer y alcanzar el éxito como docentes competentes que desean involucrarse en las necesidades de su comunidad. Desde el punto de vista de Larsen-Freeman (2011), el aprendizaje cooperativo implica esencialmente que el estudiantado aprenda en grupos con sus compañeras y compañeros. Pero no es la configuración del grupo lo que hace que el aprendizaje cooperativo sea distintivo, es la forma en la que trabajan juntos el estudiantado y el cuerpo docente. Este supuesto es un ejemplo de cómo la contribución entre docentes y estudiantes facilita el desarrollo del lenguaje y el crecimiento profesional. Durante el proceso de aprendizaje de un segundo idioma, tienen la oportunidad de comprender que su objetivo requiere más que solo asistir todos los días a clases. Poco pueden alcanzar si pasan por alto la realidad que se vive dentro de una institución educativa. El Team-UNA permite que la población estudiantil tenga una participación activa en la construcción de sus propias experiencias, al ofrecerle la oportunidad de vivenciar retos en contextos reales.

Para el proceso de selección de tutores y tutoras se invita a cualquier estudiante del BEI que esté interesado o interesada en fortalecer sus habilidades pedagógicas y su liderazgo, así como en poseer rasgos de conciencia social y humanística que le den la capacidad de identificar las necesidades de su comunidad. El departamento de Dirección Académica nombra estudiantes asistentes por recomendación de las coordinadoras del proyecto. Regularmente, estas personas son estudiantes que han dado tutorías anteriormente y que demuestran compromiso y afinidad. Existen dos tipos: tutor o tutora responsable y tutor o tutora asistente. El primer tipo lidera las sesiones durante las primeras cuatro semanas y guía a la persona tutora asistente en el proceso. El segundo tipo asiste a la persona tutora responsable con algunas tareas como revisar prácticas, facilitar material y aclarar consultas.

La manera en que se concretiza la participación de las y los estudiantes en este proyecto permite que experimenten de manera efectiva las cuatro etapas del aprendizaje vivencial: experiencia concreta, observación reflexiva,

conceptualización abstracta y la experimentación activa. Es así como la comunidad estudiantil universitaria construye su propio conocimiento, adquiere habilidades y realza sus valores directamente desde la experiencia, al ser parte activa y fundamental de las tutorías.

Recolección de experiencias

Para esta recolección se contó con la participación de personas tutoras que fueron y son parte del grupo de Team-UNA durante los años 2010-2017. Para esto, se les realizó una entrevista y participaron en un grupo focal donde tuvieron la oportunidad de compartir tanto sus vivencias como el aporte del proyecto en su preparación profesional. En la fase de análisis de las experiencias se llevaron a cabo muchos aprendizajes, que ayudaron a confirmar la importancia del proyecto como un espacio que propicia la toma de decisiones, el posicionamiento del Team-UNA como grupo de apoyo, la oportunidad de las personas participantes de desarrollar habilidades pedagógicas afines a su área, el fortalecimiento de la confianza de los y las participantes y el convencimiento de las personas tutoras por extender la participación estudiantil.

A través de la información recolectada, se evidenció que el proyecto tiene un rol significativo, al guiar a las personas tutoras y potenciar sus capacidades y conocimientos de manera práctica. Estas han sido visibles cuando llegan a ejercer como docentes en alguna institución educativa, ya que han tenido contacto real con ambientes de enseñanza donde es forzoso tomar decisiones asertivas en la aplicación de las metodologías o técnicas. La toma de decisiones fue un tema fundamental recalcado por las personas entrevistadas. La vincularon con el trabajo en equipo, ya que la unión de las personas tutoras en diferentes periodos y actividades les ayudó a sentir seguridad para decidir qué hacer en momentos de crisis.

Una de las tutoras comentó: “Esas sesiones para resolver problemas o tomar decisiones fue lo que me hicieron capaz de ahora poder hacerlo sola y sentir la confianza de que lo estoy haciendo bien” (Comunicación personal, 2017). Las personas tutoras también compartieron experiencias positivas con respecto al desarrollo de otras capacidades fundamentales, como demostrar una mente más crítica, un buen manejo del grupo, precisión para dar instrucciones, técnicas claras para la explicación de temas complicados y el desarrollo de una creatividad sustancial. Dichas habilidades son transcendentales para lograr tutorías exitosas.-

El acompañamiento en la formación docente es una estrategia de aprendizaje que el proyecto ha acuñado desde su concepción. En cuanto a este tema, Huling-Austin (1992) considera los grupos de apoyo como un importante complemento a la ayuda individualizada, señalando entre sus ventajas el hacer menos egocéntrico al personal docente, reducir sus problemas de ansiedad y favorecer un mejor ajuste en las tareas de la enseñanza. Team-UNA no pretende adoptar un rol de mentorazgo con vínculo jerárquico, que establece a la persona mentora como poseedora de conocimiento experto; por el contrario, se anhela poder ser un grupo de apoyo en donde los y las estudiantes puedan “compartir experiencias, materiales, problemas, estrategias de actuación, comportamientos y actitudes en contextos libres de la amenaza de la evaluación de los compañeros más experimentados o los superiores” (Eirín y Montero, 2009 p. 103).

Según las personas entrevistadas, mediante sus experiencias como tutoras, dicho proyecto les brindó la oportunidad de vitalizar la responsabilidad, la tolerancia, la puntualidad, la disciplina, la constancia y el liderazgo. Los valores mencionados son el pilar para mostrar una interacción más fluida y exitosa. Por lo tanto, este aprendizaje les ayudó no solo a propiciar experiencias favorables, sino que también les permitió experimentar de primera mano y reflexionar acerca de la importancia y las consecuencias directas de adoptar estos valores y actitudes.

Uno de los temas más recalcados fue el de las experiencias en el desarrollo profesional como docentes de un idioma extranjero. El proyecto les provee un contacto directo con las metodologías pedagógicas sugeridas, así como los aspectos didácticos y evaluativos, ya que estos son discutidos, analizados y aplicados en el proceso de planeamiento de las tutorías. Durante las reuniones mensuales, las tutoras y los tutores tienen la oportunidad de hacer cambios que consideren necesarios, ya sea en el material, las actividades, las evaluaciones o cualquier aspecto que, con base en argumentos válidos, consideren favorable para el desarrollo de las tutorías. Este espacio de discusión les permite generar ideas críticas y establecer estrategias de comunicación efectivas. Para sugerir un cambio, las personas tutoras deben demostrar conocimiento del tema y ser capaces de convencer a sus compañeros y compañeras de los posibles beneficios de esos cambios. En muchas ocasiones, el ciclo de discusión, reflexión y aplicación se ha tenido que repetir cuando la estrategia sugerida no ha funcionado, lo que fortalece aún más el proceso de aprendizaje.

Otro de los temas que surgieron fue el fortalecimiento de la confianza. Ser parte del proyecto les permitió a las tutoras y los tutores mejorar su autoconfianza, ya que reconocieron sus capacidades docentes en situaciones de enseñanza reales. Comentaron que el verse capaces de lidiar con situaciones que ponían a prueba sus capacidades les dio la seguridad para reducir sus problemas de ansiedad y falta de confianza. Muchas de las personas tutoras reconocieron, además, que se sienten capaces de controlar “el miedo escénico” frente a sus estudiantes de educación media. Aunado a esto, identificaron cómo pudieron transferir esta capacidad a sus clases universitarias, al aumentar la confianza durante su participación en actividades que requieren hablar en público, como presentaciones orales y mesas redondas. La inseguridad que produce la falta de conocimiento y la incertidumbre de no saber qué hacer obstaculiza la capacidad de comunicación y de mediación pedagógica del personal docente novato. Las experiencias de las tutoras y los tutores evidencian cómo esta inseguridad se ve transformada a través de su participación en las actividades del proyecto.

Una de las preguntas clave de la entrevista confrontó a las personas participantes sobre si al volver al pasado decidirían formar parte de Team-UNA, y todas afirmaron estar dispuestas a participar en el proyecto; de hecho, aseveraron que lo han recomendado a estudiantes de la carrera, pues opinan que “se obtienen muchos beneficios como experiencia, conocimiento de estrategias de estudio, aprendizaje, manejo de grupo, interacción, entre otras” (Comunicación personal, 2017). El recomendar a estudiantes formar parte del proyecto prueba el efecto significativo que tiene en la población estudiantil universitaria.

El aprendizaje vivencial en el proceso de extensión universitaria

Con base en la premisa de que se puede enseñar cada vez mejor, consideramos el aprendizaje vivencial no solo como una oportunidad de aprendizaje alternativo a la clase tradicional, sino también como una necesidad de nuestro tiempo en la lucha por proveer al estudiantado universitario con herramientas de aprendizaje acordes con la actualidad. La idea de ir más allá del aula nos impulsa a integrar en la estructura curricular espacios concretos de este tipo de aprendizaje y verlo como un componente de la enseñanza.

El aprendizaje vivencial optimiza las posibilidades del estudiantado de experimentar/vivenciar/enfrentar por sí mismo los retos de su profesión antes de graduarse. Esto les permite no solo familiarizarse con sus futuras

responsabilidades, sino que también es un tiempo de reflexión sobre su afinidad con la profesión que han escogido. Según Kolb (1984), quien es el responsable de esta teoría, para que haya un aprendizaje efectivo el o la estudiante debería pasar por un proceso que incluye cuatro etapas. Este proceso se ha representado por medio de un modelo llamado ciclo del aprendizaje o ciclo de Kolb. Las cuatro etapas del ciclo son: *experiencia concreta*, *observación reflexiva*, luego de esta reflexión el o la estudiante es capaz de obtener conclusiones o generalizaciones que llevan a la *conceptualización abstracta* y, finalmente, a la *experimentación activa*, en donde prueba en la práctica las conclusiones obtenidas.

Según Jarvis (2007), el aprendizaje vivencial nace de la premisa de que el aprendizaje no está arraigado al presente, sino que por el contrario está orientado al futuro. Esto porque se entiende que la raíz del conocimiento y de la acción se encuentran en el corazón de la respuesta del ser humano hacia su mundo cotidiano y no en una simple acción instintiva que lo hace actuar de manera repetitiva. El aprendizaje es una necesidad social que lleva al ser humano a saber ser y a saber responder a sus demandas. El aprendizaje vivencial se puede visualizar como “aprender andando o haciendo”, ya que es a través de la inmersión en situaciones reales que el estudiantado descubre sus propias respuestas o soluciones a conflictos presentes que podrán aplicar en el futuro. Este proceso requiere elaboración y acompañamiento. A pesar de que a la población estudiantil no se le dice qué hacer, qué sentir o cómo actuar, existe la guía de parte de los y las docentes, quienes proveen espacios de socialización, discusión y capacitación. No se debe confundir el aprendizaje vivencial con la experimentación. Un elemento clave de cómo el Team-UNA ha establecido esta diferencia es por medio de un proceso en donde los y las estudiantes que brindan tutorías socializan sus experiencias, reflexionan sobre ellas y las vuelven a enfrentar. En su papel de tutores y tutoras están enfrentando continuamente retos que comparten con su coordinadora y con sus pares. Esto les permite incorporar sus experiencias en su aprendizaje.

Conclusiones

En resumen, el Team-UNA es un catalizador de aprendizaje vivencial que fomenta el análisis crítico, la toma de decisiones y la resolución de problemas, los cuales son elementos necesarios que respaldan la integración de la docencia e investigación educativas. Team-UNA actualmente es un

proyecto de extensión separado, pero dirigido al BEI. Se ha desarrollado de manera complementaria con la docencia. Sus actividades se han articulado bajo su propia agenda, sin ninguna vinculación directa con la estructura curricular de la carrera. Esto ha generado la inquietud por proponer una segunda etapa del proyecto, la cual apunte hacia una mejor integración. Hemos comprobado que existen espacios en la estructura curricular de los cursos pedagógicos en donde el aprendizaje vivencial y la investigación pueden ser vinculados en actividades propias del Team-UNA.

Finalmente, como parte de la participación en el III Congreso de Extensión Universitaria “Universidad Nacional: Dialogando en Territorios. Concepto y Políticas de Extensión 2018-2028”, se generan las siguientes recomendaciones y aportes para la construcción de la política de extensión:

- Exponer mediante la sistematización de un proyecto de extensión su vinculación con las otras áreas (docencia e investigación) de la acción sustantiva de la Universidad
- Establecer la extensión universitaria como espacio de aprendizaje vivencial
- Reconocer la capacidad de la Sede Brunca para fortalecer el concepto de universidad democrática y comprometida socialmente
- Reconocer el proceso interactivo entre el conocimiento y su medio
- Reforzar la función social de la universidad orientada a la atención de problemáticas vinculadas con la educación

Referencias

- Barrantes, L. (Enero-junio, 2016). Universitarios con conciencia social y humanista: el caso Team-UNA. *Universidad en Diálogo*, 6(1), 95-109.
- Eirín, R. y Montero, L. (2009). Profesores principiantes e iniciación profesional. Estudio exploratorio. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 101-115.
- Huling-Austin, L. (1992). Research on learning to teach: Implications for teacher education and mentoring programs. *Journal of Teacher Education*, 3(43), 173-180.

- Jarvis, P. (2007). *Globalisation, lifelong learning and the learning society: Sociological Perspectives*. London: Routledge.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Larsen-Freeman, D. (2011). *Techniques and principles in language teaching*. New York: Oxford University Press.
- Universidad Nacional. (2015). *Estatuto Orgánico*. Recuperado de <http://www.documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/unadocs/6693/ESTATUTO-ORGANICO-UNA-digital.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

La formación profesional universitaria en extensión: una experiencia vivida

The University Extension Professional Training: A Lived Experience

Jennifer Eunice Vanegas Araya
Universidad Nacional
Heredia, Costa Rica
jenyvanegas@gmail.com

Recibido 7/2/2018 Aceptado 25/04/2018

Resumen. Este escrito pretende participar en el aporte que la extensión universitaria ofrece a la formación profesional, desde la experiencia vivida por parte de un grupo de estudiantes de distintas carreras de la Universidad Nacional ligados a un proyecto de extensión, todo en el aprender siendo, haciendo y sintiendo, junto a tres comunidades en condición de vulnerabilidad de Los Chiles de Alajuela. Analiza el aporte que emerge de la participación estudiantil en un proyecto de extensión para la resignificación de la formación profesional en la acción social inclusiva. La formación universitaria requiere una verdadera integralidad de saberes, promoviendo al estudiantado a la experiencia en el campo, espacio en el cual se pueden desarrollar competencias necesarias para la formación profesional desde acciones sociales. Se hace un llamado para que se evidencie en la extensión universitaria, la incorporación de la población estudiantil universitaria, haciendo un llamado a una formación más experimental, significativa y transformadora.



Palabras clave: formación universitaria, participación estudiantil, vinculación estudiantil en extensión

Abstract. The students were involved in an extension project, whose learning process is carried out through being, doing and feeling, together with three vulnerable communities in Los Chiles, Alajuela, Costa Rica. The paper also analyzes the contribution of the student participation in the extension project for the resignification of professional training in inclusive social actions. The university education requires the true completeness of knowledge, promoting the student experience in the field, a space in which skills necessary for professional training can be developed from social actions. A call is made to show the advantage, for the university extension, of incorporating university students, calling for a more experimental, meaningful, and transformative formation.

Keywords: university education, student participation, student incorporation in extension.

Introducción

La educación superior desde su modelo pedagógico evidencia el papel fundamental que juega la extensión para la formación profesional. Se torna “necesaria para la profundización del perfil social del profesional, ya que facilita la percepción del entorno y las verdaderas formas de intervenir en diferentes dimensiones del territorio” (Caraballo, Eisenack y Valle, 2011, p. 106). Genera vínculos universidad-sociedad siempre y cuando los procesos docencia-investigación-extensión estén interrelacionados.

El presente escrito, elaborado dentro del contexto de participación en el III Congreso de Extensión de la Universidad Nacional (UNA), toma como base uno de los ejes del mismo, siendo este la *integralidad de la extensión universitaria: mecanismos para la integración con la docencia y la investigación*, encaminando este escrito y poniendo en evidencia la *vinculación y contribución estudiantil en extensión universitaria*, por parte de un equipo de estudiantes de distintas carreras, tales como: Educación Especial, Pedagogía con Énfasis en I y II Ciclos, Orientación, Relaciones Internacionales, Danza, entre otras. Siendo integrantes del equipo Compartiendo Sonrisas, un proyecto de extensión universitaria orientado hacia la acción social.



Compartiendo Sonrisas colabora junto con el proyecto de extensión Pedagogía social: UNA construcción para el aprendizaje de la organización de redes comunales socioeducativas. Un estudio cruzado entre las comunidades de Santa Rita y Los Chiles de la provincia de Alajuela. Dicho proyecto pertenece a la División de Educación Básica (DEB) del Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE), de la Universidad Nacional. Desde este proyecto, las y los estudiantes participantes de forma voluntaria pretendemos lograr el paso de la exclusión a la inclusión social de las y los habitantes de tres comunidades de la frontera norte por medio de propuestas orientadas a la atención integral de necesidades, entre las cuales se pueden mencionar las siguientes: una alimentación adecuada, una educación de calidad, una vestimenta pertinente al contexto, una vivienda digna y segura, obtención de afecto, atención y comprensión.

Ante esto, el equipo trabaja en la realización de talleres educativos con los niños y las niñas, con un enfoque en el valor de la educación, el liderazgo, el trabajo en equipo, entre otros temas necesarios. Por otro lado, también se brinda apoyo al trabajo del grupo de profesores y profesoras del proyecto de extensión, trabajando en conjunto con juntas de las comunidades y con el personal docente de las escuelas en la creación de redes para brindar apoyo a la comunidad, además de trabajar con las familias de los niños y las niñas que asisten a las escuelas sobre temas de autoestima, el apoyo necesario para con sus hijos e hijas en su proceso de educación primaria, entre otros temas.

Con ello, desde la construcción conjunta entre el proyecto Pedagogía Social, la comunidad y la población estudiantil universitaria, se proyecta mejorar la calidad de vida de las comunidades, pero además aporta a la acción extensionista del cuerpo docente y a la formación profesional y personal del estudiantado.

El CIDE, dentro de sus objetivos estratégicos, lleva al estudiantado a investigar y generar transformación para el desarrollo de la cultura de la sociedad. Por tanto, en la DEB se espera que desde las distintas carreras se formen “profesionales de calidad y con alto compromiso con las poblaciones menos favorecidas” (Universidad Nacional, s.f., párr. 2).

Desde este marco, en el año 2013 el curso Modelos Pedagógicos del I ciclo del I nivel de la carrera de Educación Especial con Énfasis en Integración y de Pedagogía con Énfasis en I y II ciclos de la Educación

General Básica desarrolla una movilización pedagógica a Los Chiles de Alajuela, con el propósito de “conocer, indagar y vincular la teoría con las prácticas sociopedagógicas así como estas con las teorías, para comprender las realidades socioeducativas y culturales actuales, se trata de saborear la vida, ser en la vida, aprender en la vida” (Jiménez y Segura, 2013, p. 7).

Con base en la experiencia y la reflexión de dicha movilización pedagógica, un grupo de aproximadamente quince estudiantes de las carreras antes mencionadas se comprometen con tres comunidades de Los Chiles ante las necesidades básicas que se observan y, desde esa experiencia, tienen la iniciativa de volver y dar apoyo a la problemática observada. Este grupo de estudiantes, en conjunto con el proyecto Pedagogía Social, conformado por los y las docentes extensionistas que también integran el curso Modelos Pedagógicos, se unen para que esa iniciativa estudiantil se lleve a cabo.

Ante esto la afirmación antes mencionada de formar profesionales con compromiso con las poblaciones menos favorecidas se visualiza desde la iniciativa de las movilizaciones pedagógicas, que luego pasó a formar un grupo como Compartiendo Sonrisas.

Además, sobre el aspecto de las movilizaciones pedagógicas como fortaleza del currículo universitario, se puede mencionar el caso de una docente de la DEB y sus estudiantes, quienes vivencian las expediciones pedagógicas como un “recurso pedagógico para el desarrollo de actitudes y aptitudes con estudiantes de varias carreras de educación” (Vásquez, 2014, p. 57). Donde desde la experiencia las y los estudiantes concretan su plan de estudios de una manera más significativa ante el contacto con la realidad, además humanizando y generando nuevas personas y por ende profesionales.

Según Suárez, citado por Vásquez, “estamos aquí, a las puertas del espacio, para el encuentro, para el intercambio de experiencias, para un diálogo de saberes; se trata de aprender haciendo, de hacer preguntando, de preguntar sonriendo, de sonreír entendiendo, de entender escuchando, de escuchar haciendo” (2014, p. 68).

En relación con la filosofía de la educación, se debe brindar al estudiantado universitario experiencias fuera del aula, en una búsqueda de mejorar y aprender sobre la vida, y que esta no sea solo percibida en libros de texto o relatos docentes en las teorías de la educación.

Es importante además conocer otras experiencias de extensión universitaria que han sido promovidas, tal es el caso de la Escuela de Planificación y

Promoción Social (PPS), en donde el estudiantado experimenta acciones sociales como parte de su currículo. En este caso destacaré una experiencia por parte de un grupo de estudiantes que rescatan que:

Sirve de partida para fundamentar la relevancia del quehacer de la extensión universitaria y de la participación estudiantil. Se muestra, desde este abordaje, las implicaciones de un plan de estudios que integra la extensión a la formación académica y que genera una participación activa estudiantil, donde se fortalece el proceso pedagógico con una visión o riqueza pedagógica y humanista (Gamboa, Mena, Gutiérrez y Barquero, 2016, p. 146).

Además, PPS en su metodología de trabajo asume la participación del personal docente como facilitador para conducir el proceso de la mano con la población estudiantil y los y las líderes de las comunidades. Entre las acciones que las y los estudiantes deben asumir para el cumplimiento de los objetivos propuestos son el “plantear los problemas, priorizarlos, diseñar alternativas de solución; definir objetivos, y plantear estrategias de acción, de control y de seguimiento” (Gamboa et al., 2016, p. 148). Aspectos de suma importancia en el trabajo de campo que las y los estudiantes participen de la extensión debemos asumir para un proceso más ordenado y viable.

Ante esto, se pretende analizar el aporte que emerge de la participación estudiantil en el proyecto de extensión Pedagogía Social, para la resignificación de la formación profesional en la acción social inclusiva, siendo este la construcción de aprendizajes significativos y reales a partir de las experiencias en el campo, sumando conocimientos para el desarrollo personal y profesional, además de fungir como apoyo en la planificación, reflexión y mejoras para el proyecto de extensión, y brindar acompañamiento a las comunidades en el proceso de mejora de la calidad de vida al crear redes de trabajo con las mismas, todo desde el avance de investigación que desde el trabajo final de graduación estoy realizando, por lo que a continuación se detalla la metodología.

Metodología

La investigación se desarrolla bajo un enfoque cualitativo, ya que se rescata el valor social del ser humano, trata de comprender las relaciones y estructuras de las vivencias humanas. En este sentido Montero, citado por Vargas (2015), señala que este enfoque de investigación “consiste en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables, incorpora lo que los participantes

dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones” (p. 3). Por lo que el investigador o la investigadora intenta comprender las acciones de las personas en función de la praxis.

Por lo cual, para el cumplimiento del objetivo planteado, se desarrolla una sistematización de experiencias como método de investigación, reflexionando a partir de acontecimientos vivenciados, para que nos lleven a una transformación en nuestro actuar de forma positiva. En este sentido, se coloca como participante directo de mi investigación al grupo de estudiantes del equipo Compartiendo Sonrisas, el cual trabaja en conjunto con el proyecto de extensión Pedagogía Social, conformado por cuatro docentes de las carreras de Pedagogía con Énfasis en I y II Ciclos, Enseñanza del Inglés y Educación Especial.

Yo formo parte también de dicho equipo de estudiantes, y para efectos de esta investigación he trabajado solo con una parte del grupo, ya que actualmente lo conformamos 43 estudiantes, muchos de primer ingreso universitario, y la línea de investigación requiere trabajar con los y las estudiantes que tienen ya varios años en la participación social activa que gestiona el equipo Compartiendo Sonrisas, para lograr reseñar el origen del equipo y conocer los efectos generados a lo largo de su carrera profesional, a través de su participación activa en acciones sociales inclusivas.

Por ello a continuación describo las características de las y los estudiantes con quienes se ha construido esta investigación: participantes activas y activos (asisten a reuniones, aportan en la planificación de estrategias, trabajan activamente en las diferentes actividades), con al menos dos años de ser integrantes del equipo, conocen las tres comunidades de Los Chiles con las que trabaja el equipo. Lo anterior reconocido durante las distintas experiencias por medio de la observación constante en los procesos de acción social que realiza el equipo Compartiendo Sonrisas.

Por otro lado, como participante indirecto está el cuerpo docente del proyecto de extensión Pedagogía Social, con el cual trabaja el equipo Compartiendo Sonrisas para reconocer la visión de las personas docentes encargadas del mismo con respecto a la participación estudiantil en sus proyectos de extensión. También se ha trabajado con líderes de las tres comunidades de la frontera norte, donde por cada comunidad participan una o dos personas, y sus familias han sido beneficiarias de las acciones que el equipo de estudiantes ha generado para fortalecer los procesos educativos de sus

hijos e hijas, para valorar la opinión sobre las acciones que se generan y se construyen junto con ellos y ellas al entrar al campo.

Ante esto, el espacio de investigación se posiciona dentro del campus universitario y en las comunidades de San Gerardo, Punta Cortés y El Cachito de Los Chiles de Alajuela, caracterizadas en condición de vulnerabilidad por su estado de pobreza y falta de recursos para una vida plena ante la falta de buenos servicios de salud, educación, acceso, empleo y demás. A continuación, se presentan las estrategias metodológicas que se han realizado en el proceso de investigación hasta el momento.

I fase: memoria histórica

La presente etapa en una primera parte reseña el origen del equipo Compartiendo Sonrisas como parte de un proyecto de extensión universitaria desde las experiencias del grupo de estudiantes participantes del mismo. Esta fase es un momento inicial para contextualizar y justificar, desde sus experiencias, los aportes que consideran que se dan en su formación profesional y personal, quiénes son partícipes activos en acciones sociales inclusivas, además de las contribuciones y opiniones de las comunidades y docentes extensionistas.

La técnica para la construcción reflexiva de las experiencias desarrolladas por parte del equipo Compartiendo Sonrisas han sido las conformaciones de grupos focales, mismos reconocidos según Martínez, citado por Gurdíán (2007), como “una modalidad de los grupos de discusión que se caracteriza por centralizar –focalizar– su atención e interés en un tema específico de la investigación” (p. 14), es decir, es una conversación o diálogo en el que, desde las distintas opiniones o puntos de vista de las y los participantes de la investigación, se logra retomar un tema central de estudio, poniendo “la voz en movimiento para tejer significados y sentidos” (Clocier, 2014, p. 7). En estos discursos Ghiso, citado por Clocier (2014), rescata tres elementos relacionados con la memoria histórica que orientarán el análisis y la reflexión de las experiencias: la intencionalidad del hacer, los procedimientos: cómo hago; los momentos: cuándo se hizo cada cosa; y qué pasaba en el entorno.

Ante ello, en esta fase se recopilan, además, tanto los aprendizajes reconocidos por una parte del equipo Compartiendo Sonrisas como las opiniones de líderes de comunidades en la frontera norte y la visión acerca de las acciones sociales

inclusivas de la población estudiantil universitaria en los proyectos de extensión, por parte de las académicas y los académicos extensionistas de la DEB.

Para el reconocimiento de los aprendizajes de la población estudiantil universitaria se usa también la técnica de observación participante, que, según Gurdían (2007), en el contexto universitario se observa desde una perspectiva del investigador. La misma se utiliza para “elaborar descripciones sobre los acontecimientos, las personas y las interacciones que se observan, así como a partir de la vivencia, la experiencia y la sensación de la persona que observa” (p. 191). Esto provee una base de información y cuestionamientos acerca del tema en investigación, aportando preguntas para ser trabajadas por parte de las y los participantes del equipo Compartiendo Sonrisas.

Además, para rescatar dichos aprendizajes, así como la opinión de líderes de la comunidad y las visiones del cuerpo docente extensionista, se realizan también entrevistas a profundidad, desde una relación sujeto-sujeto, dentro de un ambiente cómodo y seguro, evitando presión por parte de la gente que podría estar rodeando el lugar, lo que facilita las conversaciones y se obtienen los datos necesarios para efectos de esta investigación, todo bajo la autorización correspondiente de cada participante.

II fase: análisis crítico de la experiencia

En esta fase se espera generar una reflexión y análisis crítico de toda la información recopilada, la cual se ha ido construyendo y nutriendo durante el proceso de investigación de la fase I, integrando los datos, reflexiones, pensares y análisis de la información.

Si bien mi trabajo final de graduación lleva una gran parte desarrollada, queda pendiente una tercera fase, la cual corresponderá a la creación de una propuesta pedagógica de formación profesional en la acción social inclusiva ante el repertorio de análisis y resultados hallados. A continuación, los resultados generados hasta el momento.

Resultados

La participación estudiantil universitaria en extensión fortalece habilidades sociales pertinentes desde un trabajo en equipo, entre ellas: iniciativa,

comunicación, empatía, asertividad y escucha activa. Aquí la participación estudiantil universitaria fortalece la formación profesional, y esta requiere del “diálogo crítico con lo diverso y la recursividad generadora y fundada en actitudes humanas esenciales como: indignación, autonomía, apropiación, y esperanza” (Ghiso, 2003, p. 12), viendo la actitud de indignación como la que “caracteriza a los sujetos como actores sociales reflexivos, constructores de preguntas y propuestas, llevando a la transformación de las vivencias” (p. 18); se pasa de un aprendizaje tradicional a uno más sociocrítico, donde el aprender se da siendo, haciendo y sintiendo.

Se plantea una educación desde el marco de un modelo social, donde no se trata solo de transferir conocimientos, sino de formar y transformar realidades que ponen barreras en la construcción de conocimientos y de habilidades para la vida.

Estos conocimientos aplicados en el campo, es decir, en la extensión universitaria, conllevarán a un alto grado de capacidades, de criticidad y reflexión necesarias para una buena formación profesional, incidiendo entonces en la transformación de la sociedad, en las comunidades que más lo necesitan desde acciones sociales inclusivas. Partiendo de esto, se puede mencionar que, en la extensión, las acciones sociales influyen de manera directa en el crecimiento tanto de las personas investigadoras (docentes y estudiantes universitarios y universitarias) como de la población en la cual se trabaja y se construye, esto de una manera conjunta y contextualizada en el favorecimiento de un cambio positivo según las necesidades que se encuentren en la misma.

La extensión universitaria desarrollada en conjunto con docentes, estudiantes y comunidades implica una construcción conjunta, partiendo de experiencias, saberes, reflexiones y acciones transformadoras. Siendo tres los actores directos en el proceso de extensión: la persona docente universitaria, el o la estudiante o profesional en formación y la comunidad en la cual se acciona.

Aquí el papel de la persona docente universitaria es ser una guía y participante activa en la construcción de conocimientos de los y las profesionales en formación que tiene a cargo. Genera y propone un sentido a lo que se construye, proporciona autonomía, expresión, comunicación, da un sentido a la vida, saber para qué y reconocer el porqué de las cosas, todo esto debe ser el sentido de la formación.

En cuanto al papel del estudiantado universitario, este tiene la necesidad de formarse en una investigación acción y reflexión, lo que conllevará a la transformación, al volver a la acción con una mirada de mejora de la misma. Que el estudiantado sea autónomo, empoderado, con motivación, autocontrol, capaz de expresarse y de razonar, fortaleciendo su sentido crítico sobre la realidad en la que influirá desde su formación, que busque ámbitos donde su desarrollo profesional y personal sea favorecido y enriquecido.

Por otro lado, la comunidad juega un papel muy importante, ya que se trata de una corresponsabilidad, donde, en el caso de esta investigación, “la superación de la situación de vulnerabilidad es una acción que conjuga la responsabilidad de los individuos, la comunidad, la sociedad, el estado” (Ministerio de Educación Nacional, 2005, p. 11). Sin embargo, en este punto es importante resaltar que no solo en comunidades con esta característica de vulnerabilidad, sino en cualquier otra con la que se construya en conjunto para el cumplimiento de metas u objetivos que, entre estas, proyectos de extensión y estudiantes universitarios y universitarias, se propongan alcanzar.

Ante esto, se reconocen las ventajas que desde la acción social se generan, donde la universidad tiene un compromiso importante en la formación de profesionales capaces de comprender y valorar la realidad social, pero más que eso, incidir en la misma, en una construcción conjunta con las comunidades que así lo requieren.

La educación superior entonces requiere una visión más integral y oportuna, que, según Ibarra, citado por Echeverri y López (s.f.), implica renovar las prácticas, los contenidos, los métodos y los medios con el fin de favorecer los aprendizajes de las y los estudiantes, estableciendo nuevos vínculos con la comunidad y con amplios sectores de la sociedad.

Discusión y conclusiones

La universidad debe promover espacios en los que “desde giras o experiencias con proyectos extensionistas” las y los estudiantes en formación participen para un mejor desarrollo profesional, donde desde las prácticas sociales, la escucha, la observación activa, el diálogo, la planificación, la autoevaluación y la mejora de las acciones en el campo se permitirán oportunidades de aprendizajes significativos tanto para la parte profesional como la personal.

Esta investigación, por medio de la sistematización de experiencias, posibilita reconocer que las oportunidades de acción social vivenciadas desde la construcción del conocimiento puesto en práctica, tanto de manera individual como colectiva, amplían lo teórico, viéndolo en espacios físicos y sociales desconocidos por la población estudiantil universitaria, llevando al empoderamiento, autonomía y trabajo en equipo. Las construcciones que desde el equipo Compartiendo Sonrisas se proponen y se llevan a cabo con las comunidades de Los Chiles dejan evidencia de lo anterior.

Los aportes a la formación personal y profesional se generan ante las acciones realizadas a lo largo de los años de estar conformado el equipo de estudiantes y gracias al apoyo del proyecto Pedagogía Social, tales como: la promoción de talleres con temáticas necesarias para el fomento del liderazgo, de la autonomía y del valor de la educación con la población infantil escolar, además del acompañamiento junto con el cuerpo docente extensionista, las juntas de las comunidades y las y los docentes de las instituciones educativas en la generación de redes para el apoyo colectivo y necesario para sus pobladores y pobladoras, y por supuesto en el trabajo con las familias de los niños y las niñas en el fortalecimiento de la autoestima y de la importancia del apoyo y seguimiento que deben brindar a sus hijos e hijas.

Ante esto y por la indagación sobre los aprendizajes por parte del equipo Compartiendo Sonrisas para la implicación de un trabajo constructivo desde la pedagogía social, enfocado en un grupo de personas que actúan dentro de una comunidad, se direcciona a “fomentar la participación, facilitar la autorrealización de los miembros, estimular las relaciones e impulsar la cooperación mientras se buscan soluciones colectivas desde técnicas cualitativas de intervención educativas” (Sáenz y García, 2006, p. 221).

Según Becerra et al., citados por Veliz, Becerra, Fleitas y Robaina (2016), las universidades deben evidenciar y generar tres procesos fundamentales o claves: la formación del o de la profesional, la investigación y la extensión universitaria.

La extensión universitaria implica un proceso en conjunto entre personas académicas y estudiantes, para que los procesos de formación se vean enriquecidos desde un currículo integral de su formación profesional. Aquí las bases teóricas proporcionarán entonces fundamentos para la acción, sin embargo, como se ha mencionado, la formación con una mirada solo en la teoría no tendrá mayores beneficios, porque no se ponen en práctica los conocimientos para generar nuevos aprendizajes en una acción-reflexión

constante. La participación estudiantil en proyectos de extensión entonces se torna impulsadora para construcciones con sentido en la formación profesional.

Para finalizar, es importante tomar en cuenta que el currículo universitario debe resignificarse, ya que en la medida en que este asegure que las y los profesionales que egresen sean seres humanistas, capaces de reconocer la realidad y tener experiencia y compromiso social brindarán aportes a las comunidades que más lo requieran. Esto potenciará tanto de manera personal como profesional, desarrollando en los y las estudiantes una profundización en los conocimientos históricos desde la ética y un sentimiento de identidad. Es fundamental que “se apropien de la cultura de su profesión, adquieran conocimientos de cultura general, y a la vez sean promotores culturales en las distintas etapas de estudio en que se vinculan con la práctica social” (Vega, 2002, p. 32).

Referencias

- Caraballo, F., Eisenack, L. y Valle, M. (2011). *El valor de la extensión universitaria en la formación del estudiante*. Universidad Nacional del Litoral, Argentina.
- Clocier, L. (2014). *Sistematización de experiencias. Una práctica sentí-pensante para la transformación social*. Recuperado de <http://www.cepalforja.org/sistem/bvirtual/wp-content/uploads/2014/09/Clocier-sistematizacion-senti-Pensante.pdf>
- Gamboa, R., Mena, P., Gutiérrez, M. y Barquero, J. (2016). La curriculización de la extensión: participación estudiantil desde la experiencia del proyecto Promoción de la salud y emprendedurismo local en el cantón de Puriscal. *Revista Universidad en Diálogo*, 6(2). doi: <http://dx.doi.org/10.15359/udre.6-2.8>
- Ghiso, A. (Mayo, 2003). *Entre el hacer lo que se sabe y el saber lo que se hace. Una revisión sui géneris de las bases epistemológicas y de las estrategias metodológicas*. Trabajo presentado en el Encuentro de Sistematización de Experiencias, Bogotá. Recuperado de <http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0416/Aportes57.pdf>
- Gurdián, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. San José: PrintCenter.



- Echeverri, G. y López, B. (S.f). *El currículo universitario; una propuesta compleja*. Colombia: Sala del CREDI de la OEI.
- Jiménez, R. y Segura, S. (2013). *Programa del curso Modelos Pedagógicos*. Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica.
- Ministerio de Educación Nacional (2005). *Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables*. Colombia: Lagos & Lagos Impresiones.
- Sáenz, J. y García, J. (2006). *Pedagogía social. Pensar en la educación social como profesión*. Madrid: Alianza Editorial.
- Universidad Nacional (s.f.). *Objetivos de la División de Educación Básica*. Recuperado de http://www.cide-basica.una.ac.cr/index.php?option=com_content&view=article&id=50&Itemid=57
- Vargas, I. (2015). ¿Cómo se concibe la etnografía crítica dentro de la investigación cualitativa? *Revista Electrónica EDUCARE*, 20(2). doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.25>
- Vásquez, E. (2014). Un camino hacia el cambio en el aprendizaje: la expedición como recurso pedagógico en el ámbito universitario. *Revista Electrónica EDUCARE*, 18(1).
- Vega, J. (2002). La extensión universitaria: función integradora del quehacer universitario en el presente siglo. *Revista Investigación & Desarrollo*, 1(10). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/268/26812103.pdf>
- Veliz, V., Becerra, A., Fleitas, M. y Robaina, D. (2016). Una gestión universitaria basada en los enfoques de gestión de proyecto y por proceso. *Revista Electrónica EDUCARE*, 20(3). doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.23>

PAUTAS DE PUBLICACIÓN

Instrucciones a los autores/as

Para conocer las políticas y normas para postular a arbitraje su escrito, es importante leer este documento a profundidad.

Estas instrucciones se organizan en tres apartados: I. Datos básicos, II. Políticas y III. Lineamientos para presentar el escrito; para la citación y referenciación, debe utilizarse la Guía de referenciación y citación con APA en su última versión.

I. Datos básicos

La revista *Universidad en Diálogo*, está adscrita a la Vicerrectoría de Extensión de la Universidad Nacional, Costa Rica. Es una publicación internacional de carácter académico. Su formato y publicación es impreso y electrónico.

Su **periodicidad** es semestral. El primer número comprende de enero a junio. El segundo número de julio a diciembre.

Su **objetivo** es fomentar la producción y divulgación del conocimiento construido en el ámbito de la extensión universitaria.

El **propósito** consiste en fortalecer el intercambio de saberes en diversas prácticas culturales.

Su **cobertura temática** es la extensión universitaria en todas sus disciplinas.

Descriptor: Extensión Universitaria, diálogo de saberes, generación de capacidades, sistematización de experiencias, transformación social integral, desarrollo territorial, democratización del conocimiento, acciones universidad-sociedad-estado.

El **público meta** de esta publicación está constituido por la comunidad nacional e internacional de extensionistas-investigadores, estudiantes, carreras de grado y de posgrados, y todo público que se interese por los resultados de la extensión universitaria con enfoque investigación-acción-participativa.

Servicios de información. Esta Revista está incluida en los siguientes servicios de información:

- **Buscadores:** Google Académico (Google Scholar).
- **Portales:** Portal electrónico de Revistas Académicas de la Universidad Nacional.
- **Repositorios:** Repositorio de la Universidad Nacional, Costa Rica y Repositorio KIMUC (Repositorio Nacional de Costa Rica)

II. Políticas

Idioma. La Revista recibe escritos en español e inglés.

Acceso Abierto “Open Access”. Esta revista provee acceso libre inmediato a su contenido. El derecho a la lectura de todos los artículos es gratuito inmediatamente después de su publicación.



Por “acceso abierto”, entendemos la disponibilidad gratuita en la internet pública, permitiendo a las personas usuarias leer, descargar, copiar, distribuir, imprimir, buscar o enlazar con el texto completo de los artículos, pasarlos como datos a un *software* o utilizarlos para cualquier otro propósito lícito, sin barreras financieras, legales o técnicas que no sean inseparables del acceso a internet. La única limitación de la reproducción y la distribución, y el único papel de los derechos de autor en este ámbito, debe ser el dar a los autores y las autoras el control sobre la integridad de su trabajo y el derecho a ser debidamente reconocidos y citados. (Budapest Open Access Initiative).

Para las personas autoras: Podrán archivar el post-print (ie la versión final posterior a la revisión por pares) o versión de editor/PDF del artículo aprobado para publicación.

Gratuidad. Los autores(as) no asumen ningún costo por el procesamiento de artículos, ni por el envío de artículos (no hay costo por el proceso editorial de sus artículos).

Licenciamiento y protección intelectual. La Revista y cada uno de los artículos que se publican están licenciados por Creative Commons Atribución No comercial Sin derivadas 4.0 Internacional.

DOI. La Revista proporciona DOI a cada artículo. “Código alfanumérico que lo identifica en la web y lo recupera incluso si este se ubica en un servidor distinto al que fue alojado en un principio”.



Archivar. Esta revista utiliza el sistema LOCKSS para crear un archivo distribuido entre las bibliotecas participantes, permitiendo a dichas bibliotecas crear archivos permanentes de la revista con fines de preservación y restauración. Ampliar información en <https://www.lockss.org/>

El PKP PLN preservará el contenido de cualquier revista utilizando Open Journal Systems (OJS), independientemente de dónde se encuentre alojado y de quién publica la revista. Aprovecha el modelo de red de preservación distribuida empleado por una Red Privada LOCKSS apoyada por el compromiso organizacional de los socios y patrocinadores de PKP que también son miembros de la Alianza LOCKSS. Más información está disponible en: <https://pkp.sfu.ca/pkp-lockss/>

Formato de dictaminación. La revista para garantizar la transparencia, quienes arbitran artículos, entregan sus valoraciones con el Formato de dictaminación, que es el formulario con los rubros que se califican cuando las personas postulan un artículo para arbitraje.

La recepción de artículos siempre está abierta y los artículos aprobados se programarán para publicación de acuerdo con lo establecido por el Consejo Editorial de la Revista.

Enlace a estadísticas de descarga. Esta Revista ofrece enlaces a estadísticas, visite los siguientes enlaces:

- Citaciones e Índice H (Google Scholar):
<http://minilink.es/3icc>
- Estadísticas de la Revista Universidad en Diálogo:
<http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/dialogo/pages/view/estadisticas>

Tipos de escritos: La Revista publica los siguientes tipos de artículos: Artículos originales (derivados de las experiencias, retos y compromisos de la extensión, así como diversas manifestaciones que surgen desde las comunidades y de los grupos sociales que constituyen el binomio del quehacer del área; de revisión bibliográfica, ensayos), Artículos de reseña (asuntos generales de interés ya realizados y futuros en eventos nacionales e internacionales). Los escritos no deben sobrepasar las 30 páginas.

Postulación de más de un artículo de la misma persona autora. Cuando una persona envía más de un artículo para postularlo a evaluación, de ser aprobados, se publicará cada uno en volúmenes diferentes.

Responsabilidad. El contenido del trabajo por publicar es responsabilidad exclusiva de su autor o autora, ya que la revista no comparte necesariamente las ideas, opiniones y afirmaciones que en el artículo se plantean.

Declaración de privacidad. Los nombres y direcciones de correo-e introducidos en esta revista se usarán exclusivamente para los fines declarados por esta revista y no estarán disponibles para ningún otro propósito u otra persona.

Formatos. La Revista proporciona artículos a texto completo en formato legible para las máquinas (HTML) y en lenguaje humano (PDF).

Referencias. La Revista proporciona referencias por cada artículo (por separado). Este parámetro se localiza al hacer clic en el índice sobre cada título de artículo.

El artículo debe regularse con el Manual de Publicaciones de la American Psychological Association (APA), sexta edición en inglés o tercera edición en español.

Consejo Editorial. La Revista tiene un Consejo Editorial conformado por miembros representantes de la Universidad Nacional y un Comité Científico Internacional con representantes de diferentes partes del mundo.

Banco de árbitros(as). La Revista cuenta con un banco de árbitros(as) pares externos especialistas para el proceso de arbitraje.

Sistema de arbitraje

Procedimiento para la selección y aprobación de artículos

Todos los trabajos serán sometidos al proceso de dictaminación con el **sistema de revisión por pares externos, con la modalidad doble ciego (peer review double blind)**, y se hace explícito el anonimato al que se recurre en la evaluación (anonimato de personas autoras y evaluadoras).

Selección de las personas árbitras. Estas personas dictaminadoras deben ser especialistas en la temática que trata el escrito y de reconocido prestigio académico (maestría o doctorado), con experiencia en extensión y con artículos publicados en revistas científicas.

El proceso de revisión llevará las siguientes etapas:

1. Chequeo para verificar que el escrito cumpla con los requisitos que se solicitan en las Instrucciones a autores/as
2. La Dirección distribuye, entre los miembros del Consejo Editorial, los documentos verificados en la etapa anterior, para que preseleccionen y determinen su pase para el proceso de arbitraje.
3. Se inicia la etapa de dictaminación con las siguientes fases:

Para el escrutinio, se envía cada artículo a dos personas revisoras, externas a la entidad editora de esta Revista.

- Las personas dictaminadoras deberán entregar las valoraciones con el formato de dictaminación usado por la Revista titulado Formato de dictaminación
- Las personas dictaminadoras evaluarán con los siguientes fallos:
 - a) Publicar.
 - b) Publicar cuando el autor/a realice los ajustes planteados en las recomendaciones indicadas por las personas evaluadoras.
 - c) No publicar.
- Si se presentara el caso de que uno de los dictaminadores(as) no estuviera de acuerdo con la publicación del artículo, este será sometido a revisión por parte de un tercer evaluador(a), cuyo dictamen servirá para dirimir la discrepancia y tomar una decisión definitiva en consenso con el Consejo Editorial de la Revista.
- Si el dictamen del artículo recomienda algunas correcciones, el autor(a) será responsable de hacerlas, en el plazo establecido por el Consejo Editorial (generalmente dos semanas, días hábiles), y debe enviar el escrito por correo electrónico. De no entregarlo en la fecha estipulada, el artículo se publicará en el siguiente número.
- Una vez que el autor o autora regresa el artículo con los ajustes integrados, estos serán verificados por los evaluadores(as) y, en caso de requerirse, se enviará de nuevo al autor(a), hasta lograr que el documento quede depurado.
- Con el artículo listo, en consenso con el Consejo Editorial, se da la aceptación del escrito.

Promedio de semanas entre la postulación de un artículo y su publicación.

Se procura que el tiempo que transcurra desde la recepción del escrito hasta la publicación, no supere los 8 meses.

Carta de originalidad y cesión de derechos de autor

Las personas que postulan para valoración un original deben llenar y firmar el documento *Carta de originalidad y cesión de derechos de autor*. En el caso de artículos de varias personas autoras, todas deben firmar este documento, el cual puede ser accedido desde: https://drive.google.com/file/d/0B82P_10O-gvNkZHd4T2VJSUtwc3M/view o localizado en el sitio de la Revista.

III. Lineamientos para presentar el escrito

Formato. Tamaño carta, interlineado a espacio y medio, tamaño de letra 12 puntos, letra arial, en páginas numeradas consecutivamente, en el programa Word de Windows, Word de Mac o cualquier otro compatible.

Redacción adecuada. El texto debe respetar los requerimientos de redacción, ortografía y gramática del idioma español. Si la(s) persona(s) autora(s) tienen(n) limitaciones al respecto, se recomienda consultar con una persona especialista en filología y la corrección de estilo, antes de enviar el artículo a arbitraje.

Tiempo verbal. Se recomienda para estudios de carácter cuantitativo y mixto redactar en impersonal con “se”. En estudios de carácter cualitativo, se puede usar la primera persona plural “nosotros”; en este segundo caso quien escribe lo determinará.

Uso de lenguaje no discriminatorio. Respetar y atender las normas del lenguaje no discriminatorio tanto verbal como gráfico (género, edad, raza, etnia, nacionalidad, preferencia sexual, credo político, religioso, discapacidades...).

Recomendaciones generales

- Incluir el título y su correspondiente traducción al inglés.
- Incluir los nombre(s) completo(s) de cada uno(a) de los(as) autores(as) de cada artículo y con apellidos unidos por guión.
- Incluir un resumen en español y la traducción al inglés (abstract).

- Incluir un abstract, el cual debe ingresar revisado por un especialista en traducción.
- Incluir las palabras claves del artículo y su correspondiente traducción al inglés (Keywords). Estas se construyen en palabras o frases nominales (sin verbo conjugado). Se recomienda usar de 3 a 6 palabras claves, en orden alfabético y normalizadas con un tesauro (se recomienda el de la UNESCO).
- Incluir, en pie de página, las notas aclaratorias en caso de necesitarlas. Deben ser breves y utilizadas para información adicional; para fortalecer la discusión, complementar o ampliar ideas importantes; para indicar los permisos de derechos de autor(a), entre otros usos. No deben emplearse para incluir referencias. Deben numerarse consecutivamente y en números arábigos.
- Ajustar las citas, fuentes y referencias al formato APA (edición vigente). Artículos o escritos cuyas citas, fuentes y referencias no cumplan con el Manual de APA no se someterán a evaluación hasta que se atienda este requisito.
- Atender en las referencias según indica APA: “...atención a la ortografía de los nombres propios y de las palabras en lenguas extranjeras, incluyendo los acentos u otros signos especiales, y al hecho de que estén completos los títulos, los años, los números de volumen y de las páginas de las revistas científicas. Los autores son responsables de toda la información de sus listas de referencias...” (APA, 2010, p. 180).
- Anotar, en las citas textuales o parafraseadas la autoría correspondiente, para así respetar los derechos de autor (a) y evitar problemas de plagio.
- Citar las fuentes de autoría propia (auto citarse) para evitar problemas de autoplagio.
- El artículo será rechazado ad portas, si en la pre-revisión que realiza la Revista, se detecta plagio o autoplagio.
- En caso de que la detección de plagio o autoplagio se detecte cuando el artículo ya ha sido publicado, o que el artículo aparezca publicado en otra revista, este se retirará tanto de la revista como de todas las otras entidades donde se haya difundido (índices, bases de datos y otros).
- Aportar los permisos firmados por el titular de los derechos en caso de incluir o adaptar tablas, figuras (fotografías, dibujos, pinturas, mapas...) e instrumentos de recolección.

- Anotar los siguientes datos de quien escribe: números de teléfono, fax, dirección electrónica y apartado postal.
- Presentar, preferiblemente, artículos o trabajos con revisión filológica antes de ingresar a la Revista.

Figuras

- Las gráficas, mapas, fotografías, dibujos, esquemas e ilustraciones u otra representación no textual que incluya el artículo deben denominarse con la palabra figura y numerarse consecutivamente con números indo arábigos, por ejemplo (Figura 1) e incluir un pie titulado “nota” donde se especifica la fuente. Refiérase a ellas en el texto de manera directa por ejemplo (ver figura 1), es redundante indicar figura N.º 1.
- Las fotografías e imágenes deben ser de óptima calidad y con las siguientes características técnicas:
 - Resolución 300 DPI.
 - Formato digital: psd, jpg o tiff u originales impresos de calidad para realizar los respectivos rastreos.
 - Envíelas separadas del texto en un archivo aparte.
 - Indicar, claramente, en cuál página se ubican y anotar un pie que describa el uso de la figura.
- Aportar las autorizaciones para el uso de figuras (fotografías e ilustraciones) que no sean propiedad del autor(a) y cuyos autores(as) tengan menos de 70 años de fallecidos.
- El título de las figuras debe colocarse al pie.

Tablas

- Las tablas muestran valores numéricos o información textual; se distinguen porque tienen filas y columnas. Este tipo de información debe denominarse Tabla y no Cuadro. Deben numerarse consecutivamente con números indo arábigos por ejemplo (tabla 1). Refiérase a ellas en el texto de manera directa (ver tabla 1), es redundante indicar tabla N.º 1.
- El rayado de las tablas debe ser horizontal y moderado (no más de tres rayas: en título, en encabezados y al final de la tabla; más rayas solo para efectos de claridad). No se recomienda el rayado vertical. El grosor de 0,75 puntos.
- Las notas se escriben debajo de la tabla, la palabra Nota en cursiva y seguida de dos puntos.

Currículum académico

- Los(as) autores(as) deben entregar un breve currículum académico, redactado en forma de párrafo. En este debe indicar el lugar actual de trabajo (este dato es importante para anotar la filiación del autor/a, parámetro de calidad que exigen los índices internacionales). El currículum debe formar parte del correo electrónico en el que entregan el artículo.

Medio para enviar su escrito a la Revista:

Contacto: Marcia Silva Pereira, Máster, directora
Correo electrónico: universidadendialogo@una.cr
Cualquier otra consulta puede hacerse a:

eléfono: (506) 2277 - 3735 y (506) 2277 - 3736

Nuestra página: <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/dialogo/index>

Normas de elaboración de citación y referencias bibliográficas

La Revista Universidad en Diálogo se rige por el Sistema APA (American Psychological Association), sexta edición en inglés y tercera en español (traducida de la sexta en inglés). Anotaremos algunos ejemplos que orienten a las personas autoras y aclarar que sobre este tema.

Citas de referencias en el texto

Citas refiere a la información (palabras, frases, fragmentos) que se extrae de libros, artículos, discursos, memorias, etc. y se reproduce en el documento de manera textual o parafraseada.

El sistema APA requiere que el (la) autor (a) del trabajo documente su estudio a través del texto, identificando autor(a) y fecha de los recursos investigados. Este método de citar por autor(a), fecha (apellido y año de publicación), permite al lector localizar la fuente de información en orden alfabético, en la lista de referencias, al final del trabajo.

Ejemplos de citas en el texto de una obra de *un(a) autor(a)*:

De acuerdo con Meléndez (2000), el trabajo afecta los estilos de ocio...

En un estudio sobre la influencia del trabajo sobre los estilos de ocio ... (Meléndez, 2000) ...

En el año 2000, Meléndez estudió la relación entre los estilos de ocio y el trabajo...



Obras con múltiples autores(as)

- **Dos autores.** Cite el primer apellido de ambas personas autoras cada vez que aparezca la referencia en el texto.
- **Tres, cuatro o cinco autores.** Cite el primer apellido de todas las personas autoras la primera vez que aparezca la referencia. En las citas subsecuentes incluya solo el apellido del primer autor (a) seguido de la abreviatura et al. (sin cursivas y con un punto después de al.).
- **Seis o más autores(as).** Cite únicamente el primer apellido de la primera persona autora, seguido por et al. y el año, para la primera cita y las subsecuentes.

Referencias

En la referencia **hasta siete personas autoras**, se escribe el primer apellido e iniciales de los nombres de todas las personas autoras.

Cuando el **número de personas autoras es de ocho o más**, se incluyen los primeros apellidos e iniciales de las seis primeras autoras, después se añaden puntos suspensivos y se agrega el nombre del último autor(a).

Ejemplo

Aguilar, M.E., Angulo, L., Cerdas, Y., Céspedes, E., Monge, M.E., Ovaras, S.... van Kampen, P. (2003). Un acercamiento a la educación general básica de las zonas rurales de seis países centroamericanos. Un estudio exploratorio. Heredia: EUNA.

En el caso que se citen dos o más obras de diferentes autores(as) en el texto, se escriben los apellidos y los respectivos años de publicación, separados por un punto y coma dentro de un mismo paréntesis y en orden alfabético tal como se ordenarán en las referencias.

Ejemplo

En varias investigaciones (Ayala, 1994; Conde, 1996; López y Muñoz, 1999) concluyeron que...

Citas textuales

El material citado directamente (textualmente) de otro (a) autor (a) requiere un trato diferente para incluirse en el texto. Al citar directamente, se representa la cita palabra por palabra y se incluye el apellido del (la) autor (a), año de publicación y el número de página de donde se extrajo la cita.

Las citas textuales cortas (menos de 40 palabras) se incorporan a la narrativa del texto entre comillas. Al final de estas se incluye el apellido del(la) autor(a), año de publicación y la página de donde se extrajo la cita.

No se corrige el texto de una cita textual que presente incorrección. En este caso se inserta la palabra [sic] en cursiva y entre corchetes inmediatamente después del error.

Use puntos suspensivos ... en una cita textual para indicar que omitió material incluido en la fuente original.

Use corchetes si agrega material que no pertenece a la cita original.

Si requiere destacar texto en una cita textual, se destaca en cursiva y de seguido se inserta [cursivas añadidas] entre corchetes.

Las citas de más de 40 palabras (sin contar artículos ni preposiciones) se deben destacar en párrafo aparte y con sangría en el margen izquierdo, sin comillas, con el número de página al final. El punto final se coloca antes de la fuente.

La cita parafraseada no necesita llevar la página de donde se tomó la información. Sí debe colocarse la referencia de la fuente.

Ejemplo de cita textual incluida en el párrafo

Las realidades y condiciones sociales actuales que vivencian los distintos grupos de poblaciones vinculadas a factores de tipo político, económico, laboral, familiar, entre otros, representan elementos favorecedores u obstaculizadores de su desarrollo, según el lugar y posición que ocupen en la estructura social, por cuanto estos factores “permean todas las áreas de la vida humana, y vuelven la existencia más susceptible de enfrentar problemas, lo que a su vez deviene en mayor riesgo para la salud individual y colectiva” (Bonilla, 1993, p. 55).

Ejemplo de cita textual de 40 palabras o más

Actualmente, cualquiera que sea la profesión o carrera técnica que se escoja, se va a requerir el dominio del idioma inglés. Abstraerse de esa realidad implica cerrarse las puertas a la actualización de los conocimientos, con el riesgo evidente de ser desplazado por otros individuos mejor preparados. Hay países con población gigantesca que hoy se preparan muy en serio para competir por los empleos. Volviendo a Oppenheimer (2006), podemos citar algunos de sus datos acerca del caso de China:

Parece un chiste pero en este preciso instante hay más niños estudiando inglés en China que en los EEUU. China ha lanzado un programa masivo de enseñanza de inglés en todas las escuelas del país. Mientras en China el programa escolar de estudio intensivo de inglés empieza en el tercer grado de la primaria en casi todos países de América Latina la enseñanza obligatoria de inglés comienza en 7mo. ... La enseñanza de inglés en China fue una decisión política del gobierno, hizo que fuera obligatoria en todas las escuelas. La gente participa porque sabe que si uno [sic] habla inglés le será más fácil encontrar un buen empleo. (p. 324)

Cita parafraseada

Refiere a la transformación de la forma de un mensaje o texto sin alterar su contenido, su significado.

Ejemplo de cita parafraseada

Por ello, Salgado (2007) afirma que el diseño, en el marco de una investigación predominantemente cualitativa, es flexible y abierta, razón por la cual ha de ajustarse a las características, no solo del objeto de estudio, sino también a las condiciones en que se circunscribe.

Referencias

La lista de referencias debe guardar una relación exacta con las citas y paráfrasis que aparecen en el texto del trabajo.

Los siguientes elementos se aplican en la preparación de referencias:

- La lista bibliográfica se titulará: Referencias.
- La lista debe tener un orden alfabético, por apellido del autor (a), y se incluye con las iniciales de sus nombres de pila.
- No usar mayúsculas continuas para los títulos en español, en inglés colocar mayúscula a las palabras principales.
- Se debe marcar sangría en la segunda y subsecuentes líneas de cada entrada (sangría francesa).
- Se incluirán únicamente las referencias citadas en el texto. Asegurarse de la fidelidad de los datos tanto en el texto como en su referencia.

Generalidades de las referencias electrónicas

- Incluir el DOI en la referencia, si el documento lo tiene asignado.
- Si la referencia no tiene DOI, indicar el URL de la página principal del material.

- Proporcionar direcciones que funcionen.
- No se necesita incluir la fecha en que se recuperó el artículo.
- No escribir punto después del URL.

Libros

Libro impreso con soporte en papel

Apellidos, A. A. (Año). *Título*. Ciudad: Editorial.

Libro electrónico

Apellidos, A. A. (Año). *Título*. Recuperado de http://ceccsica.org/programas-accion/educa/publicaciones_pdf/El_Paradigma_Cualitativo.pdf

Libro con doi

Apellidos, A. A. (Año). *Título*. Ciudad: Editorial. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/udre.5-2.1>

Capítulo de libro

Apellidos, A. A. y Apellidos, B. B. (año). Título del capítulo. En A.A. Apellidos (Ed.), *Título del libro* (pp. xx-xx). Ciudad: Editorial.

Revistas

Revista impresa

Apellidos, A. A., Apellido, B. B. y Apellido, C. C. (año). Título del artículo. *Título de la revista*, volumen (número de revista), #-#.

Revista electrónica

Apellidos, A. A., Apellido, B. B. y Apellido, C. C. (año). Título del artículo. *Título de la revista*, volumen (número de revista), #-#. Recuperado de [http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/Universidad en Diálogo/issue/current](http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/Universidad%20en%20Di%C3%A1logo/issue/current)

Revista con doi

Apellidos, A. A., Apellido, B. B. y Apellido, C. C. (año). Título del artículo. *Título de la Revista*, volumen (número de revista), #-#. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/udre.5-2.1>



Licencia Creative Commons
Atribución-No-Comercial
SinDerivadas 4.0 Internacional

Carta de originalidad y cesión de derechos

Fecha:

Señores (as)

Consejo Editorial
Revista Universidad en Diálogo

La(s) persona(s):

abajo firmantes, en su condición de persona(s) autora (s) del artículo titulado:

y postulado para su evaluación ante la Revista arriba mencionada, DECLARA(N) BAJO FE DE JURAMENTO que:

1. El artículo es original e inédito: esto es, constituye una producción intelectual propia de la(s) persona(s) arriba indicada(s) y no ha sido divulgado a terceros(as) de forma pública, por ningún medio de difusión impreso o digital.
2. El artículo no ha sido postulado simultáneamente para su publicación ante otra revista impresa, electrónica ni en ningún otro medio escrito u órgano editorial. En caso de que antes hubiere sido sometido a evaluación de otra revista, se debe explicar la causa por la que no se aceptó, e indicar el correo electrónico de la revista a que fue sometido originalmente.
3. El autor (es) no ha(n) suscrito con anterioridad ante terceros contratos de cesión de derechos patrimoniales o licencias de uso en relación con los derechos de propiedad intelectual que ostentan sobre el artículo postulado que les impida cederlos por medio de este acto.
4. En caso de artículos elaborados como obras en colaboración –bien se trate de obras en las que los autores(as) tienen el mismo grado de participación o aquellas en las que existe una persona autora principal y una o varias personas autoras secundarias–, todos(as) ellos(as) han contribuido intelectualmente en la elaboración del documento.
5. En caso de artículos elaborados como obras en colaboración (según se especificó en el punto 4), en relación con el reconocimiento que se realiza respecto de los

- niveles de participación asignados por los(as) autores(as) del artículo, estos(as) liberan de responsabilidad a la Revista Universidad en Diálogo.
6. En caso de artículos elaborados como obras en colaboración, todos(as) los(as) autores(as) han leído y aprobado el manuscrito postulado. En este entendido, los(as) autores(as) abajo firmantes designamos a¹

como encargado(a) de recibir correspondencia y con autoridad suficiente para representar, en condición de agente autorizado(a) a los demás autores(as). Denominado autor correspondencia.

7. Reconoce(n) que la Revista no comparte necesariamente las afirmaciones que en el artículo se plantean.
8. Manifiesta(n) que todos los datos de **citas** dentro de texto y sus respectivas **referencias** tienen la fuente y el crédito debidamente identificados.
9. Aporta(n) los permisos o autorizaciones de quienes poseen los derechos patrimoniales para el uso de tablas y figuras (ilustraciones, fotografías, dibujos, mapas, esquemas u otros) en el escrito.
10. En caso de que el artículo postulado sea aceptado para su publicación, permite(n) la cesión GRATUITA, EXCLUSIVA, DE ÁMBITO MUNDIAL Y POR PLAZO INDEFINIDO de su(s) derecho(s) patrimonial(es) de autoría a la Universidad Nacional (Costa Rica), lo que implica lo siguiente:
 - a) La edición gráfica y de estilo de la obra o parte de esta.
 - b) La publicación y reproducción íntegra de la obra o parte de esta, tanto por medios impresos como electrónicos, incluyendo Internet y cualquier otra tecnología conocida o por conocer.
 - c) La traducción a cualquier idioma o dialecto de la obra o parte de esta.
 - d) La adaptación de la obra a formatos de lectura, sonido, voz y cualquier otra representación o mecanismo técnico disponible, que posibilite su acceso para personas no videntes parcial o totalmente, o con alguna otra forma de capacidades especiales que les impida su acceso a la lectura convencional del artículo.
 - e) La distribución y puesta a disposición de la obra al público, de tal forma que el público pueda tener acceso a ellas desde el momento y lugar que cada quien elija, a través de los mecanismos físicos o electrónicos de que disponga.
 - f) Que la obra sea distribuida a través de la licencia Creative Commons Atribución No comercial Sin derivadas Internacional versión 4.0, lo que implica la posibilidad de que los lectores puedan de forma gratuita descargar, almacenar, copiar y distribuir la versión final aprobada y publicada (*post print*) del artículo, siempre y cuando

¹ El autor(a) de correspondencia es para el caso de obras en colaboración que toman como opción designar un autor(a) encargado(a) de recibir correspondencia y con autoridad suficiente para representar, en condición de agente autorizado(a) a los demás autores(as).

- se realice sin fines comerciales, no se generen obras derivadas y se mencione la fuente y autoría de la obra.
- g) Cualquier otra forma de utilización, proceso o sistema conocido o por conocerse que se relacione con las actividades y fines editoriales a los cuales se vincula la Revista.
 - h) Derechos de reutilización: A su vez, la UNA les concede a los AUTORES el derecho de reutilizar para cualquier propósito y poder publicar en internet o cualquier sitio electrónico, la versión final aprobada y publicada (*post print*) del artículo, siempre y cuando se realice sin fines de lucro.
 - i) Acepta(n) que, con su colaboración, el artículo presentado sea ajustado por el equipo de edición de la Revista, a las “Instrucciones para autores/as” previamente establecidas y publicadas en el sitio web oficial de la Revista (<http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/dialogo/index>); en cuanto a procedimientos, formato, corrección, edición, publicación, duración del proceso editorial y otros requerimientos solicitados en dichas normas.
 - j) Aceptan, que la revista se reservará el derecho de retirar, o bloquear en forma expedita el acceso a las publicaciones almacenadas en sus plataformas virtuales al momento de obtener conocimiento efectivo de una denuncia interpuesta por un tercero por presunta infracción de sus derechos de autor.
 - k) De conformidad con la Ley N° 8968, ley de protección de la persona frente al tratamiento de sus datos personales, el AUTOR consiente en facilitarle a la Revista un correo electrónico de contacto, así como los datos personales necesarios para la identificación de la autoría del artículo:_____ . A su vez, autorizan a la Revista a publicar junto con el artículo, los datos personales necesarios (nombre y apellidos, institución, ciudad/país, correo y el número ORCID). Cualquier otro dato personal distinto al indicado anteriormente, será resguardado por la Revista con absoluta confidencialidad y no podrá ser divulgado ni transferido a terceros sin consentimiento del AUTOR.
 - l) Admiten(n) que la postulación y posible publicación del artículo en la Revista Universidad en Diálogo, se regirá por las políticas editoriales de esta, la normativa institucional de la Universidad Nacional y la legislación de la República de Costa Rica. Adicionalmente, que en caso de cualquier eventual diferencia de criterio o disputa futura,

esta se dirimirá de acuerdo con los mecanismos de Resolución Alternativa de Conflictos y la Jurisdicción Costarricense.

1	Autor(a) del artículo (correspondencia)
Nombre y apellidos	
Firma:	
Institución:	
Ciudad, país:	
Fecha:	
Correo:	
Firma:	

2	Autor(a) del artículo
Nombre y apellidos	
Firma:	
Institución:	
Ciudad, país:	
Fecha:	
Correo:	
Firma:	

3	Autor(a) del artículo
Nombre y apellidos	
Firma:	
Institución:	
Ciudad, país:	
Fecha:	
Correo:	
Firma:	

Nota. En caso de que su artículo en colaboración supere la cantidad de espacios habilitados para registro de autores(as), por favor envíe una segunda Carta de originalidad y cesión de derechos con la información de las personas autoras restantes.



Impreso por el Programa de Publicaciones e Impresiones
de la Universidad Nacional, en el 2019.

La edición consta de 180 ejemplares
en papel bond y cartulina barnizable.

E-67-18—P.UNA